

SÉRIE REFLEXÕES NA EDUCAÇÃO

VOLUME 8

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO

ORGANIZAÇÃO

Sidinei Cruz Sobrinho

Reginaldo Leandro Plácido



editora **IFPB**

EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL
INTEGRADA
AO ENSINO MÉDIO

ORGANIZAÇÃO

Sidinei Cruz Sobrinho

Reginaldo Leandro Plácido

IFPB

João Pessoa, 2020



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA

REITOR

Cícero Nicácio do Nascimento Lopes

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Mary Roberta Meira Marinho

PRÓ-REITORA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Silvana Luciene do Nascimento Cunha Costa

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA

Maria Cleidenédia Moraes Oliveira

PRÓ-REITOR DE ASSUNTOS ESTUDANTIS

Manoel Pereira de Macedo Neto

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS

Pablo Andrey Arruda de Araujo

EDITORA IFPB

DIRETOR EXECUTIVO

Carlos Danilo Miranda Regis

PROJETO GRÁFICO

Charles Bamam Medeiros de Souza

DIAGRAMAÇÃO

Alexandre Araújo

FOTO DE CAPA

Andrea Piacquadio

REVISÃO TEXTUAL

Viviane Fialho Soares de Araújo

Leila dos Santos Nogueira

COORDENADORES DA SÉRIE REFLEXÕES

Carlos Danilo Miranda Regis

Giselle Rôças



Contato

Av. João da Mata, 256 - Jaguaribe. CEP: 58015-020, João Pessoa - PB.
Fone: (83) 3612-9722 | E-mail: editora@ifpb.edu.br

Copyright © Sidinei Cruz Sobrinho e Reginaldo Leandro Plácido. Todos os direitos reservados. Proibida a venda.
As informações contidas no livro são de inteira responsabilidade dos seus autores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação - CIP
Biblioteca Nilo Peçanha - IFPB, *campus* João Pessoa

E24 Educação profissional integrada ao ensino médio /
organizadores, Sidinei Cruz Sobrinho, Reginaldo Leandro
Plácido. – João Pessoa : IFPB, 2020.
1116 p : il. – (Reflexões na educação ; 8)

Inclui referências

E-book (PDF)

ISBN 978-65-87572-09-3

1. Educação profissional – Brasil. 2. Ensino médio
integrado. 3. Educação profissional – currículo integrado ao
ensino médio. 4. Interdisciplinaridade. 5. Formação docente. I.
Sobrinho Cruz, Sidinei. II. Plácido, Reginaldo Leandro. III. Título.

CDU 377:373.5(81)

Elaboração: Lucrecia Camilo de Lima – CRB 15/132

PREFÁCIO

A história é oscilante, feixes de ondas em fases e defasagens superpostas, periodicidades e aperiodicidades, ruído branco onde cabe a nós descobrir e inserir sentido.
(José Miguel Wisnik)¹

Motivo-me a tomar esta epígrafe pela densidade, dialeticidade e interdisciplinaridade presentes em uma única frase. Retirada de seu contexto, salvo pela referência bibliográfica, talvez o leitor não perceba que o tema que a inspira é o entrelaçamento entre a história dos homens e a história da música. O texto exprime esses dois fenômenos como movimentos (oscilação); como energia (feixes de ondas); como misturas homogêneas e heterogêneas (fases e defasagens superpostas); como sincronias e a diacronias (periodicidades e aperiodicidades); como tela e poesia (ruído branco e inserção de sentido). Física, química, artes, linguagens, tantas dimensões do humano implícitas em fenômenos se manifestam como metáforas para tentar defini-los. Dimensões essas que são plena concreticidade!

1 WISNIK, José Miguel. O som e o sentido: uma outra história das músicas. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2017, p. 221.

Esta frase me remeteu à passagem de *A Ideologia Alemã*, quando Karl Marx e Friedrich Engels² contrastam a vida social em que o trabalho é dividido pela cisão entre interesses particulares e comuns, por um lado, e pela convergência desses interesses numa sociedade autorregulada, por outro lado. Na primeira, a divisão do trabalho gerou atividades especializadas as quais, quando sustentadas por conhecimentos igualmente especiais, credenciais daqueles que se tornam habilitados e socialmente reconhecidos e legitimados para exercê-las, levou às profissões: “o homem é caçador, pescador, pastor ou crítico crítico e aí deve permanecer se não quiser perder seus meios de vida”. Na segunda, o trabalho é dividido com base em necessidades comuns e os conhecimentos são socializados de modo que não somente especialistas possam ou devam exercer determinadas atividades, mas a ampliação da capacidade social permite um processo cooperado de produção coletiva da existência. Permite, ainda, que as pessoas possam fruir na relação com suas capacidades: “onde cada um não tem uma esfera de atividade exclusiva, mas pode aperfeiçoar-se no ramo que lhe apraz, a sociedade regula a produção geral, dando-me assim a possibilidade de hoje fazer tal coisa, amanhã outra, caçar pela manhã, pescar à tarde, criar animais ao anoitecer, criticar após- jantar, segundo

2 MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Huicitec, 1991, p. 47.

meu desejo, sem jamais tornar-me caçador, pescador, pastor ou crítico”.

As passagens literárias a que recorri nos localizam, a partir dos seus respectivos universos – as artes e a filosofia – no que tenho designado como os sentidos do ensino médio integrado, que aqui volto a assinalar.

Partimos da compreensão do ser humano como histórico-social, o qual busca se formar *omnilateralmente* à medida que apreende o real pela mediação dos conhecimentos já elaborados e se torna produtor de novos conhecimentos, aprimorando suas múltiplas capacidades. Trata-se do sentido filosófico da integração. Seguimos para seu sentido epistemológico, pelo qual o conhecimento é compreendido como mediações históricas e contraditórias do real que puderam ser captadas por análise de e em seções tematizadas. Este foi um trabalho exitoso na modernidade – pelo desenvolvimento da ciência e de seus respectivos campos – mas incompleto, dada a incapacidade de a racionalidade mecanicista e positivista fazer a síntese dialética dessas relações como concreto pensado³.

No fundamento desses sentidos está a compreensão do trabalho como princípio educativo. A formação/educação humana coincide com a produção material e espiritual deste ser na relação com a natureza pela mediação do trabalho, sabendo-se que esse processo, no modo de produção capitalista, foi dividido sob a

3 KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Petrópolis: Paz e Terra, 1977.

interveniência da propriedade privada. Isto transformou a força de trabalho em mercadoria, de modo que a formação profissional se tornou um meio pelo qual se busca valorizar essa mercadoria para que a combinação de seus valores de uso e de troca contribuam para a produção da existência da sociedade em geral e de cada trabalhador singular.

Ao mesmo tempo, por contradição, a formação profissional na perspectiva da classe trabalhadora é indissociável da educação básica. Se esta última é um momento em que se cumpre a função da educação de *“produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”*⁴, é na integração com a educação básica que os estudantes podem apreender as bases científicas, econômicas, políticas, culturais e sociais do desenvolvimento das forças produtivas. Essas se configuram em setores e ramos da produção nos quais eles poderão se inserir como trabalhadores e profissionais numa dada sociedade.

Tal relação escolar adquire especificidade no ensino médio e por isto falamos em “ensino médio” integrado. Aí está o sentido ético-político da integração, incorporada na legislação educacional em 2004, por meio do Decreto n. 5154 e, posteriormente, à própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, agora emendada nessa

4 SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 13.

seção pelos dispositivos da atual contrarreforma do ensino médio.

Finalmente, deve-se considerar que o currículo do ensino médio integrado tem como desafio enfrentar contradições que a fragmentação das ciências – mecanicismo e positivismo – e a divisão especializada, hierárquica e controlada do trabalho – modelo taylorista-fordista de produção – levaram para a escola por meio do “código coleção”⁵, o currículo na forma hegemônica como o conhecemos. Assim, a interdisciplinaridade é uma possibilidade pedagógica que pode entrar em contradição virtuosa com essa tradição. Porém, a perspectiva da formação integrada exige o enfrentamento dos princípios filosóficos, epistemológicos e ético-políticos hegemônicos, o que não se supera no plano estritamente pedagógico. Tal contradição precisa se evidenciar pela relação dialética entre particularidade dos processos formativos dos estudantes e totalidade social configurada por relações de classes em que esses sujeitos se inserem. Temos aqui, então, o sentido pedagógico da integração, sintetizado na unidade trabalho-ciência-cultura como fundamentos do ensino médio integrado.

O momento atual de crise sanitária, econômica, ético-política e social que vivemos torna o ensino médio integrado ainda mais pertinente e necessário. É mediante uma formação integrada que se pode buscar reconhecer a unidade dessas dimensões na crise atual.

5 BERSNTEIN, Basil. A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Vozes: Petrópolis, 1996.

É por esse intermédio que se pode enfrentar, por um lado, o negacionismo científico; e, por outro, a apologia à suposta neutralidade científica.

Os eixos tomados para a organização deste livro caminham nessa direção, ao se moverem de um plano mais filosófico da reflexão acerca da formação integrada, *omnilateral* e de caráter politécnico como utopia, para problematizações concretas da política educacional, da relação entre trabalho e educação nos termos tanto ontológicos quanto históricos em suas configurações atuais, até chegar a experiências concretas e desafiadoras em sala de aula.

Nesta publicação, sujeitos concretos assumem centralidade; afinal, a generalidade estudantil nos convoca ao princípio do direito universal; mas este se materializa nas particularidades de populações de jovens e adultos pouco escolarizados; negros, indígenas e quilombolas; ribeirinhos; mulheres; pessoas com deficiência; e também nas diversidades de gênero, religiosas e culturais. Trata-se de aspectos que não ficam de fora da escola. Ao contrário, é no seu interior que suas verdades podem ser explicitadas e confrontadas historicamente, como produção não aleatória, mas como expressão de relações sociais que são sínteses de condições objetivas e subjetivas, de natureza e trabalho humano.

As luzes que são jogadas sobre os desafios, os projetos e as ações dos Institutos Federais não os iluminam somente. Mas, pelo jogo de claro e escuro, nos mostram o quanto a educação brasileira, no seu conjunto, encontra-

se sob sombras. Portanto, essas instituições não podem ser ilhas, por mais que o arquipélago tenha se ampliado consideravelmente com os planos de expansão da rede a partir de 2008. É preciso que sejam istmos, continentes, enfim ... que suas experiências sejam capazes de unir territórios diferentes – as diversas redes públicas de educação – com o horizonte de se os unificar como um Sistema Nacional de Educação, mediação necessária à superação das incomensuráveis desigualdades educacionais e culturais em nosso país. Sabemos que isto não transforma radicalmente as relações sociais de produção, mas produzem contradições potencializadoras do desenrolar da contradição em benefício do trabalho.

Parabenizo organizadores e autores e toda a comunidade educacional envolvida neste projeto editorial e com o conteúdo que lhe dão vida. Vocês são intelectuais orgânicos que não se deixam dominar, nem pela ignorância nem pela violência; muito menos pela acomodação. Fico feliz ao tentar fazer-lhes companhia!

Marise Ramos

Rio de Janeiro, 08 de junho de 2020.

APRESENTAÇÃO

A Série Reflexões na Educação tem a finalidade de publicar resultados de pesquisas que tenham como objeto a discussões que gravitam em torno da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em especial, as ações educativas realizadas no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Este oitavo volume da série Reflexões na Educação, organizado pelo professor Reginaldo Leandro Plácido (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense - IFC) e pelo professor Sidinei Cruz Sobrinho (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Riograndense - IFSul) busca contribuir com a produção e a disseminação do conhecimento sobre a temática *Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio: formação integral, cidadania real*, em diferentes contextos de ensino na RFEPCT, com o objetivo de partilhar as vivências que os Institutos Federais, CEFETs, CPII e UTFPR apresentam em suas práticas e discussões teóricas, produzindo conhecimentos em todo o país; e democratizar o acesso e apoio institucional para a publicação de livros em formato eletrônico.

As discussões e pesquisas sobre a EPT possuem contornos variados a depender do escopo e abordagem contextual e teórica, especialmente quando relacionadas a distintas perspectivas na história da educação

brasileira. Entretanto, é possível depreender que a EPT se insere numa nova realidade no século XXI, bem como se articula com novos contextos emergentes na crise do mundo moderno. No cenário e abordagens escolhidos pelos organizadores da presente obra as discussões sobre EPT são postas no âmbito da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio. Esta foi uma escolha proposital com o intuito de evidenciar o projeto e visão sobre o Ensino Médio contidos na RFEPCT. Como bem pontua Ramos (2005) o germe da concepção de ensino médio integrado à educação profissional está o “caráter ético-político do tema, posto que esse debate coincide com debates sobre projetos de sociedade e concepções de mundo”. Neste cenário cabe às instituições que ofertam Educação Profissional integrada ao Ensino Médio problematizar demandas do mundo do trabalho numa sociedade que prima pela humanização, por qualidade de vida, por justiça social e por sustentabilidade.

Nesse sentido, urge a necessidade de discussões que apontem para a relação entre as formas de oferta da educação formal com as concepções de mundo que as fundamentam, por isso, o desafio posto nesta obra de congregar vários pensadores que trazem diferentes contribuições ao debate proposto. Essas contribuições são abordadas, em sua grande maioria, no contexto do Ensino Médio Integrado e, portanto, no contexto do projeto de educação protagonizado pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Os textos são organizados em trinta e dois capítulos, distribuídos em sete partes. São três partes iniciais que abordam as bases teóricas da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, as experiências de implantação do currículo integrado e possíveis formas de integração em perspectiva interdisciplinar. Posteriormente há outras quatro onde a obra conduz o leitor a temas mais específicos dentro do escopo da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, a saber: Educação de Jovens e Adultos (EJA); Inclusão, Avaliação e Êxito, e Formação Docente.

Na primeira parte, **Fundamentos Epistemológicos da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio**, estão distribuídos seis capítulos, que abrangem as discussões de caráter epistemológico, desde as discussões sobre as bases conceituais da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio até abordagens teóricas das práticas curriculares.

A segunda parte, **Processos de Implantação do Currículo Integrado na Educação Profissional integrada ao Ensino Médio**, composta por cinco capítulos, traz aos leitores exemplos de processos de construção de diretrizes indutoras e experiências de implantação do currículo integrado em diferentes contextos regionais da RFEPCCT.

A leitura da terceira parte, **Práticas e Metodologias Interdisciplinares na Educação Profissional integrada ao Ensino Médio**, oportunizará conhecer seis capítulos que abordam diferentes propostas metodológicas de práticas interdisciplinares possíveis na Educação

integrada ao Ensino Médio, que problematizam a experiência da integração curricular e situam tal experiência na necessária abordagem sobre o currículo integrado.

Na quarta parte da obra o tema **A Educação de Jovens e Adultos no contexto da Educação Profissional e Tecnológica**, é abordado em três capítulos. Nesses capítulos os autores e autoras apresentam importantes discussões e abordagens que desafiam a RFEPCT a refletir e assumir a EJA enquanto compromisso educativo e social, com especial atenção aos atores desta modalidade na educação brasileira.

Na parte cinco, **Discursos e Experiências Inclusivas na Educação Profissional integrada ao Ensino Médio**, composta por cinco capítulos, garante-se espaço especial ao tema inclusão. Este é um tema que perpassa toda a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio e, por isso, num escopo amplo e desafiador, diferentes abordagens sobre o referido tema foram trazidas por esta obra.

A sexta parte, composta por cinco capítulos, dois temas são postos em diálogo: avaliação e êxito. Ainda que a perspectiva não seja abordada como causa e efeito, e os autores e autoras não tenham propositado esta perspectiva, os dois temas são apresentados em correlação nesta obra dada a proximidade entre os mesmos.

A última e sétima parte, **Questões sobre a Formação Docente e a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio**, traz três capítulos onde a questão da

formação docente é posta no contexto da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio. Cada um dos capítulos indica diferentes problematizações sobre a formação docente, mas são uníssonos quanto a necessidade de trazer o tema à formação inicial de professores e professoras, com especial atenção a proposta e relação da EPT com o Ensino Médio e a tônica da integração. Estes capítulos apontam que não é possível tentar trazer as bases conceituais da EPT para a experiência da integração curricular, ou mesmo abordar temas específicos neste contexto, sem que haja formação de professores.

Todos os temas abordados nos capítulos que compõem esta obra indicam a necessidade da discussão contínua sobre a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio no contexto da RFEPCT e alertam a uma vigilância para não sejam esquecidas as premissas contidas na criação desta rede e do compromisso de seus autores com esta proposta de educação para o país. Sinalizam além disto, que é possível um ensino médio integrado de fato e que atenda os jovens desta nação, permitindo-lhes que seus sonhos tornem-se realidade na construção de caminhos para a autonomia.

Sumário

PARTE 1 — FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO

CAPÍTULO 1 – ENSINO MÉDIO INTEGRADO: Por Que o Brasil Precisa Dele? — **25**

CAPÍTULO 2 – BASES CONCEITUAIS DO CURRÍCULO TÉCNICO INTEGRADO: Formação Humana, Trabalho e Educação Escolar — **48**

CAPÍTULO 3 – O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E O CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INTEGRADA: Uma Análise Teórica — **88**

CAPÍTULO 4 – PLANOS DE DESENVOLVIMENTO DE UM INSTITUTO FEDERAL: Dilemas e Desafios Frente a Disputas de Projetos Educacionais Controvertidos — **113**

CAPÍTULO 5 – OS JOVENS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A SOCIEDADE DO CANSAÇO: Reflexões Necessárias Para a Formação do Sujeito Integral — **147**

CAPÍTULO 6 – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO E CONTINUIDADE DE ESTUDOS NO ENSINO SUPERIOR: Aproximações e Distanciamentos — 177

PARTE 2 — PROCESSOS DE IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO, COMPOSTO POR CINCO CAPÍTULOS

CAPÍTULO 7 – O CURRÍCULO DA RESISTÊNCIA E A RESISTÊNCIA DO CURRÍCULO NOS INSTITUTOS FEDERAIS FACE À REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A BNCC — 214

CAPÍTULO 8 – A TRAJETÓRIA DE UM GRUPO DE ESTUDOS SOBRE CURRÍCULO INTEGRADO: Múltiplas Vozes em Diálogo — 267

CAPÍTULO 9 – IFSP: A Aposta no Técnico Integrado ao Ensino Médio — 286

CAPÍTULO 10 – DIÁLOGOS SOBRE O CURRÍCULO INTEGRADO NA CONSTRUÇÃO DE NOVOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO — 325

CAPÍTULO 11 – O CURRÍCULO INTEGRADO E A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO IF ESPÍRITO SANTO: Possibilidades e Desafios — **349**

PARTE 3 — PRÁTICAS E METODOLOGIAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO

CAPÍTULO 12 – MILITARISMO 1964-1985, FICÇÕES E IDEOLOGIAS DOCUMENTAIS NA REALIDADE BRASILEIRA: Revisionismo e EPT — **393**

CAPÍTULO 13 – FORTALECIMENTO DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR EM UM CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM EDIFICAÇÕES — **429**

CAPÍTULO 14 – ARTIGO DE OPINIÃO NA SALA DE AULA: Instrumento Para o Agir na Formação Cidadã e Profissional — **457**

CAPÍTULO 15 – NA ENCRUZILHADA – PERCEPÇÕES, MOTIVAÇÕES E OBSTÁCULOS PARA CONCEPÇÃO E USO DE METODOLOGIAS DE APRENDIZAGEM ATIVA: Sob O Olhar Da Ceap - Comissão De Educação E Aperfeiçoamento Profissional, No Instituto Federal Da Paraíba, Campus Cajazeiras — **495**

CAPÍTULO 16 – APRENDER A SER PARA FAZER E CONVIVER: Caminhos da História Ensinada na Educação Profissional e Tecnológica — **533**

CAPÍTULO 17 – O QUE DIZEM AS PROPOSTAS CURRICULARES DOS CURSOS TÉCNICOS EM INFORMÁTICA INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL — **556**

PARTE 4 — EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

CAPÍTULO 18 – HISTÓRIAS DE VIDA COMO PROPOSTA FORMATIVA PARA ALUNOS DO PROEJA DO CURSO DE AQUICULTURA DO *CAMPUS* TUCURUÍ DO IFPA — **592**

CAPÍTULO 19 – INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – Uma Perspectiva de Formação Humana — **637**

CAPÍTULO 20 – CONCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DOS 10 ANOS DE PROEJA NO IFFAR - *CAMPUS* PANAMBI — **674**

PARTE 5 — DISCURSOS E EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO

CAPÍTULO 21 – OS INSTITUTOS FEDERAIS COMO PONTES PARA A INCLUSÃO SOCIAL - O Caso do IFB — **698**

CAPÍTULO 22 – ACOLHER PARA INCLUIR: O Acolhimento como Prática na Cultura Escolar Inclusiva — **732**

CAPÍTULO 23 – PROJETO CONVIVENDO COM A CULTURA SURDA: Uma Experiência Pedagógica no Instituto Federal do Amapá – Campus Porto Grande — **748**

CAPÍTULO 24 – RELAÇÕES EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E GÊNERO: Uma Análise do Perfil dos Estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Câmpus Goiânia do Instituto Federal de Goiás (2014-2018) — **771**

PARTE 6 – ABORDAGENS SOBRE A AVALIAÇÃO E O ÊXITO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO

*CAPÍTULO 25 – AVALIAÇÃO DO ENSINO E
DA APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO — 811*

*CAPÍTULO 26 – PELO NÃO SILENCIAMENTO – A Voz
dos Alunos de Ensino Médio Técnico do Instituto
Federal do Rio de Janeiro — 837*

*CAPÍTULO 27 – ORIGENS, EVASÃO E RENDIMENTO
ESCOLAR ENTRE ESTUDANTES DE ESCOLA
PROFISSIONAL FEDERAL EM COCAL - PI — 878*

*CAPÍTULO 28 – UM PANORAMA SOBRE OS
PROGRAMAS DE PERMANÊNCIA E ÊXITO DAS
INSTITUIÇÕES QUE COMPÕEM A REDE FEDERAL
DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO
BRASIL: Os Desafios de um Ambiente em Constante
Transformação — 909*

*CAPÍTULO 29 – JOVENS QUE FREQUENTAM
O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: Ilustres
Desconhecidos? — 937*

PARTE 7 — QUESTÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO

*CAPÍTULO 30 – EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO
INICIAL DOCENTE: Contribuições para Atuação na
EPT — 976*

*CAPÍTULO 31 – CONTRA-HEGEMONIA: O Papel
do Ensino de Ciências em um Curso Normal de
Formação de Professores — 1023*

*CAPÍTULO 32 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL
MÉDIO E SENTIDOS DE TRABALHO: Possíveis
Articulações — 1055*

OS AUTORES — 1081

PARTE 1

Fundamentos Epistemológicos da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio

Capítulo 1

ENSINO MÉDIO INTEGRADO: Por Que o Brasil Precisa Dele?

Roberto Lima de Moraes Ramos
Cláudio Nei Nascimento da Silva

Introdução

O ensino médio integrado, conhecido como EMI, deve ser compreendido como uma opção de natureza política, epistêmica e pedagógica de organização da oferta da última etapa da educação básica no Brasil. Tendo surgido no âmbito normativo por meio do Decreto 5.154 (BRASIL, 2004), que regulamenta o capítulo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) referente à Educação Profissional, ficou caracterizado como uma forma “oferecida somente a quem já tenha [tivesse] concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição

de ensino, contando com matrícula única para cada aluno”, conforme apregoa o Inciso I, do § 1º do Artigo 4º do referido decreto. Ramos (2005) defende que no germe da concepção de ensino médio integrado à educação profissional está o “caráter ético-político do tema, posto que esse debate coincide com debates sobre projetos de sociedade e concepções de mundo” (p. 1). Nesse sentido, urge estabelecer uma relação entre as formas de oferta da educação formal com as concepções de mundo que as fundamentam.

Neste trabalho, defende-se a ideia de que a opção por um ensino médio que seja integrado não se trata, exclusivamente, de uma opção meramente pedagógica. Trata-se, sobretudo e, principalmente, de uma opção por um modelo de sociedade verdadeiramente democrática, ressaltando, portanto, seu viés político e sua compreensão como síntese de diferentes interesses e contradições. Para fundamentar esta convicção, o trabalho pautou-se na contribuição de Marta Nussbaum (2015) sobre o papel das humanidades para a sobrevivência das democracias. Deste modo, este trabalho tem o objetivo de refletir sobre a relação entre educação e democracia, considerando os fundamentos do ensino médio integrado como modelo a contribuir com a manutenção dos pilares democráticos da sociedade brasileira.

A Educação Vista em seu Contexto Social e Econômico: Dois Modelos Antagônicos de Educação

Toda e qualquer crítica à educação só deve ser levada a sério se contemplar a dimensão social, política e econômica da sociedade para a qual esta educação está a serviço. Isso requer pensar que, para além das manifestações objetivas do trabalho pedagógico, um conjunto complexo de interesses e valores subjaz a realidade educacional. E é exatamente neste conjunto de coisas que a crítica precisa se aprofundar, já que releva as razões e as contrarrazões que fundamentam os rumos do fazer educativo, tanto como uma política pública, quanto uma prática individual. Para dar conta deste exercício, este trabalho recorre à Nussbaum (2015). Nessa obra a autora denuncia uma lógica de subordinação da educação à geração de riqueza monetária crescente e generalizada que ameaça a democracia. Para essa autora, essa seria “a crise silenciosa”, refletida na ausência de discussão sobre como, nos governos democráticos pelo mundo afora, cada vez mais, e em todos os níveis educacionais, as disciplinas de humanidades e de artes, que promovem o senso crítico, a imaginação empática e a compaixão, essenciais para a preservação da democracia, estão perdendo espaço e prestígio nos currículos educacionais e nos valores da sociedade, em favor das disciplinas técnicas e tecnológicas imediatamente associadas à geração de lucro econômico (NUSSBAUM, 2015).

A perspectiva assumida pela autora é a utilizada neste trabalho, isto é, de que as artes e humanidades possuem uma importância vital para o equilíbrio das relações no interior das sociedades. Mas o que vem a ser esta área do conhecimento conhecida como “artes e humanidades”? As artes e humanidades são compostas por disciplinas mais recentes que fogem ao modelo cartesiano de pensamento, reconhecido por sua rigidez metodológica e seu racionalismo rigoroso. Por esse motivo, sua classificação das áreas do conhecimento torna-se um problema, e, assim, artes e humanidades são, algumas vezes, consideradas como áreas que se posicionam ao lado das “ciências” e das “ciências sociais”. Sobre essa questão, Meadows (1999, p. 56) esclarece que, embora tivesse havido “numerosas tentativas ao longo dos anos para classificar os conhecimentos em categorias básicas”, há uma grande variedade de critérios para essa análise. Isso interfere na categorização para a comunicação do conhecimento nas diferentes áreas. Acerca disso, esse mesmo autor afirma que o problema da comunicação científica se manifesta de diferentes formas nas áreas do conhecimento e esclarece: “a regra geral é que a publicação é mais fácil nas ciências, mais difícil nas ciências sociais e ainda mais difícil nas humanidades” (p. 68). Coutinho e Santos (2010), ao refletirem sobre as epistemologias não-cartesianas, questionam a especificidade que caracteriza as artes e humanidades: “ora, se as artes e humanidades fazem parte da universidade e nela produzem saberes, conhecimentos, técnicas e práticas, e não o fazem necessariamente sob o referencial dito científico, por

que insistir em enquadrar todas as pesquisas acadêmicas como científicas?” (COUTINHO; SANTOS, 2010, p. 66). Necessário se faz considerar, portanto, que este campo epistêmico possui uma natureza peculiar e deve ser considerado em estreita relação com a dimensão contingente da sociedade. Nessa mesma perspectiva, Nussbaum (2015) apresenta as humanidades e as artes como o contraponto e complemento necessário à ciência técnica, com a qual dialoga, para poder formar cidadãos capazes de tratar, de forma construtiva e empática, dos problemas prementes do mundo. Nussbaum (2015) reconhece, sem ilusões, que a educação não é somente resultado da escola, mas insiste que, por meio desta, é que se pode e se deve promover ações para influenciar as outras instâncias formadoras de cultura da sociedade, como as famílias, as normas e as instituições políticas. Assim, a escola promove a ampla educação na sociedade que prepara o indivíduo para a cidadania em tempos de globalização, para as relações de trabalho e confere sentido à vida, uma vez que deve ensinar a lidar com as diferenças culturais e de opinião. Nussbaum (2015) apresenta dois modelos antagônicos de educação. O primeiro defende uma educação orientada para o lucro, no qual não se tem preocupação com a “igualdade distributiva e social; e o outro é voltado para a democracia, sendo esta entendida como a criação de “uma população saudável, participativa e educada em que as oportunidades de uma vida boa estejam ao alcance de todas as classes sócias” (NUSSBAUM, 2015, p. 15). Como se vê, os dois modelos se definem por oposição quanto à concepção

da finalidade do sistema democrático. Crescimento econômico, que é a razão do modelo orientado pelo lucro, não significa automaticamente produzir democracia. Apesar disso, reconhece a autora que essa visão é a predominante nos sistemas educacionais de países democráticos, apesar dos valores e objetivos listados em suas Constituições, como liberdade, saúde e educação – sobretudo nos países em desenvolvimento, que buscam maior fatia do mercado competitivo internacional. A autora identifica um desprestígio crescente generalizado pelas humanidades, bem como um movimento crescente de aproximação de sistemas educacionais ao modelo da geração do lucro, que ignora a inadaptabilidade destes aos objetivos da democracia. A sustentabilidade da democracia dependeria dos objetivos elencados nas muitas Constituições democráticas dos países pelo mundo, como a proteção de liberdade política, a liberdade da palavra e de associação e prática religiosa, e os direitos fundamentais, como em saúde e educação. Nussbaum (2015) argumenta que, para alcançar tais objetivos, é preciso gerar nos cidadãos certas competências, como: saber se posicionar frente à tradição e às autoridades sobre temas políticos que afetam a nação; tolerar e aceitar ver o outro como seu igual, conseguir se preocupar com a vida de outras pessoas (estrangeiros, por exemplo); conceber assuntos complexos de relações humanas, no desenvolvimento social e familiar; criticar líderes políticos; pensar no bem da nação e não somente em o de seu grupo local; perceber seu país como parte de um mundo integrado. A aprendizagem desses valores e

dessas complexidades depende, fundamentalmente, do exercício das humanidades. Como bem lembrou René Dubos (1976) em sua obra *Elegir ser humano*, não se pode ser completamente humano sem se libertar de um paradoxo: “por um lado, ser humano exige que se cultive seu individualismo e se respeite o dos outros. Mas por outro lado, o pertencimento à coletividade humana implica a aceitação de deveres e de limitações que, às vezes, parecem incompatíveis com o individualismo” (p. 71). São desafios, cuja superação não é ensinada nas disciplinas tradicionais da ciência.

Uma Educação Para o Fortalecimento da Democracia

A escola deve contribuir para moldar uma cultura de iguais que propicie uma poderosa situação ambiente que coíba estruturas perniciosas ao comportamento democrático, defende Nussbaum (2015). Logo, para criar cidadãos para uma democracia saudável, as escolas podem e devem: desenvolver capacidade de ver o ponto de vista do outro; promover a fragilidade como algo não vergonhoso, mas como oportunidade para cooperação e reciprocidade; ensinar a preocupar-se com os outros; combater discriminação e o nojo às minorias; ensinar coisas reais sobre os outros grupos para conter estereótipos; promover o sentimento de responsabilidade individual; e, ainda, promover o raciocínio crítico e a coragem para manifestar uma

opinião discordante. Isso deve ser feito não somente pelo currículo ou conteúdo educacional, mas pela pedagogia. Para Nussbaum (2015), uma educação para a democracia deve incluir a pedagogia socrática, fundada em um esforço concentrado de argumentação e no paradigma de aprendizado ativo; fonte da tradição de se apropriar criticamente da realidade cultural; e propícia à superação da concepção educacional orientada para o lucro. A autora lamenta que, apesar de seu peso na história da educação liberal no mundo, essa pedagogia é frequentemente abandonada na atual cultura do crescimento econômico, que privilegia os testes de avaliação padronizados.

Ainda no âmbito da proposta de uma educação para a democracia, a autora adota a dimensão de formação de Cidadãos do Mundo. Ao reconhecer que a maioria dos problemas em um mundo globalizado tem alcance transnacional, cidadãos devem ser educados nesta perspectiva. Nussbaum (2015) argumenta que, se todo e qualquer país moderno pode ser caracterizado por ser heterogêneo culturalmente e que se deve educar seus cidadãos para aceitar e se perceber parte desta heterogeneidade, basta ampliar essa lógica para uma escala mundial. Para tal, deve-se promover o conhecimento sobre os outros grupos, por meio de estudos mais concentrados e sistemáticos, uma vez que a ignorância tende a levar a preconceitos e comportamentos antidemocráticos.

Para a autora, uma forma de o jovem formar-se cidadão do mundo, aprendendo a história do mundo –

social, econômica e política – sem visões estereotipadas das várias religiões, é por meio da pesquisa aprofundada, principalmente sobre o que mais é desconhecido, e pelo aprendizado de uma língua estrangeira. Embora um aspecto comumente subestimado, para Nussbaum, não há substituto para a humildade cultural e o recorte da realidade diferente propiciada pela aprendizagem de uma língua estrangeira. Ademais, defende que para que o ser humano seja educado a se preocupar com os outros e seja capaz de controlar suas tendências narcisistas internas durante seu desenvolvimento psicológico, uma vez que não se trata de um processo automático, é necessário: 1) desenvolver competência prática de tarefas diárias, para que não necessitem do serviço de outros (como alertou Rousseau em *Emílio*); 2) reconhecer, na condição humana de fragilidade e de falta de controle total da realidade, o apoio mútuo para enfrentar as dificuldades; 3) desenvolver sua capacidade de imaginar como pode ser a experiência do outro.

Assim, ela propugna uma educação nestes moldes da infância ao ensino superior, para o qual propõe o seguinte currículo comum universal baseado nas ciências humanas: o método histórico, religiões mais abrangentes, economia e globalização, direito social e internacional, filosofia e teoria política, e especialização em pesquisa. Destarte, conclui: para que haja colaboração entre pessoas e povos na resolução dos principais problemas da humanidade, a cidadania global precisa das humanidades.

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Como Elemento Para a Composição dos Substratos de uma Educação Para a Democracia

Uma primeira razão para considerar o ensino médio integrado como substrato da democracia na sociedade brasileira encontra-se em Ramos (2005), quando destaca que a integração que o ensino médio integrado pressupõe “possibilita formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura” (p. 3).

No ensino médio integrado, espera-se que o estudante seja capaz de compreender que os bens, produzidos pela sociedade, em benefício da melhoria de sua qualidade de vida, são produtos do trabalho humano, o qual colocou em movimento a produção de conhecimentos e de modos de vida (ciência e cultura). Compreende-se, também, que todos são, potencialmente, produtores de novos conhecimentos e capazes de apreenderem os conhecimentos já produzidos. Sendo assim, não faz sentido que esses sejam reservados a uma classe ou a um grupo social (RAMOS, 2017).

Essa concepção presente na formação que se espera no ensino médio integrado, pela perspectiva da educação profissionalizante, coaduna-se com e complementa a perspectiva de Nussbaum (2015). Como estratégia de ensino, Nussbaum (2015) propõe, por exemplo, seguir a cadeia produtiva de qualquer simples produto, já que, certamente, conduzirá a povos e lugares distantes, cujas

condições de produção do produto suscitarão questões morais a serem debatidas. Propõe, ainda, valer-se da curiosidade de crianças para difundir respeito por rituais e costumes de outros países, sobretudo os religiosos, por serem um dos maiores alvos de estereótipos degradantes.

A filósofa americana preconiza a pedagogia socrática porque essa se fundamenta no questionamento e nos argumentos – o que contribui para o autoexame das ideias, competência essencial para contrapor-se à indecisão associada à suscetibilidade de respeito à autoridade e à pressão dos iguais, que, como tendências perniciosas, podem corromper as pessoas. Quando o foco do debate está no argumento, a popularidade, o *status* social e/ou cultural dos que opinam, perdem relevância para o convencimento do outro. A promoção de uma cultura de responsabilidade pelas ideias e de responsabilidades pelas ações resulta da valorização da voz atuante de cada pessoa. Assim, constrói-se uma cultura pública fortemente crítica capaz de conter as tendências perniciosas antimorais. Em consonância com tais concepções, Morais e Henrique (2017), ao se referirem aos fundamentos do ensino médio integrado, consideram que esta formação deve desenvolver a criticidade e a capacidade de promover uma reflexão sobre o atual modelo de produção hegemônico. Para estes autores, o ensino médio integrado deve contribuir com a compreensão “não apenas dos fenômenos naturais da Física, da Química e da Biologia, por exemplo, mas também da história da sociedade e das contradições do modo de produção capitalista” (MORAIS; HENRIQUE,

2017, p. 424). Essa ideia fortalece, portanto, a crença na importância das artes e humanidades para uma formação dos sujeitos, já que se constitui parte da integralidade que o EMI pressupõe.

A defesa das artes e humanidades, em Nussbaum (2015), recorre a uma metáfora funcional interessante: a noção de alma. Ao criticar o alijamento das humanidades dos currículos escolares, essa filósofa se apoia na ideia de alma como sinônimo da humanidade conferida ao ser humano, cuja ausência conduz a objetificação do outro. Tal concepção de alma encontra seu paralelo na dimensão humanizadora do modelo de ensino médio integrado, que considera o sujeito na sua integralidade existencial. De acordo com os fundamentos marxistas do EMI, a objetificação do homem resulta do estranhamento, causado pela alienação e exploração do seu trabalho no sistema capitalista. Isto posto, o reconhecimento da alma em outro, para Nussbaum, estaria intimamente ligado à empatia e à compaixão – valores também preconizados por aqueles que buscaram implementar as ideias marxistas na educação na prática, como Lenin e Makarenko (LOMBARDI, 2017). Logo, a associação alma-humanidade-compaixão figura nos matizes das duas concepções filosóficas: na de Marx e na de Nussbaum – e ambas servem para a promoção da democracia.

Paralelos, Complementações e Tensões Entre o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e a Concepção de Educação para a Democracia

Conceitos de escola unitária e formação omnilateral e politécnica da corrente marxista de educação, que embasam o EMI, encontram paralelo na análise de Nussbaum (2015) sobre as concepções de John Dewey para a educação humanista, que ela claramente compartilha. A noção de formação integral que hoje consubstancia a proposta gramsci-marxiana educacional no Brasil pode ser percebida na prática do educador americano de extrair de atividades comuns, como a jardinagem, o cozinhar e o tecer, as reflexões sobre os sistemas de produção no estudo da histórica, da economia e da geografia, bem como da sua preocupação pela valorização do trabalho manual, para contrabalançar a preferência elitista por tarefas intelectuais. Com base em Dewey, Nussbaum (2015) destaca a importância dos ensinamentos decorrentes desta postura para uma formação humana plena, que promove o bem, em consonância com a análise, de cunho marxista, da dualidade histórica da educação brasileira.

A ênfase de Nussbaum (2015) em promover o pensamento crítico, por meio de uma pedagogia socrática, com o foco no raciocínio lógico-formal da argumentação, para a formação do cidadão do mundo, serve perfeitamente aos propósitos marxistas. É por meio de pessoas questionadoras que se pode chegar

a compreender sua crítica ao capitalismo e à ideia subversiva de superação deste sistema. Por meio de uma retrospectiva histórica dos educadores da tradição socrática, Nussbaum (2015) revela que mais importante do que o conteúdo apreendido na escola é a autocrítica e a independência intelectual, ainda que estas figurem como conteúdo pedagógico oculto nos currículos escolares.

Apesar dessas aproximações conceituais, o exercício intelectual de Nussbaum consegue tecer, ainda, algumas considerações pouco ou não exploradas dentro da tradição do sistema filosófico marxista, que merecem consideração na operacionalidade de promover o bem entre as pessoas – podendo inclusive servir de contraponto às ideias marxistas e, assim, contribuir para enriquecê-lo pelo processo dialético argumentativo. Uma desses apontamentos, com base nos ensinamentos de Gandhi, é conceber a luta entre o bem e o mal como um choque interno ao indivíduo; que Nussbaum (2015) apresenta em oposição ao conceito de “choque de civilizações”, que permeia a lógica competitiva internacional de estados-nações. A análise marxista costuma conceber o funcionamento da realidade humana como estruturas complexas externas ao indivíduo, a qual está submetido. Dessa forma, pode-se beneficiar de uma perspectiva interiorista, na busca de soluções para as maldades humanas. Outra contribuição contraintuitiva ao universo marxista trata da postura de Nussbaum (2015) quanto ao ensino de religião. A concepção socialista de escola partiu dos pressupostos da revolução burguesa

que concebeu uma instituição estatal, laica, universal e gratuita. A religião, neste contexto, e especialmente na tradição do pensamento da esquerda política, costumou ser desprezada no currículo escolar. Na contramão dessa tendência, Nussbaum (2015) advoga uma incorporação do estudo de religiões com viés de estudos culturais para combater a desinformação, o preconceito e a falta de empatia para com os diferentes povos no mundo. A tendência universalizadora das intenções revolucionárias marxistas não deve prescindir dessa dimensão humana. Em suma, Nussbaum (2015) nos faz refletir sobre que educação e, conseqüentemente, que mundo nós queremos. Ainda que, em última instância, sua concepção divirja do referencial teórico do EMI, o marxismo, seu raciocínio filosófico evoca ideias perspicazes e instigantes para construção de um mundo mais democrático e para promoção do bem entre os seres humanos, o que faz evocar os preceitos do ensino médio integrado conforme ele tem sido concebido.

Formação para a Democracia: Da Pedagogia Socrática ao “Kit Gay”

No contexto da necessidade de uma formação inspirada na pedagogia socrática defendida por Nussbaum (2015) e na formação crítica muito presente nos fundamentos do ensino médio integrado, o esforço recente de setores progressistas da sociedade brasileira para desenvolver políticas e ações de combate ao

bullying homofóbico a partir do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos LGBT (PNPCDH-LGBT), de 2009, e sua conversão pelas forças conservadoras em algo que veio a ser desonestamente chamado de “kit gay”, revela a insuficiência na capacidade de compreensão e autonomia de parte expressiva da sociedade brasileira e, antes disso, uma formação média precarizada e superficializada. Segundo Romancini (2018), esse movimento nasceu de um diagnóstico sobre a importância da educação para a diversidade, culminando com a criação de um projeto de cooperação público-governamental para as escolas públicas.

Apesar disso, o emblemático caso do “kit gay” no Brasil, no âmbito da campanha presidencial de 2018, revela a precariedade de nosso senso de cidadania e responsabilidade para com o outro, competências desenvolvidas no campo das artes e humanidades. Para formar cidadãos do mundo, como destacou Nussbaum (2015), – pessoas para pensar responsabilmente acerca do futuro da humanidade –, necessita-se um apreço para os fatos e narrativas mais precisas historicamente, sem distorções ou omissões, sobretudo a respeito da história econômica do mundo e da diversidade entre os povos e pluralidade de formas de ser e estar na sociedade. A realidade é construída a partir de narrativas e estas são desveladas com as ferramentas fornecidas pelas artes e as humanidades, cujo desenvolvimento se aprofunda no ensino médio. Cabe destacar que o sentido de democracia passa, obrigatoriamente, pelo respeito à diversidade própria de sociedade, pois conforme destacam Rodrigues

e Francés (2010, p. 1), embora haja diferentes formas de governo que se autointitulam democráticos, “há certo acordo em torno de uma definição de democracia que devemos a Abraham Lincoln: é um governo do povo, pelo povo e para o povo”. Emerge daí, portanto, um substrato fundamental da democracia: o respeito à diversidade, especialmente quando se considera a composição fortemente plural da sociedade brasileira.

Ademais, a humildade e vulnerabilidade implícitas em uma postura de diálogo construtivo em torno de uma questão humaniza o outro, politicamente; por isso, devem ser cultivados no sistema educacional. A atual conjuntura da sociedade brasileira que permite a polêmica do “kit gay” na proporção observada é sintomática da carência dessa dimensão educacional, tão dependente das artes e humanidades.

O Papel das Artes e Humanidades no Contexto do Ensino Médio Brasileiro

O alijamento das artes e humanidades dos currículos educacionais brasileiros, segundo reportagem de o Globo, de 11 de setembro de 2018, revela um aviltamento das políticas perniciosas às humanidades, conforme o cenário mundial preocupante denunciado por Nussbaum. A crítica que Nussbaum (2015) fez ao governo Obama de 2010, de nomear aos cargos de gestão da educação nacional pessoas conhecidas por cortes financeiros no campo das artes e humanidades, e de propagar discurso

de discriminar disciplinas quanto a sua utilidade econômica encontram, mais que nunca, paralelo no Brasil atual. Em abril de 2019, o governo Bolsonaro anunciou a intenção de reduzir verbas para o financiamento de curso de filosofia e sociologia, sob o pretexto de “focar em áreas que gerem retorno imediato ao contribuinte, como: veterinária, engenharia e medicina.”, segundo reportagem do Estadão (CAFARDO, 2019). Um ano depois, após falas do presidente e de dois de seus ministros da educação que caracterizaram as humanidades como problemas ou inúteis, o ataque expandiu para a efetiva exclusão dessas humanidades do financiamento de pesquisas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) (MARTINS, 2020). A mentalidade de privilegiar o utilitarismo em detrimento da dimensão humanizadora, no campo de produção de conhecimento, com forte impacto no ensino médio, parece estar, cada vez mais, consubstanciada como política de governo Bolsonaro, revelando forte retrocesso ao desenvolvimento de uma educação que fortaleça e dê sustentação à estrutura democrática da sociedade. Tal prática, denunciada no livro de Nussbaum (2015) como crescente nos EUA, soa demasiadamente familiar na realidade educacional do nosso país. Tais semelhanças entre os dois países reforçam a relevância e a iminência da analogia e do alerta de Nussbaum, que, ao comparar essa crise educacional a um câncer silencioso, adverte, se não for tratado logo, pode ser demasiadamente tarde, com sérios danos à democracia.

Considerações Finais

A turbulência e a instabilidade caracterizadoras da atual conjuntura brasileira, manifestada na polarização política, nas paixões, nas filiações, nas convicções, e nas rejeições e animosidades parecem se contrapor aos valores da proposta de educação para democracia de Nussbaum (2015) e, conseqüentemente, ao ideal de EMI. Patente é a carência dos princípios de pedagogia socrática de questionamento às autoridades e, principalmente, de foco nos argumentos apresentados em discussões e embates. Tampouco há, na sociedade brasileira, a abundância de empatia almejada que caracteriza um dos objetivos das artes e humanidades e promove a sobrevivência da democracia. Em meio às polêmicas criadas pelo governo e entre os poderes do Estado e, ainda, na esteira das revelações preocupantes de improbidade na condução dos processos da Lava Jato – operação anticorrupção de referência na recente história política do país –, tem sido comum ouvir analistas afirmarem que nossas instituições democráticas estão sendo testadas mais do que nunca. Talvez não tenhamos meios de prever novos desdobramentos e o desfecho desses casos, no curto prazo; mas, como a educação é um investimento de médio e, sobretudo, de longo prazo, a adoção de um modelo educacional, como o ensino médio integrado, que, por sua filosofia, coaduna-se ao paradigma para a sustentabilidade de um regime democrático, é uma escolha da qual, para se garantir a longevidade das instituições democráticas, o Brasil não pode prescindir.

Não há saída para a democracia senão o investimento em uma formação que considere a contribuição das artes e humanidades para o desenvolvimento humano integral. Se a formação universitária é marcada pelo afunilamento do conhecimento, a partir de itinerários epistêmicos específicos, com fortes verticalizações de conteúdo na área escolhida, cabe ao ensino médio a tarefa de significar uma oportunidade de ampliação da visão míope que muito tem caracterizado nossas sociedades subalternas. Se, como bem mostrou Nussbaum (2015), a realidade dos Estados Unidos é dramática pela pouca importância que se tem atribuído à formação humanística, para as sociedades de democracia frágil, como é o caso da brasileira, a realidade é muito mais grave porque o próprio conceito de democracia não está claramente delineado e sua efetividade depende da representação abstrata que dela se tem. Caso a sociedade não consolide a compreensão sobre a relação entre democracia e educação, corre-se o risco de termos uma democracia político-eleitoral efetiva, mas uma democracia social e política ineficaz e contraproducente.

Referências

BRAGA, Adriano Honorato e colab. Projeto integrador: análise de uma experiência no IF Goiano Campus Ceres. **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: [s.n.], 2017.

BRASIL. 5.154. **Decreto no 5.154 de 23 de julho de 2004**. , 23 Jul 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>.

CAFARDO, Renata. **Bolsonaro diz que estuda retirar dinheiro de áreas de humanas**. Estadão, São Paulo, 2019. Blog da Renata. Acesso em: 15 jun 2019.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

COUTINHO, Denise; SANTOS, Eleonora. **Epistemologias não-cartesianas na interface artes-humanidades**. Repertório. Teatro & Dança, v. 13, n. 14, p. 65–63, 2010.

DUBOS, René. **Elegir ser humano**. Madrid: Plaza & Janes, 1976.

LOMBARDI, J.C. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, J.C.; Saviani. D. (Org.). **Marxismo e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2017, p. 1-38

MARTINS, Lucas. **“As humanidades dão apresentadas como a parcela mais dispensável”** entrevista com Luis Felipe Miguel. *jornalistalivres.org*. 7 mai 2020. Disponível em: <<https://jornalistaslivres.org/projeto-politico-ponto-central-reproducao-opressoes-problemas-humanidades/>> Acesso em: 31 ago 2020.

MEADOWS, Arthur Jack. **A comunicação científica**. Brasília: Briquet de Lemos, 1999.

MORAIS, João Kairo Cavalcanti; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. Ensino médio integrado: fundamentos e intencionalidade formativa. **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: IFB, 2017.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**. Por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

PIUNTI, Juliana; SOUZA, Altamiro Xavier De; HORTA, Patrícia. Integração curricular organizada por “células” em “trilhas formativas”: uma experiência de criação colaborativa. **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: IFB, 2017.

RAMOS, Marise. **Concepção de ensino médio integrado**. Concepção de ensino médio integrado, p. 1–30, 2005.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: IFB, 2017.

RODRIGUES, B.; FRANCÊS, P. **La democracia**. [S.l: s.n.]. Disponível em: <https://www.academia.edu/8104068//Filosof%C3%ADa_Pol%C3%ADtica_II_Tema_1>. Acesso em: 22 fev 2019. , 2010

ROMANCINI, Richard. Do “Kit Gay” ao “Monitor da Doutrinação”: a reação conservadora no Brasil. **Contracampo**, v. 37, n. 2, p. 87–108, 2018.

Capítulo 2

BASES CONCEITUAIS DO CURRÍCULO TÉCNICO INTEGRADO: Formação Humana, Trabalho e Educação Escolar

Italan Carneiro

Introdução

Esse texto reflete acerca de três conceitos que são base e fundamentam as propostas do Currículo Técnico Integrado ao Ensino Médio, sendo estes: o processo de formação humana (humanização), o trabalho e a educação escolar (escolarização). As discussões a seguir partem do princípio que o Currículo Integrado configura uma proposta educacional histórica e politicamente

situada, fundamentada essencialmente nas concepções de politecnia e omnilateralidade¹ introduzidas no contexto educacional brasileiro durante a década de 1980.

Partimos da compreensão que todos os processos escolares estão vinculados a uma proposta de formação humana, e por consequência a um projeto de sociedade, sendo necessário ressaltar que esta vinculação independe do nível de consciência dos atores envolvidos. Nessa perspectiva, discorreremos acerca do papel da educação escolar no processo de formação dos sujeitos, entendendo que essa formação consiste no objetivo último tanto dos contextos propedêuticos quanto dos técnico-profissionais.

A discussão que segue é desenvolvida a partir de recorte de pesquisa de doutorado que buscou, dentre outras questões, compreender a concepção de educação Técnica-profissional Integrada ao Ensino Médio², estando essa concepção diretamente voltada à formação omnilateral dos sujeitos.

1 Para um maior aprofundamento acerca dos conceitos de politecnia e omnilateralidade, consultar Moura (2007; 2010).

2 O trabalho intitulado “Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Instrumento Musical do IFPB: reflexões a partir dos perfis discente e institucional” foi desenvolvido no Programa de Pós Graduação em Música, subárea Educação Musical, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, sob a orientação do Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz. Disponível em: <https://www.academia.edu/35060454/Curso_T%C3%A9cnico_Integrado_ao_Ensino_M%C3%A9dio_em_Instrumento_Musical_do_IFPB_reflex%C3%B5es_a_partir_dos_perfis_discente_e_institucional>. Acesso em: 12/08/2019.

A partir de pesquisa bibliográfica e documental, iniciamos esse trabalho refletindo acerca da natureza do “ser humano”, enquanto indivíduo e membro da espécie humana, pontuando seu desenvolvimento histórico através do qual a “cultura humana” é produzida e transmitida às futuras gerações. Compreendendo que essa transmissão de conhecimentos relaciona-se diretamente com o objetivo da educação escolar, apontamos algumas características que podem ser consideradas essenciais ao adequado desenvolvimento desse processo formativo. Nesse sentido, concluímos que a formação escolar não pode ser resumida na simples aquisição de conhecimentos, competências ou habilidades técnicas que de forma reducionista atendam apenas às demandas dos setores produtivos da economia e do mercado de trabalho.

Compreendendo o Ser Humano a Partir do Processo de “Humanização”

Iniciamos nossa reflexão acerca do processo histórico do desenvolvimento do gênero humano, recorrendo à Costa (2012) que argumenta:

Compartilhamos com outros animais, assim, determinadas necessidades vitais comuns, como a luta pela sobrevivência, a subsistência via alimentação, a reprodução, etc. [...] Porém, **o tipo de**

relação desenvolvida entre seres vivos e a natureza que os circunda fornece as primeiras indicações da diferença que **nos afasta do restante dos animais**. (COSTA, 2012, p. 33, grifos nossos).

Sobre o aspecto que diferencia as relações desenvolvidas pelo homem das relações que os demais animais estabelecem com a natureza, destaca-se que o ser humano foi o único ser vivo que, ao invés de adaptar-se passivamente às condições e às transformações que ocorrem em seu ambiente, deu início a um processo de modificação do seu *habitat*, a partir da construção de um ambiente com características distintas daquelas ofertadas pela natureza. Nesse sentido, Duarte (2008) ressalta que:

Para assegurar sua sobrevivência, o homem realiza o primeiro ato histórico, o ato histórico fundamental, isto é, ele produz os meios que permitem a satisfação de suas necessidades. Isso significa que a atividade humana, já nas suas formas básicas, voltadas para a criação das condições de sobrevivência do gênero humano, não se caracteriza, como a atividade dos animais, pelo simples consumo dos objetos que satisfaçam suas necessidades, mas sim pela produção de meios que possibilitem essa satisfação, ou seja, **o ser humano**,

para satisfazer suas necessidades, cria uma realidade humana, o que significa a transformação tanto da natureza como do próprio ser humano. (DUARTE, 2008, p. 24, grifos nossos)

A transformação ativa e consciente das condições ofertadas pela natureza que cercam o homem, responsável pela produção das suas condições de existência e consequente transformação da sua interioridade, podemos denominar “trabalho”. Nestes termos, o trabalho configura-se, portanto, como fundamento ontológico das relações não apenas econômicas, mas culturais e sociais em sua totalidade³. Sobre a natureza da referida *práxis*⁴, Marx (1982) refletiu que,

3 É necessário ressaltar que não estamos nos referindo ao entendimento de senso comum que compreende trabalho apenas como sinônimo de “trabalho assalariado” através da realização de um ofício (esta configura, na verdade, a forma de apropriação capitalista da força de trabalho).

4 Conforme Costa (2012, p. 36), “no sentido marxiano, a *práxis* é resultado da relação dialética entre dois momentos distintos: o da teleologia e o da causalidade. A teleologia é o planejamento ideal de um objetivo a ser concretizado. Tal etapa é tida como um dos primeiros fenômenos a demarcar a separação entre o ser social e as outras espécies menos desenvolvidas. [A causalidade, por sua vez, corresponde ao] processo através do qual ele (o produto) é objetivado; tal objetivação de algo previamente idealizado corresponde ao momento da causalidade. [...] A *práxis*, então, só ocorre quando os dois momentos estão unidos - do contrário, a teleologia não-concretizada não pode ser mais do que especulação, enquanto que a causalidade não-planejada e determinada unicamente por eventos objetivos passados constitui-se como a base da atividade irracional do restante dos animais”.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 1982, p. 149).

Desse modo, o trabalho, entendido como interação metabólica entre o homem e a natureza, apresenta-se como fenômeno que serve de base para as diversas outras *práxis* humanas em todos os contextos. Através da sua efetivação é possibilitado, além da produção dos meios que atendem às demandas relativas à sobrevivência do ser humano, o desenvolvimento das relações sociais. Nessa perspectiva, concordamos com Lombardi (2010) ao refletir que:

O que o homem é, o é pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano.

É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. É, portanto, na existência efetiva dos homens, nas contradições de seu movimento real, e não numa essência externa a essa existência, que se descobre o que o homem é [...] (LOMBARDI, 2010, p. 230).

Assim, a partir da produção das condições que satisfizeram as necessidades básicas (vitais) do ser humano, iniciou-se então o desenvolvimento de capacidades que vão além daquelas relativas à luta por sua sobrevivência. Nesse contexto, conforme Bueno (2009),

Em forma de “segunda natureza”⁵ emergem atributos especificamente humanos que distinguem o ser humano dos demais

5 O autor entende o processo de humanização, intencional e objetivamente realizado pelo próprio homem, como a aquisição de uma “segunda natureza”. Para que a contribuição do trabalho educativo efetive-se nesse processo, Saviani entende como necessária a assimilação de determinadas habilidades, como o letramento, por exemplo, e faz referência ao conceito de “habitus”, elaborado por Bourdieu e Passeron. Segundo Saviani (2011, p. 19), “adquirir um habitus significa criar uma situação irreversível. Para isso, porém, é preciso ter insistência e persistência; faz-se mister repetir muitas vezes determinados atos até que eles se fixem”. De modo que, “só se aprende, de fato, quando se adquire um habitus, isto é, uma disposição permanente, ou, dito de outra forma, quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza”.

animais: o trabalho, a socialidade, a consciência, a universalidade e a liberdade. Estes elementos passam a fazer parte da essência humana, são atributos ontológicos, próprios do gênero humano. (BUENO, 2009, p. 49).

Portanto, quando o homem age sobre a natureza transformando-a, ou seja, quando o homem materializa o trabalho, o caráter histórico da humanidade vai sendo construído. Conseqüentemente, constrói-se o “mundo da cultura”⁶, que também podemos denominar de “mundo do trabalho”⁷, o que consolida a existência de um mundo efetivamente humano. Caracterizando tal transformação histórica e social promovida pelo trabalho, Costa (2012) argumenta que:

O domínio da natureza se colocou, assim, como uma necessidade primária da humanidade. As civilizações só puderam surgir a partir do momento em que os indivíduos conseguiram se organizar a ponto

6 Conforme Silva e Bezerra (2010, p. 4), “a constituição do mundo da cultura ou dos homens é em-si e para-si um processo pelo qual o homem foi desenvolvendo suas formas de apreender o mundo, formas historicamente condicionadas de se educar”.

7 Apesar de alguns autores utilizarem a expressão “mundo do trabalho”, de forma reducionista, como sinônimo de “mercado de trabalho”, conforme discussão realizada na introdução de trabalho, compreendemos que o mundo do trabalho abarca todo o contexto de desenvolvimento do ser humano, visto que o trabalho configura a atividade fundante da cultura humana.

de garantir um mínimo de estabilidade para suprir suas necessidades vitais mais básicas. Daí a importância fundamental de manifestações do Trabalho tais como a agricultura e a pecuária, que extinguiram a necessidade do nomadismo e permitiram que comunidades inteiras pudessem se desenvolver em locais específicos. (COSTA, 2012, p. 49)

Portanto, desde que as comunidades humanas mais antigas passaram a transformar as características do seu meio, alterando as condições naturais nas quais suas necessidades vitais eram atendidas, caracterizou-se historicamente o salto ontológico entre a humanidade e as demais espécies naturais. É nessa perspectiva que o trabalho assume a condição de “fundamento ontológico do ser social”. Ressaltando a diferenciação entre as relações estabelecidas pelo homem com a natureza daquelas realizadas pelos demais seres vivos, Duarte (2006) considera que:

Pelo fato de haver, na atividade animal, a identidade entre o objeto e a necessidade que a move, não há produção de novas necessidades nem há ampliação do campo de relações entre o animal e o restante da natureza. Não há, portanto, possibilidade de algum ser vivo que não o ser humano vir a estabelecer relações universais com a natureza. (DUARTE, 2006, p. 611).

Tal diferenciação entre a produção da sobrevivência animal e a humana torna-se mais aparente quando analisamos, por exemplo, a confecção de instrumentos destinados a auxiliar a efetivação dos processos de trabalho junto à natureza. Nesse sentido, Duarte (2008, p. 27) reflete que “o objeto em seu estado natural é resultante da ação de forças físico-químicas e, dependendo do objeto, de forças biológicas. Como instrumento ele passará a ser resultante também da vontade e da atividade do ser humano”, desse modo a confecção de um instrumento caracteriza além de um processo de apropriação da natureza pelo homem, um processo de sua “objetivação”⁸

A questão fundamental é que, ao sofrer a ação humana, o objeto passa a ter novas funções, passa a ser uma **síntese da atividade social**, síntese essa que **deverá ser apropriada por todos os seres humanos** que venham a incorporar aquele objeto à sua atividade individual. (DUARTE, 2008, p. 27-28, grifos nossos)

8 Caracterizando o processo de objetivação, Duarte (2008, p. 24) aponta que “o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, pois adquire características socioculturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos”.

A apropriação⁹ do referido objeto, após sua transformação em instrumento (efetivada pelo processo de objetivação humana), e sua posterior inserção no campo das atividades sociais, vai estimular inevitavelmente o surgimento de novas percepções e necessidades, além de faculdades e capacidades para o ser humano. Nesse contexto, o homem vivencia “outra forma do processo de apropriação, já agora não mais apenas como apropriação da natureza, mas como apropriação dos produtos culturais da atividade humana, isto é, apropriação das objetivações do gênero humano” (DUARTE, 2008, p. 24). Esse processo pode ser verificado tanto no momento em que o homem entra em contato com um objeto novo quanto no momento em que ele descobre ou desenvolve novas formas de utilização para um objeto já conhecido. Em ambos os casos, é desencadeado um processo de adaptação a uma nova situação, de modo que, conforme Duarte (2008, p. 29), “a reprodução do ser social é um processo dialético no qual não se separam a criação do novo e a conservação do existente”.

Ainda acerca da produção de instrumentos (onde podemos incluir, por exemplo, os “instrumentos musicais”), é necessário enfatizar que apesar de se tratar do resultado imediato da atividade de quem o produziu (contendo inclusive seu trabalho materializado), o instrumento é fruto também da atividade humana

9 “O processo de apropriação surge, antes de tudo, na relação entre o homem e a natureza. O ser humano, pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza incorporando-a à prática social” (DUARTE, 2008, p. 24).

objetivada numa perspectiva mais ampla, visto que ele é produto da história de “gerações” de instrumentos da mesma “classe”. Ao longo desse processo histórico, todo instrumento sofre transformações e aprimoramentos por exigência das atividades sociais. Portanto, conforme Duarte (2008, p. 32), “uma objetivação é sempre síntese da atividade humana. Daí que, ao apropriar-se de uma objetivação, o indivíduo está relacionando-se com a história social, ainda que tal relação nunca venha a ser consciente para ele”. Sobre o processo dialético entre objetivação e apropriação como aquele que sintetiza a dinâmica essencial do processo de produção e reprodução da cultura humana, Duarte (2008) tece a seguinte reflexão:

Ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, o ser **humano humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva**. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva como subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação pelo ser humano, isto é, **ele deve apropriar-se daquilo que de**

humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num **processo sem fim.** (DUARTE, 2008, p. 25, grifos nossos).

Desse modo, podemos afirmar que o ser humano, ao longo de seu processo de desenvolvimento, paralelamente às necessidades inerentes à sua natureza biológica, foi construindo e adquirindo necessidades socialmente elaboradas. A partir do momento em que foi garantida uma satisfatória adequação do meio, propiciada pelo desenvolvimento das formas de trabalho, criou-se um contexto adequado para que os seres humanos pudessem criar suas próprias necessidades (o mundo da cultura/trabalho, anteriormente mencionado). Estando tais necessidades afastadas daquelas vitais básicas, inicia-se progressivamente então o processo de complexificação do universo cultural do homem, característica fundamental do processo entendido como humanização¹⁰. Desse modo, concordando com Rodrigues (2001, p. 247-248), afirmamos que o mundo humano é um mundo diferenciado, construído social e

10 Podemos destacar, por exemplo, o desenvolvimento da linguagem, fator que modifica completamente o relacionamento do ser humano com o mundo exterior. A partir da transformação da experiência sensível em experiência simbólica, conforme Rodrigues (2001, p. 247), o ser humano passa a interagir com um mundo que, tendo surgido do plano da sua consciência individual, diferencia-se do “mundo natural”, pois passa a ser caracterizado como o “mundo da cultura” construído socialmente.

simbolicamente que, quanto mais complexo se torna, mais denuncia a distância entre a natureza humana e toda a chamada realidade primeira ou natural. Desse modo,

O Homem não se define como tal no próprio ato de seu nascimento, pois nasce apenas como criatura biológica que carece se transformar, se re-criar como Ser Humano. Esse ser deverá incorporar uma natureza em tudo distinta das outras criaturas. Ao nascer não se encontra equipado nem preparado para orientar-se no processo de sua própria existência. (RODRIGUES, 2001, p. 240).

Assim, para efetivar sua inserção no processo histórico de continuidade da humanidade, cada nova geração precisa realizar a apropriação das objetivações resultantes do desenvolvimento das gerações anteriores. É desse modo, portanto, que enquanto indivíduos humanos, materializamos nosso processo de inserção na história da cultura humana. Dessa forma, entendemos que contribuir com a efetivação desse movimento histórico, de formação humana a partir da apropriação das objetivações socialmente construídas, configura precisamente o objetivo do processo denominado de educação escolar, como veremos a seguir.

Contribuições da Educação Escolar no Processo de Formação do Ser Humano

Concordamos com Saviani (2011, p. 13) quando este afirma que aquilo que não é ofertado pela natureza precisa ser produzido socialmente pelos homens, o que inclui a própria “natureza humana”, ou, em outras palavras, a própria condição efetivamente humana. Nesse sentido, podemos afirmar “que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica”. Desse modo, conforme discussão anterior, as necessidades humanas foram (e continuam sendo) construídas a partir do desenvolvimento histórico da espécie, a partir da materialização das suas habilidades mentais, objetivadas através da realização do seu trabalho.

Partindo das reflexões anteriormente realizadas, podemos compreender o trabalho, em sua dimensão ontológica, como “princípio educativo”, que precisa configurar um dos principais elementos norteadores do processo escolar. Refletindo nesse sentido, indicando o trabalho enquanto princípio educativo no contexto do Ensino Médio, Ramos (2008) afirma:

Insistimos, por ora, que o trabalho, nos sentidos ontológico e histórico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio por ser condição para se superar um ensino enciclopédico que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas

entre a ciência que aprende e a realidade em que vive. É princípio educativo, ainda, porque leva os estudantes a compreenderem que todos nós somos seres de trabalho, de conhecimento e de cultura e que o exercício pleno dessas potencialidades exige superar a exploração de uns pelos outros. (RAMOS, 2008, p. 9).

Portanto, “a formação humana baseada no trabalho como princípio educativo não pode ser confundida com a formação de recursos humanos para atender às demandas do mercado de trabalho” (MOURA, 2010, p. 887).

Tendo em vista que a construção da “natureza humana” é um processo elaborado a partir do desenvolvimento histórico, objetivado através da realização do trabalho humano, a transformação da sua “condição natural”, seu “ser natural”, caracteriza propriamente o seu processo de “autoconstrução”, ou seja, o processo pelo qual o ser humano dá forma à humanidade que existe latente dentro de si. Desse modo, apoiados em Saviani (2011), podemos considerar que:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos

culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011, p. 13, grifos nossos).

Diferenciando-se dos demais seres vivos, nos quais a relação entre cada membro da espécie e a espécie como um todo é essencialmente transmitida através da herança genética, a relação entre os seres humanos enquanto espécie engloba, além da carga genética, a apropriação das objetivações produzidas historicamente, ou seja, o desenvolvimento histórico socialmente acumulado. Portanto, compreendemos que contribuir no processo de humanização, caracteriza-se então como finalidade última do processo educativo escolar, através da transmissão dos conhecimentos “clássicos ou universais e localmente significativos” (abordados a seguir). Apesar de compreendermos a importância, bem como as distintas funções, da formação realizada fora do ambiente escolar (educação não-formal e informal)¹¹,

11 Caracterizamos a diferença entre as três modalidades de educação – formal, não-formal e informal – a partir dos critérios de: intencionalidade, sistematização e regulamentação. A educação formal é intencional, sistematizada (em questões de metodologia, currículo e certificação) e possui regulamentação do Estado. A educação não-formal, no que lhe concerne, é intencional, pode ser sistematizada ou não, porém não possui regulamentação. Já a educação informal não possui nenhuma das três características e realiza-se de forma espontânea através das vivências individuais

concordamos com Duarte (2008, p. 33) que “o caráter mediatizado do processo de apropriação da cultura assume características específicas na educação escolar, diferenciando-a qualitativamente das apropriações que ocorrem na vida cotidiana”. Entendemos desse modo que o processo escolar configura, de fato, uma atividade intencional norteadas por objetivos específicos que perpassam pela construção da humanidade produzida histórica e coletivamente nos indivíduos. Portanto, conforme Saviani (2011),

A compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens. (SAVIANI, 2011, p. 20).

e coletivas, a partir dos distintos eventos do cotidiano (como a simples convivência com outros seres humanos, através de filmes e livros não didáticos, etc.).

Nesse sentido, para compreender a especificidade do trabalho educativo, incluindo seus limites, conforme Costa (2012, p. 44), “é necessário levar em consideração que esta se caracteriza como atividade mediadora entre as singularidades (os indivíduos), as particularidades do contexto em que vivem e a universalidade (o gênero humano)”. Entendendo então o trabalho educativo como um processo de mediação entre indivíduos, contexto (práticas sociais) e a espécie humana¹², a educação possibilita que as novas gerações incorporem os elementos produzidos historicamente “de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais” (SAVIANI, 2011, p. 121).

Acerca da intenção de contribuir na construção de agentes (sujeitos) ativos, como um dos objetivos fundamentais da *práxis* educativa, destacamos a reflexão de Rodrigues (2001, p. 241) na qual o autor afirma que o processo educativo precisa proporcionar a cada indivíduo que adquira progressivamente a capacidade de auto-conduzir seu próprio processo formativo, de modo que “educar compreende acionar os meios intelectuais de cada educando para que ele seja capaz de assumir o pleno uso de suas potencialidades físicas, intelectuais e morais para conduzir a continuidade de sua própria formação”¹³. Desse modo, compreender que a educação

12 Saviani (2011, p. 121) utiliza a expressão “processo de mediação no seio da prática social global”.

13 O autor realiza ainda uma interessante analogia que explicita o caráter formador do processo educativo ao refletir que “podemos comparar esse processo ao crescimento das plantas.

caracteriza um processo de mediação, o que indica seu caráter instrumental, conforme Saviani (2011, p. 45), “significa admitir que o que se passa em seu interior não se explica por si mesmo, mas ganha este ou aquele sentido, produz este ou aquele efeito social dependendo das forças sociais que nela atuam e com as quais ela se vincula”.

Refletindo acerca da natureza dos conhecimentos a serem trabalhados no processo escolar, apontando assim o horizonte como referência para os conteúdos da *práxis* educativa, Duarte (2008, p. 34) sinaliza que “a referência fundamental é justamente o quanto o gênero humano conseguiu desenvolver-se ao longo do processo histórico de sua objetivação”. No entanto, é necessário ressaltar que, entendendo que a apropriação da totalidade de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade (em termos quantitativos e qualitativos) caracteriza uma meta inalcançável, torna-se necessária a seleção dos conhecimentos a serem transmitidos às novas gerações. Conforme Saviani (2011, p. 13), “trata-se de distinguir entre o essencial e

Após escolher o que se quer plantar, preparar o terreno e semear, deve-se cuidar de modo adequado para que a semente germine e se desenvolva na forma da planta. Se não houver ações externas à semente, como adubá-las e regá-las, elas tendem a não germinar. O esforço e a intervenção externa não garantem o nascimento e sua transformação em árvore. Isso só ocorre se a semente, devidamente adubada e regada, acionar mecanismos internos e próprios que fazem desabrochar os mecanismos que a levam a absorver a água da terra e o alimento que lhe são fornecidos para que cresça em força e vigor. Não fazemos a planta crescer, apenas fornecemos-lhe os meios para que cresça” (RODRIGUES, 2001, p. 242).

o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório”.

Delimitação dos Conteúdos a Serem Ministrados

Articulando a ideia de estabelecer critérios para uma adequada distinção entre os tipos de conhecimentos historicamente elaborados, Saviani (2011) remete-se ao conceito de “clássico”:

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2011, p. 13)

O conhecimento clássico refere-se àquele que se mostrou resistente à passagem do tempo e que, portanto, sua validade ultrapassou o momento histórico no qual foi concebido. “É nesse sentido que se fala na cultura greco-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Victor Hugo é um clássico da literatura universal, Guimarães Rosa um clássico da literatura brasileira, etc.” (SAVIANI, 2011, p. 17). Tratam-se, portanto, de conhecimentos que por conta do seu nível de profundidade constituem elementos que podem

contribuir significativamente para o desenvolvimento de outros seres humanos em outros contextos locais e/ou históricos. Outro conceito utilizado pelo autor, que se relaciona diretamente com a ideia do clássico, refere-se à “universalidade”, materializada na perspectiva do “conhecimento universal”. Para Saviani (2011), o caráter universal do saber encontra-se fundamentalmente ligado à questão da objetividade, de modo que,

Com efeito, dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. E isto se aplica tanto a fenômenos naturais como sociais. Assim, o conhecimento das leis que regem a natureza tem caráter universal, portanto, sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugares, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente. (SAVIANI, 2011, p. 50).

Além dos conhecimentos clássicos ou universais, a outra modalidade de conhecimento que compreendemos como essencial ao processo de formação humana desenvolvida no contexto escolar diz respeito ao conhecimento “localmente significativo”. Nesta

categoria, inserimos aqueles conhecimentos que devido ao caráter particular de um determinado local ou cultura (ou ainda por questões que podem ser sociais, políticas, econômicas, etc.), não adquiriram expressão/representatividade em esferas sociais mais amplas, porém caracterizam-se enquanto de extrema relevância para o contexto local. No contexto da área da Música, por exemplo, essa categoria pode ser ilustrada a partir das manifestações relacionadas à “cultura popular” de determinado povo, visto que essas manifestações representam uma parcela extremamente significativa da sua produção cultural, refletindo suas vivências, valores, crenças, etc. Para ilustrar esta categoria de conhecimento destacamos o repertório tradicional da “gaita de fole”¹⁴ que, se vincula diretamente à culturas como a Escocesa e a Irlandesa (apesar de se tratar de um instrumento mundialmente conhecido), não tendo uma maior circulação ou miscigenação com a maior parte dos demais repertórios. Nesse caso, podemos afirmar que os conhecimentos acerca da gaita de fole, e do seu repertório, tratam-se de conhecimentos localmente significativos para contextos específicos, diferenciando-se, por exemplo, de conhecimentos relacionados à instrumentos como o piano/teclado, o violão, ou de repertórios como o jazz e o rock que,

14 Conforme Mendes (2007, p. 1), “a imagem da gaita-de-fole, assim como a do gaiteiro, é difundida como símbolo nacional da Escócia desde a Idade Média, quando os generais ingleses classificaram o artefato como instrumento de guerra, devido ao fato de o exército escocês usá-lo sempre durante a marcha e até mesmo em pleno combate”.

por questões culturais, sociais, econômicas e políticas, adquiriram grande circulação e vinculação direta com uma relevante quantidade de repertórios e culturas em geral. Nesse sentido, podemos afirmar que repertórios como o jazz e o rock, ambos não por acaso provenientes da cultura norte-americana, podem ser caracterizados como conhecimentos, no contexto ocidental, entendidos como “clássicos ou universais”, especialmente dentro do estudo da Música Popular, devido à significativa influência que exerceram (e ainda exercem) nas demais culturas. O estudo desses repertórios torna-se ainda mais significativo quando abordado além das questões intrinsecamente “sonoro-musicais”, contemplando, por exemplo, as causas que fomentaram tamanha influência cultural¹⁵. É importante ressaltar que não estabelecemos vinculação alguma valorativa entre as categorias “clássico/universal x localmente significativo” no sentido de compreender o clássico/universal como “superior” (melhor) que o “localmente significativo”, assim como o inverso. Compreendemos tal categorização como uma classificação didático-pedagógica cuja finalidade consiste em contribuir na difícil tarefa de elencar os conhecimentos a serem historicamente preservados, transmitidos através da formação escolar.

15 Podemos afirmar que o padrão dos “intercâmbios culturais” entre diferentes países acontece de forma desigual, a depender da sua influência no contexto econômico-político mundial. Nesse sentido, podemos apontar os Estados Unidos como maior exportador de “produtos culturais”, sendo estes consumidos em todo o mundo, tais quais o fast food, a música pop, canais de televisão como a MTV e a CNN, os filmes de Hollywood, etc.

Ressaltamos ainda que para efetivamente identificar os conhecimentos que possam ser entendidos como clássicos/universais ou localmente significativos, destaca-se como estritamente necessária uma abordagem com ênfase no aspecto sócio-histórico da sua produção.

Historicização e Ausência de Neutralidade dos Conhecimentos

A partir de uma perspectiva “historicizadora” do conhecimento, adquirimos condições de avaliar seu efetivo impacto social, de modo que, conforme Saviani (2011, p. 51), “a historicização, pois, em lugar de negar a objetividade e a universalidade do saber, é a forma de resgatá-las”. Entendemos então que a pesquisa historiográfica concreta, em oposição à reflexão teórica abstrata, deve caracterizar-se como ponto de partida do processo de produção do currículo escolar, pois, conforme Costa (2012):

A referida “reflexão teórica abstrata” deixa em segundo plano (quando não nega completamente) o desenvolvimento histórico da realidade e julga os fenômenos estudados a partir de um idealismo dedutivo ingênuo – invertendo, assim, o papel do que é fundante (o real) sobre o que é fundado (o ideal). (COSTA, 2012, p. 22).

A partir de uma compreensão histórica dos conteúdos, torna-se possível ainda identificar uma característica fundamental do caráter objetivo do conhecimento: a ausência de neutralidade. Podemos afirmar que não existe conhecimento totalmente desinteressado e isto implica necessariamente em afirmar que não existe conhecimento absolutamente neutro¹⁶. Portanto, no processo de seleção dos conteúdos a serem abordados no contexto escolar, é fundamental identificar a que correntes ideológicas, grupos sociais, etc., estes se encontram vinculados. Desse modo, assumir a não neutralidade do conhecimento implica em assumir a não neutralidade do trabalho educativo, reconhecendo que este é determinado pelas ideologias inerentes aos contextos nos quais é desenvolvido. Nesse sentido, Frigotto (2006, p. 242) aponta que “a ciência, a técnica e a tecnologia, como produções humanas e práticas sociais, não são neutras e se constituem em forças

16 É importante ressaltar que o caráter “não neutro” do conhecimento não impossibilita seu caráter objetivo. Conforme Saviani (2011, p. 49-50), “importa, pois, compreender que a questão da neutralidade (ou não neutralidade) é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto a objetividade (ou não objetividade) é uma questão gnosiológica, isto é, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere. Por aí se pode perceber que não existe conhecimento desinteressado; portanto, a neutralidade é impossível. Entretanto, o caráter sempre interessado do conhecimento não significa a impossibilidade da objetividade”. Desse modo, “para se saber quais são os interesses que impedem e quais aqueles que exigem a objetividade, não há outra maneira senão abordar o problema em termos históricos. Só no terreno da História, isto é, no âmbito do desenvolvimento de situações concretas, essa questão pode ser dirimida” (SAVIANI, 2011, p. 8).

de dominação e alienação, mas também podem se constituir em elementos da emancipação humana e são cruciais e necessários a ela”. Acerca das influências sociais e históricas no processo de formação humana, Costa (2012) tece a seguinte reflexão:

Todo sujeito que ensina é formado a partir das contradições e antagonismos particulares de seu tempo histórico, educando de acordo com pressupostos e objetivos mais ou menos conscientes, que embasam desde a forma como transmitem os conhecimentos até as valorações que imputam aos mesmos. (COSTA, 2012, p. 45).

Desse modo, além de adquirirem a responsabilidade de selecionar os conteúdos a serem ministrados, os educadores realizam sua transmissão, inevitavelmente, a partir do seu entendimento de mundo, ou seja, partindo da sua percepção e valoração pessoal (aspectos que se encontram de algum modo influenciados por alguma análise difundida socialmente). Partindo dessa compreensão, podemos classificar o ato de educar como um “ato político” visto que o ato educativo nunca será indiferente à valores e neutro em relação à um projeto de sociedade.

Sobre o processo de definição dos conhecimentos que serão elencados para a formação das futuras gerações, Rodrigues (2001, p. 248) argumenta que

“demarcar esse grau de consciência permite que os seres humanos adquiram capacidade seletiva e noção de limites que só podem ser estendidas nos meandros da intercomunicação cooperativa com outros homens”. Portanto, a partir das reflexões acima dispostas, compreendemos que “tomar a ação de ensinar como uma ação política reporta à idéia de que o conhecimento é o produto de um trabalho social e sua construção é fruto de investigação e (re)elaboração com a cooperação dos outros” (BRASIL, 2006, p. 36). Ou seja, o aspecto social exerce influência determinante nas delimitações do processo educativo, de modo que seu rumo depende do projeto de sociedade que se almeja alcançar. Refletindo nesse sentido, Saviani (2011, p. 45) afirma que “a prática do professor tem sempre um sentido político em si, independentemente de que esse sentido exista para o professor, isto é, independentemente de que se tenha ou não consciência do significado político da ação educativa”. Nesta mesma perspectiva Costa (2012) ressalta que:

[...] toda *práxis* artística e educacional é estruturada sobre perspectivas ideológicas que desempenham algum papel na disputa entre a conservação e a superação das diferentes organizações sociais, mesmo que artistas e educadores não se reconheçam enquanto ideólogos ou neguem seu papel objetivo no palco da correlação de forças de nosso tempo. (COSTA, 2012, p. 10).

Desse modo, podemos afirmar que toda *práxis* promove algum impacto social, causando alterações nas estruturas que compõem a sociedade, de modo que, independente do nosso grau de conscientização, estaremos sempre reforçando e contribuindo com a permanência (mesmo que a partir de alguma transformação) de determinadas ideologias e estruturas, e, inevitavelmente, com a ruptura e superação de outras. Entendemos assim como humanamente impossível a existência de uma postura eminentemente apolítica, anistórica, portanto neutra, em qualquer aspecto da vida social.

Diante do acima exposto, torna-se fundamental ressaltar que o processo de escolarização não pode ser resumido à simples aquisição dos conhecimentos e habilidades técnicas que atendam às demandas dos setores produtivos da economia e do mercado de trabalho. Ressaltamos, conforme Rodrigues (2001, p. 232), que “o acesso a conhecimentos e habilidades constitui parte do processo de formação humana, mas não deve ser confundido com a totalidade do processo”. Refletindo acerca da diferenciação entre a formação humana e a simples aquisição de conhecimentos técnicos característicos de um processo restrito à instrumentalização (mesmo tratando-se de conhecimentos extremamente “avançados”), Rodrigues (2001) enfatiza que:

[...] todas as grandes tragédias que a humanidade conheceu resultaram de ações

implementadas por indivíduos ou grupos humanos dotados dos conhecimentos e dos recursos tecnológicos mais avançados à época dessas tragédias. Desse modo, podemos desconfiar de que **o domínio de conhecimentos e de habilidades não garante o desenvolvimento humanitário nos educandos**, porque não promove, por si mesmo, a formação ética do ser humano. (RODRIGUES, 2001, p. 252, grifos nossos).

Portanto, o processo de formação humana realizado na educação escolar, ao abarcar os conteúdos que foram elencados para compor a base de formação humana, precisa ainda realizar o “desenvolvimento de princípios de conduta que possam ser reconhecidos como de validade universal” (RODRIGUES, 2001, p. 252), que caracterizariam o aspecto ético do ser humano, na tentativa de formar o “sujeito ético”.

Formação De Sujeitos Éticos

O processo escolar deve contribuir na construção da própria identidade, bem como aflorar a percepção dos demais sujeitos, distinguindo as semelhanças e diferenças entre os diversos indivíduos singulares (bem como os seus desdobramentos), e ampliando, portanto, o (auto)conhecimento humano enquanto membro de uma espécie que se desenvolve inevitavelmente a partir

do seu aspecto coletivo. A formação do sujeito ético, conforme Rodrigues (2001, p. 246) caracteriza um processo que se realiza “pela aquisição do mais alto grau de consciência de responsabilidade social de cada ser humano, e se expressa na participação, na cooperação, na solidariedade e no respeito às individualidades e à diversidade”.

Configurando, portanto, uma necessidade inerente ao processo formativo humano, a formação ética não pode ser reduzida apenas à aquisição de normas de conduta adequadas à determinados contextos sociais específicos (ética profissional, por exemplo). Ela precisa caracterizar um aprofundamento que, embora não desconsidere, “transcenda os códigos socialmente vigentes e dialogue com a essência da natureza humana” (SAVIANI, 2011, p. 15). Portanto, trata-se de um processo de reflexão epistemológica sobre o comportamento do ser humano que reflita sobre os desdobramentos dos seus valores e atitudes. Nessa perspectiva, apoiados em Bueno (2009, p. 66-67) ressaltamos que o comportamento ético “envolve a escolha por determinado valor constituído pelo ser humano genérico e as contribuições realizadas objetivamente pelo indivíduo à explicitação do valor por ele escolhido”. Portanto,

[...] o cerne do problema ético está na relação entre o conhecimento da realidade – apresentada essencialmente como reconhecimento do ser humano como ser social – e na escolha dos valores postos

objetivamente como explicitação da essência humana; sendo este conhecimento e estes valores localizados nas circunstâncias históricas que determinam não somente esta relação como todo o conjunto de possibilidades dadas na concreticidade que viabilizam ou não o desenvolvimento do gênero humano. (BUENO, 2009, p. 67).

Podemos afirmar então que quanto maior o comprometimento com o aspecto ético das relações sociais, maior o comprometimento com os atos conscientes e voluntários que afetam outros indivíduos, grupos sociais ou a sociedade como um todo. Em outros termos, maior o comprometimento do ser humano com o próprio ser humano – nos seus aspectos individual e coletivo.

Outra perspectiva essencial a ser considerada no papel do desenvolvimento ético do ser humano, refere-se ao aspecto subjetivo que possui, no que lhe concerne, características particulares (apesar de influenciadas histórica e socialmente, podendo ser permeadas de conflitos e/ou contradições). Refletindo acerca desse aspecto, Bueno (2009) analisa que:

[...] à medida que o indivíduo adquire o conhecimento sobre a constituição do ser humano (e portanto ele mesmo) como ser social, necessariamente ele está identificando e tomando para si estes

valores voltados para a emancipação humana e voltando sua atividade para esta emancipação. Porém, a individualidade humana não é constituída linearmente e compreendida de forma tão simples e óbvia. Como vimos, ela não é uma mera reprodução do meio externo, mas uma síntese de determinações, e possui – por mais alienada que seja – uma determinada autonomia em relação às causalidades postas na realidade; e ainda, na sociedade em que predomina a alienação, a subjetividade é permeada de conflitos entre os valores existentes. Assim, de forma alguma nas circunstâncias em que vivemos podemos dizer de forma inequívoca que o ser humano, ao conhecer a sua essência, opta por ela. O que temos é uma possibilidade real imanente à história. (BUENO, 2009, p. 67).

Ainda refletindo sobre a “conduta ética”, na busca por entendimentos que, como sugeriu Saviani (2011), transcendam os códigos socialmente vigentes e aproximem-se da essência da natureza humana, apontamos como extremamente significativa, em muitos casos, determinante, a influência do contexto histórico e social. Em cada local e época, determinados valores são socialmente assumidos como adequados (éticos) ou inadequados, sendo muitas vezes precedidos por pouca ou nenhuma reflexão acerca do seu impacto

social, ou validade universal – ou ainda legitimados por interesses particulares de indivíduos, ou classes sociais. No atual contexto, por exemplo, ações que promovam a degradação do meio ambiente tratam-se de posturas “não-éticas”, sendo socialmente condenadas, em grande parte contando com a legitimação do Estado e apoio da mídia. No entanto, nesse mesmo contexto, a exploração da força de trabalho, por exemplo, diariamente produzindo trabalhadores massacrados em condições precárias e insalubres, que resultam em condições de vida semelhantes, é socialmente naturalizada e não problematizada pela maior parcela da população.

Estamos inseridos, portanto em um sistema social que, apesar de ser considerado por alguns a evolução dos modos de produção anteriores como o escravocrata, ainda legitima “eticamente” a exploração do homem pelo homem. Assim, apesar de todo desenvolvimento científico e tecnológico, nossa sociedade possui posturas naturalizadas que vão de encontro à condição humana no seu aspecto individual e coletivo. É necessário ressaltar que tais características não se naturalizaram por acaso, tendo sido construídas e legitimadas pela parcela da sociedade detentora dos meios de produção que concentra riqueza à custa da exploração, socialmente aceita – portanto, “ética” na nossa cultura –, de outros seres humanos que se encontram em condições de desvantagem socioeconômica. Portanto, nesse contexto, a condição de transcender os códigos socialmente vigentes em favor da essência universal humana configura condição essencial a ser desenvolvida no processo escolar de formação do “ser humano ético”.

Considerações Finais

Como ressaltado ao longo do texto, entendemos que o processo escolar configura, de fato, uma atividade intencional norteada por objetivos específicos que perpassam pela construção da humanidade produzida histórica e coletivamente nos indivíduos. Por isso, o processo de apropriação da cultura assume características próprias na educação formal que o diferencia significativamente das apropriações que ocorrem na vida cotidiana. Desse modo, compreendendo que contribuir no processo de formação dos seres humanos configura o principal objetivo da educação formal, cabe aos espaços escolares sistematizar os conhecimentos relevantes nesse processo – os clássicos ou universais, somados aos localmente significativos – assim como buscar estratégias metodológicas para sua eficiente transmissão.

No contexto da proposta Técnica Integrada ao Ensino Médio as definições voltadas à seleção dos conteúdos adquire uma configuração complexa, tendo em vista a necessidade de articular organicamente os eixos da cultura, ciência e trabalho visando a promover a formação humana integral (omnilateral) dos sujeitos.

Consideramos ainda como característica essencial para o processo de formação escolar a abordagem dos conteúdos numa perspectiva não-neutra, a partir da sua historicização, na busca pela efetiva compreensão e explicitação das conexões sociais, políticas, econômicas – portanto culturais num sentido amplo – que permeiam todo e qualquer conhecimento.

Faz-se necessário ainda ressaltar que a formação escolar precisa contemplar a formação ética dos indivíduos, tendo em vista que o simples domínio de conhecimentos, habilidades ou competências não promove necessariamente um efetivo comprometimento do ser humano com o próprio ser humano. O sujeito se torna ético quando adquire consciência da sua responsabilidade social, ou seja, do impacto das suas atitudes na vida dos demais. Nesse sentido, é necessária a compreensão da essência da natureza humana não apenas enquanto indivíduos, mas como espécie que se desenvolve necessariamente e naturalmente de forma coletiva.

Por fim, torna-se fundamental ressaltar que o processo de escolarização não pode ser resumido à simples transmissão dos conhecimentos e habilidades técnicas que atendam às exigências dos setores produtivos da economia e do mercado de trabalho (educação tecnicista), sendo essa, infelizmente, a tônica que ainda prevalece nos discursos voltados ao futuro da educação brasileira. Nessa perspectiva, enfatizamos que o foco do processo escolar necessita, sem concessões, estar voltado integralmente ao desenvolvimento individual e coletivo (social) dos seres humanos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: Volume 1 (Linguagens, códigos e suas tecnologias)**. Brasília: SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 12/07/2019.

BUENO, Juliane Zacharias. **Fundamentos éticos e formação moral na Pedagogia Histórico-Crítica**. 2009. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara/SP, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90277/bueno_jz_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03/10/2018.

COSTA, Yuri Coutinho Ismael da. **Educação musical, marxismo e o conflito entre a reprodução e a superação do Capital**. 2012. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2012. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/6588/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 22/07/2019.

DUARTE, Newton. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa

escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 3, São Paulo/SP, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300012>. Acesso em: 26/12/2018.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas/SP: Autores Associados, 2008. Disponível em: <<http://afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Duarte,%20Newton/Sociedade%20do%20conhecimento%20ou%20sociedade%20das%20ilusoes.pdf>>. Acesso em: 25/12/2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, 320p. Disponível em: <http://www.midias.epsjv.fiocruz.br/upload/d/CAPITULO_7.pdf>. Acesso em: 20/04/2019.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. 2010. 373 f. Tese (Livre Docência). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=40989>>. Acesso em: 11/07/2019.

MARX, Karl. **O capital: Crítica da economia política**. Vol 1, Livro primeiro: O processo de produção do capital. 2a ed. São Paulo/SP: Nova Cultural, 1982.

MENDES, Michel. A difusão da gaita-de-fole como consequência da expansão romana. **Língua, Literatura e Ensino**, Campinas/SP, v. 2, mai. 2007. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/lle/article/view/69/57>>. Acesso em: 28/04/2019.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, ano 23, v. 2, 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>>. Acesso em: 01/09/2019.

_____. A relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/12.pdf>>. Acesso em: 28/08/2019.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do Ensino Médio Integrado. In: SEMINÁRIO ENSINO MÉDIO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ, 1., Paraná, 2008. **Anais...** Belém: Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2008. Disponível

em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/wenceslaubraz/arquivos/File/curriculo_integrado.pdf>. Acesso em: 13/03/2019.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas , v. 22, n. 76, p. 232-257, out. 2001 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21/05/2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Saulo Pinto; BEZERRA, Vinícius Pereira. Sobre a formação integrada: trabalho, currículo e educação politécnica. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2., Belo Horizonte, 2010. **Anais**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2010. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT1/SOBRE_A_FORMACAO.pdf>. Acesso em: 17/07/2019.

Capítulo 3

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E O CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INTEGRADA: Uma Análise Teórica

Barbara Aparecida Nunes Silva

Marcelo Borges Rocha

Introdução

O estudo faz uma análise teórica acerca do trabalho como princípio educativo e da concepção de ensino-aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica Integrada pautada no currículo integrado. A discussão

tem como aporte teórico os estudos de ANTUNES (2009), CIAVATTA (2005), FRIGOTTO (2009), LUKÁCS (1969), RAMOS (2008), entre outros que sustentam os conceitos apresentados.

Objetivamos explorar, com base nos teóricos que discutem trabalho e educação, os conceitos de trabalho como princípio educativo e omnilateralidade, bem como, a dimensão ontológica do ser social. Refletimos, ainda, sobre o currículo integrado fundamentado na formação humana integral, abrangendo as dimensões da vida: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Os estudos realizados mostraram a perda do sentido de trabalho como dimensão ontológica do ser social, para a sua adaptação ao modo de produção capitalista, sendo reduzido às relações empregatícias, em uma sociedade dual, com classes sociais de interesses antagônicos.

Observamos que o desenvolvimento do trabalho como princípio educativo é inerente à dimensão ontológica do ser social, com fundamentação nas concepções de formação omnilateral e currículo integrado. Nesse sentido, a Educação Profissional e Tecnológica Integrada compreende a formação humana do discente, em sua totalidade.

Organizamos o texto iniciando com as concepções teóricas sobre o trabalho na sociedade de classes sociais antagônicas e a perspectiva de trabalho como princípio educativo atrelado ao currículo integrado na Educação Profissional e Tecnológica Integrada. Após, apresentamos os aspectos teórico-metodológicos do texto, analisados dentro do paradigma marxista. Em

seguida, expusemos as reflexões acerca do referencial teórico condutor da pesquisa em tela.

Levantamento Teórico

Frigotto (2009) analisa a contribuição do materialismo cultural de Raymond Williams (2007) na compreensão de como trabalho, emprego e classe social assumem diferentes significados na sociedade. Inicialmente, exploramos a diferenciação entre trabalho e emprego, e logo em seguida, os sentidos que as classes sociais assumem na divisão social. Para estruturar as inter-relações categóricas, Frigotto (2009, p. 175), inicialmente, expõe o axioma de Williams (2007) sobre a efetivação da “dominação de classe na relação poder, propriedade privada e cultura”, o que para este autor se trata da manutenção da dominação efetiva de uma classe social, em específico por meio do poder, pela propriedade e pelas experiências culturais com significados marcantes (WILLIAMS, 2007, p. 14).

Sendo assim, Frigotto (2009, p. 175) reflete sobre a relação entre trabalho e labor recorrendo às ideias de Williams (2007). Williams (2017) em um percurso socio histórico esclarece como o trabalho desde o século XVII foi adquirindo um significado genérico de atividade com trabalhadores manuais designados como trabalhadores, operários - os labores - e a proposição desse trabalho se configurou como mão de obra – labor (WILLIAMS, 2007). A categoria trabalho passa a ser utilizada com

o sentido da categoria emprego, que seria a atividade laborativa, em relação intrínseca ao “desenvolvimento das relações sociais produtivas capitalistas” (FRIGOTTO, 2009, p. 175). “A redução do trabalho de atividade vital do ser humano para produzir seus meios de vida a emprego vincula-se, pois, a uma dupla determinação: o desenvolvimento concomitante da palavra trabalho, do termo emprego e das relações sociais dominantes” (FRIGOTTO, 2009, p. 175). Nesse sentido, a inter-relação entre trabalho, emprego e classe social se encontra na perda do sentido de trabalho como dimensão ontológica do ser social para a sua adaptação ao modo de produção capitalista sendo reduzido às relações empregatícias em uma sociedade dual, com classes sociais de interesses antagônicos:

[...]Com efeito, com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, o trabalho, na sua dimensão ontológica, forma específica da criação do ser social, é reduzido a emprego – uma quantidade de tempo vendida ou trocada por alguma forma de pagamento. Dessa redução ideológica resulta que, no senso comum, a grande maioria das pessoas entenda como não trabalho o cuidar da casa, cuidar dos filhos etc. Quando relacionamos o trabalho e o trabalhador ao sentido de classe e classe social, eles ganham novas determinações, também histórica e socialmente construídas[...] (FRIGOTTO, 2009, p. 176).

Exploramos a dimensão ontológica do ser social, conforme o pensamento de Lúkacs, ao compreendermos o surgimento do ser social “sabre (sic) a base de um ser orgânico e que esse último pode fazer o mesmo apenas sabre (sic) a base do ser inorgânico” (LÚKACS, 1969, p. 3). O trabalho, para Lúkacs, possibilita ontologicamente o desenvolvimento superior dos homens que trabalham, alterando a “adaptação passiva, meramente reativa, do processo de reprodução ao mundo circundante(...)” (LÚKACS, 1969, p. 6). Conforme Lúkacs (1969, p.6):

[...] porque esse mundo circundante é transformado de maneira consciente e ativa, o trabalho torna-se não simplesmente um fato no qual se expressa a nova peculiaridade do ser social, mas, ao contrário - precisamente no plano ontológico -, converte-se no modelo da nova forma do ser em seu conjunto.

Inferimos das colocações apresentadas por Lúkacs (1969), a sustentação do trabalho como dimensão ontológica do ser social nas análises de Frigotto (2009). A categoria emprego rebate o trabalho em seu sentido social mais amplo e o torna fragmento da vida social do homem, com pressupostos de atividade laborativa. As construções sociais e históricas das relações de trabalho e trabalhador permitem a compreensão das configurações do trabalho na sociedade.

Sendo assim, as relações produtivas provindas das classes sociais antagônicas apresentam interligação com o sistema econômico capitalista, configuradas como produção social e histórica das relações trabalhistas e de acumulação de capital. “Com o desenvolvimento capitalista, na linguagem marxista prevaleceu a divisão binária entre burguesia e proletariado” (FRIGOTTO, 2009, p.177). Nesse sentido, Antunes (2009, p.103) elucida as denominações utilizadas por Marx para designar proletariado: classe trabalhadora e assalariados.

Em Marx, conforme Antunes, “o proletariado era essencialmente constituído pelos produtores de mais-valia, que vivenciavam as condições dadas pela subsunção real do trabalho ao capital (ANTUNES, 2009, p. 103). O autor realiza uma imersão na ontologia do ser social, de Lúkacs, onde, entre outras análises, aborda a relação entre trabalho e teleologia: “O trabalho é, portanto, resultado de um pôr teleológico que (previamente) o ser social tem ideado em sua consciência, fenômeno este que não está essencialmente presente no ser biológico dos animais” (ANTUNES, 2009, p.136). Para Lúkacs, o trabalho engloba toda a *práxis* social e é inerente ao ser social:

[...] Com a diferenciação social de nível superior, com o nascimento das classes sociais com interesses antagônicos, esse tipo de posição teleológica torna-se a base espiritual-estruturante do que o marxismo chama de ideologia. Ou seja:

nos conflitos suscitados pelas contradições das modalidades de produção mais desenvolvidas, a ideologia produz as formas através das quais os homens tornam-se conscientes desses conflitos e neles se inserem mediante a luta. (LÚKACS, 1969, p. 10-11).

Antunes (2009, p. 101) apresenta uma análise ampliada de classe trabalhadora ao empregar a expressão “classe-que-vive-do-trabalho”, onde confere “validade contemporânea ao conceito marxiano de classe trabalhadora. Para Antunes: “A classe trabalhadora, hoje inclui a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho, tendo como núcleo central os trabalhadores produtivos (...)” (ANTUNES, 2009, p. 102). Segundo o autor, a classe-que-vive-do trabalho também inclui os trabalhadores improdutivos, “aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço, seja para uso público ou para o capitalista, e que não se constituem como elemento diretamente produtivo (...) como criação de mais-valia” (ANTUNES, 2009, p. 102).

Nessa concepção acerca das classes sociais antagônicas, torna-se imperativo colocar aqui, ainda que brevemente, a relação do Estado com as formas de poder social, analisada por Santos (2013). As relações de poder permeiam as sociedades capitalistas e podem se configurar politicamente, na concepção de Santos, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 - Mapa estrutural das sociedades capitalistas

	Componentes elementares				
Espaços estruturais	Unidade de prática social	Forma Institucional	Mecanismo de poder	Forma de direito	Modo de racionalidade
Espaço doméstico	Sexos e gerações	Família, casamento e parentesco	Patriarcado	Direito doméstico	Maximização da afetividade
Espaço da produção	Classe	Empresa	Exploração	Direito da produção	Maximização do lucro
Espaço da cidadania	Indivíduo	Estado	Dominação	Direito territorial	Maximização da lealdade
Espaço mundial	Nação	Contratos, Acordos e Organizações internacionais	Troca desigual	Direito sistêmico	Maximização da eficácia

Fonte: Santos, 2013, p. 158.

Apreendemos a mister compreensão extraída do quadro acima acerca dos espaços estruturais: da produção e mundial. Cabe salientarmos, a dominação como mecanismo de poder do estado em relação ao indivíduo e o espaço da produção centrado na empresa como forma institucional, onde traz a exploração como forma de poder, detém os direitos de produção e visa o lucro. O espaço mundial abrange as relações internacionais, com trocas desiguais como forma de poder, direitos sistêmicos e foco na eficácia:

(...) o espaço *da mundialidade* constitui as relações econômicas internacionais e as relações entre Estados nacionais na medida em que eles integram o sistema mundial. Neste contexto, a unidade da prática

social é a nação, a forma institucional são as agências, os acordos e os contratos internacionais, o mecanismo de poder é a troca desigual, a forma de juridicidade é o direito sistêmico (as normas muitas vezes não escritas e não expressas que regulam as relações desiguais entre Estados e entre empresas no plano internacional) e o modo de racionalidade é a maximização da eficácia (SANTOS, 2013, p. 160).

Ao ponderarmos o espaço mundial incluímos as orientações do Banco Mundial para a educação brasileira, em um processo de internacionalização para a política de ajustamento. A análise da relação entre o Banco Mundial e a educação brasileira se torna imperiosa para a compreensão de questões políticas que envolvem o desenvolvimento da educação profissional no Brasil. Para Libâneo *et al.* (2012, p. 116), “As orientações do Banco Mundial para o ensino básico e superior(...) refletem a tendência da nova ordem econômica mundial, o avanço das tecnologias e globalização(...)”.

O documento Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial-Resumo Executivo apresenta indicadores para o Sistema Educacional Brasileiro que vêm refletindo nas políticas públicas anunciadas para a Reforma da Educação Profissional Técnica Integrada. Um dos *Indicadores de Desempenho* considera a porcentagem de projetos ou programas educacionais que têm indicadores-chave de desempenho (*KPI*) relacionados

com aprendizagem ou competências. Esse indicador configura mudanças em ações do Banco Mundial para apoiar países.

Os *Indicadores de Resultados*, em relação à educação profissional, avaliam a porcentagem de países que já aplicaram avaliações de aprendizagem ou competências (nacionais ou internacionais) e integra o grupo de *mudanças em políticas e programas dos países apoiados pelo Grupo Banco Mundial*.

Outro indicador, os *Indicadores de Impacto*, com objetivos finais monitorizados em países que recebem o apoio do Grupo Banco Mundial avaliam a porcentagem de países (ou beneficiários nos países) com aumentos medidos em aprendizagem ou competências desde 2010 (ou desde a linha de base mais antiga disponível); porcentagem de países que apresentam ganhos no nível de competências das suas forças de trabalho desde 2010.

Nesse sentido, a educação sistêmica precisa estar pautada em aprendizagens por competências, o que requer um indivíduo cada vez mais qualificado para o mercado de trabalho. Para Libâneo *et al.* (2012, p. 116):

O Banco Mundial requer que a educação escolar esteja articulada ao novo paradigma produtivo, para assegurar o acesso aos novos códigos da modernidade capitalista. É necessário que a educação, a capacitação e a investigação avancem em direção a um enfoque sistêmico, como se constata,

por exemplo, nos últimos relatórios dessa instituição e nas recomendações do Promedila (V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto da Educação: América Latina e Caribe-1990) (...).

Dessa forma, a mundialização da educação e as orientações do Grupo Banco Mundial provocam mudanças políticas no Sistema Educacional dos países que são apoiados financeiramente por esse Grupo. A educação profissional integrada, neste enredo, torna-se sensível às possíveis mudanças para a manutenção do acordo internacional. Contudo, a Educação Profissional e Tecnológica Integrada pautada na formação integral do sujeito tem o trabalho como princípio educativo.

Consideramos o conceito de trabalho, anteriormente detalhado para compreensão do trabalho de forma inerente ao ser social em sua dimensão ontológica e compreendemos o trabalho como indissociável à educação, porquanto integra o aprendizado de forma contextual, reflexiva e crítica. Charlot (2013) evidencia alguns autores que evocam o trabalho como princípio da educação. Em Prodhon, o autor encontra um “princípio básico e simples”:

(..) é no ateliê que se educa e só nele se pode educar, uma vez que somente nele se encontram, ao mesmo tempo, as habilidades do ofício e os valores da classe operária. Fora do trabalho e do ateliê ou da oficina,

não há educação valiosa, há só aquela que a burguesia e a tirania tentam impor ao povo para mantê-lo sob dominação (CHARLOT, 2013, p. 74).

Para Charlot (2013), a ideologia de Prodhon se correlaciona às ideias de Pistrak, com a educação fundamentada no trabalho, e Paulo Freire, com o processo de conscientização para emancipação do homem por meio da “alfabetização e educação” sem “ruptura com o mundo da vida cotidiana e do trabalho (CHARLOT, 2013, p. 74-75).

A sensibilização da realidade vivenciada nos remete à teleologia, de Lúkacs, o estado consciente do ser social que o diferencia dos demais seres. “O trabalho, em suas dimensões ontológica e histórica, é reconhecido por Gramsci como princípio educativo fundamental” (FILHO *et al*, 2015, p. 1063). Ao corroborar com as ideias de Lúkacs, Ciavatta (2003, p. 3-4) diferencia trabalho e emprego, assim como analisa o trabalho como uma atividade humanizadora e fundamental ao desenvolvimento e aperfeiçoamento do ser social:

A produção da existência humana e a aquisição da consciência se dão pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. O trabalho, neste sentido não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria,

se expande em conhecimento, se aperfeiçoa. O trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história. É a consciência moldada por esse agir prático, teórico, poético ou político que vai impulsionar o ser humano em sua luta para modificar a natureza.

Nesse sentido, a integração da formação básica com a formação profissional em um mesmo currículo pressupõe uma formação humana integrada, com o trabalho como princípio educativo. O Decreto nº 2.208/97 apartava a educação profissional da formação básica. Amplos debates na sociedade e organização de seminários para discussão da integração foram essenciais para a regulamentação do Decreto nº 5154/04 que argumentava a integração da educação profissional como um princípio estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB):

(...) a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva(...) o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepara-lo para o exercício de profissões técnicas (LDB 9394/96, artigos: 39 e 36).

Dessa forma, a educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio preceitua, o trabalho como princípio educativo, a formação omnilateral, e o currículo integrado. Ramos (2008), analisa a omnilateralidade como o primeiro sentido da integração:

O primeiro sentido que atribuímos à integração é filosófico. Ele expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo(...) A integração, no primeiro sentido, possibilita formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o **trabalho, a ciência e a cultura** (RAMOS, 2008, p.3, grifo nosso).

Sendo assim, o ensino, na formação integrada, deve priorizar a inter-relação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, uma vez que vivenciamos a sociedade em rede. A função social da educação profissional e tecnológica corrobora com um processo educativo formador de sujeitos críticos e reflexivos, preparados para o exercício do trabalho, com consciência dos conceitos científicos abrangentes, e com reflexão crítica para a vida social e para os sentidos do trabalho:

(...) é necessário estar atento às tendências decorrentes do desenvolvimento científico e

tecnológico, para que seja possível orientar as ações educacionais, de maneira que a educação possa cumprir a sua função social, ao formar pessoas que tenham domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos necessários ao exercício profissional(...) Entretanto, apenas isso não é suficiente, pois é fundamental que a educação escolar também contribua para a formação de cidadãos capazes de compreender o sentido do que produzem com o seu próprio trabalho de forma reflexiva, autônoma, crítica, criativa(...) (BARACHO *et al*, 2006, p. 69-70).

Nesse sentido, para que o ensino contemple as diferentes dimensões da vida do sujeito, a educação profissional integrada se apoia no currículo integrado. Ramos (2008) analisa a integração curricular a partir das considerações dos autores, Santomé (1998) e Bernstein (1996). Santomé (1998) avalia a necessária articulação de saberes para proporcionar a globalidade do conhecimento e promover a interdisciplinaridade. Bernstein (1996) defende o ensino relacional, em interconexão do conhecimento científico com o cotidiano dos discentes. Diante das considerações acerca dos autores Santomé (1998) e Bernstein (1996), Ramos (2008) afere essas análises de integração na educação, no entanto, engendra demais princípios:

O primeiro deles é a concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio(...).O segundo princípio é que a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações (RAMOS, 2008, p. 21).

Sendo assim, a proposição de trabalho como princípio educativo e da educação omnilateral são princípios presentes na concepção de currículo integrado e vão ao encontro da formação humana integral para a autonomia e pensamento crítico, necessários para a atuação na sociedade.

Caminhos Metodológicos

Consideramos no presente estudo teórico, de natureza básica e objetivo exploratório, o paradigma marxista, uma vez que os principais autores da fundamentação teórica se apoiam nas análises de Marx para aprofundamento das questões que circundam trabalho e educação.

Recorremos a uma jornada teórica perpassando por concepção de trabalho nas classes sociais antagônicas, dimensão ontológica do ser social, trabalho como princípio educativo, omnilateralidade, e currículo integrado. Para alcançarmos os objetivos propostos,

os conceitos foram trabalhados de forma uníssona, em suas inter-relações.

Sendo assim, elaboramos um quadro teórico com os principais autores para situarmos a pesquisa e seguirmos com as reflexões acerca do levantamento teórico:

Quadro 2 – Levantamento teórico

Conceito	Autor(a)(es)
Concepção de trabalho.	ANTUNES (2009); FRIGOTTO (2009); WILLIAMS (2007).
Dimensão ontológica do ser social.	LÜKACS (1969).
Trabalho como princípio educativo.	CIAVATTA (2005).
Omnilateralidade.	RAMOS (2008).
Currículo integrado.	RAMOS (2008).

Fonte: Os autores.

Análise Teórica

Frigotto (2009), com as contribuições de Williams (2007) sobre a construção sociocultural da categoria trabalho, colaborou na compreensão do sentido de trabalho em sua dimensão histórico-social, onde, com o modo de produção capitalista, reduziu-se à categoria emprego para comportar a sobrevivência, de forma a contemplar a usabilidade da mão-de-obra, sem relação com o conhecimento científico que envolve o processo de produção e sem conexão com o processo criativo do ser social.

Antunes (2009) e Lúkacs (1969) ampararam a pesquisa na apreensão do trabalho como atividade social atrelada à consciência da vida humana, logo, para ter sentido ontológico, o ser social estabelece a relação com o trabalho de forma consciente, criativa e crítica.

Nesse viés, a educação profissional e tecnológica considera o trabalho como princípio educativo na dimensão ontológica do ser social, o qual não deve ser reduzido às atividades laborativas. As relações empregatícias podem representar o exercício de funções fragmentadas, não representando a totalidade laboral e suas relações sociais. A visão global do trabalho e a inserção crítica do ser humano no espaço produtivo contribuem para a formação integrada, em inter-relação entre trabalho, ciência, tecnologia, sociedade e cultura.

Ciavatta (2005) elucidou a abrangência do trabalho como princípio educativo, ao referenciar que o trabalho no sentido de produção de existência humana não é emprego, mas sim, uma atividade essencial do ser humano, capaz de produzir sua própria história e agir sobre a natureza.

Dessa forma, o sentido do trabalho para o ser humano se encontra atrelado à sua própria condição de existência. A consciência crítica do sujeito contribui para seu efetivo exercício na sociedade e construção da autonomia.

Ramos (2008) abarcou o conceito de formação omnilateral como o primeiro sentido da integração na educação profissional e tecnológica, onde se interconecta trabalho, ciência e cultura na formação humana.

Nesse sentido, a educação profissional e tecnológica vai ao encontro da formação omnilateral, não fragmentada, o que contempla a complexidade do ser humano e o trabalho no sentido ontológico, em sua abrangência total. Assentamos que o estudo da divisão antagônica das classes sociais em burguesia e proletariado, proposto por Marx, nos esclarece o trabalho como unilateral, onde a burguesia detém o processo de produção e o proletariado funciona como a engrenagem braçal necessária para a geração de lucros. A separação entre trabalho intelectual e trabalho manual não contribui para a educação integrada e corrobora com a divisão das classes sociais historicamente produzida.

Ramos (2008) considerou o currículo integrado na concepção do homem como atuante na natureza para utilizá-la e transformá-la, assim como transformar a si próprio. Abordou, ainda, a realidade composta por diversas relações que constituem um todo.

Diante do exposto, o currículo integrado proporciona a organização pedagógica do ensino na educação profissional e tecnológica, em uma configuração relacional que interliga as distintas dimensões da vida. A proposta do ensino integrado engloba a formação humana integral, o ser humano em toda a sua complexidade, assim como, observa as inter-relações entre as disciplinas propedêuticas e técnicas para que o discente compreenda as temáticas abordadas dentro de um contexto social amplo e seja capaz de estabelecer relações com o seu cotidiano.

Nesse sentido, o trabalho historicamente produzido perdeu sua dimensão ontológica para adaptação ao modo de produção capitalista, onde se observa a redução do trabalho ao emprego. A sociedade dual, marcada por classes sociais de interesses antagônicos, nos remete ao trabalho fragmentado e unilateral, na concepção de distintas perspectivas de trabalho para as diferentes classes. Enquanto uma classe, a burguesia, apropriase dos meios de produção e trabalho intelectual, o proletariado oferece a mão-de-obra, o trabalho manual. Diante do trabalho em sua construção histórica e ao considerarmos os dias atuais, compreendemos a necessidade de sobrevivência de grande parcela da população, o que não permite a autorreflexão sobre suas atividades para engendrarem mudanças.

Entretanto, ao apreendermos o trabalho como dimensão ontológica do ser social, temos o sujeito consciente dos processos de produção, capaz de criar e recriar a sua existência, e de agir na vida socioambiental transformando a sua realidade. Dentro da perspectiva do ser ontológico, o trabalho como princípio educativo se mostra eficaz na educação profissional e tecnológica, uma vez que possibilita ao educando o pensamento reflexivo e crítico acerca dos modos de produção e de suas relações sociais, bem como, possibilita conexões com a vida cotidiana. Por conseguinte, a formação omnilateral e o currículo integrado se encontram atrelados ao trabalho como princípio educativo ao abrangerem a formação humana integral e o ensino relacional.

Considerações Finais

A compreensão da educação profissional e tecnológica integrada para além da formação técnica requer a revisão de associações históricas ao trabalho. Porquanto, buscamos inicialmente, apreender a importância das elucidações acerca da historicidade da categoria trabalho e sua construção social para iniciarmos as explorações sobre o trabalho como princípio educativo.

Sendo assim, o currículo integrado na educação profissional e tecnológica atende a formação omnilateral, com o sentido ontológico do trabalho. Os conceitos de trabalho como princípio educativo, na dimensão ontológica do ser social e de formação omnilateral, subsidiam a compreensão da concepção do currículo integrado. O currículo integrado agrega uma proposta de ensino fundamentada na formação humana integral, na perspectiva da omnilateralidade, ao abranger as inter-relações das dimensões da vida: trabalho, ciência, tecnologia e cultura, em um processo de ensino e aprendizagem relacional.

Nesse sentido, a educação profissional e tecnológica integrada colabora para a formação humana integral e contribui para a aprendizagem crítica e para a formação de sujeitos autônomos e atuantes na sociedade, instrumentalizados a ocuparem funções empregatícias, sem alienação. Outrossim, a integração de saberes corrobora com a contextualização das temáticas abordadas e com a compreensão da totalidade dos fenômenos.

Referências

ANTUNES, Ricardo L. C. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento** - Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial Resumo Executivo. The World Bank 1818 H Street, NW Washington, DC 20433 USA, 2011. Disponível em: www.worldbank.org/education Acesso em: 01 dez. 2018.

BARACHO, Maria das Graças. MOURA, Henrique Dante. PEREIRA, Ulisséia Ávila. SILVA, Antônia Francimar da. Políticas Públicas de Formação de Professores e de Financiamento – Algumas reflexões e proposições acerca do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional técnica de nível médio, in: **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. Boletim 07. Maio/junho, 2006. Salto para o Futuro. MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf. Acesso em: 01 dez. 2018.

BERNSTEIN, Basil. A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BRASIL. 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. Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm Acesso em: 18 nov. 2018.

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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional.

Lei 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%209.394-1996?OpenDocument. Acesso em: 05 dez. 2018.

CHARLOT, Bernard. **Trabalho e Educação**: Abordagens Antropológica e Sócio Histórica. Da relação com o saber às práticas educativas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CIAVATTA, Maria. **Trabalho como princípio educativo na sociedade contemporânea**. Síntese do texto discutido com os participantes do Seminário Nacional de Formação – MST, realizado na Escola Nacional Florestan

Fernandes em março de 2005. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/files/Programa%205.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2018.

FILHO, Domingos Leite Lima. MOURA, Dante Henrique. SILVA, Mônica Ribeiro. **Politecnia e formação integrada**: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. Rev. Bras. Educ. vol.20 no.63 Rio de Janeiro out./dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206313> Acesso em: 05 dez. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. Rev. Bras. Educ. [online]. 2009, vol.14, n.40, pp.168-194. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100014>. Acesso em: 05 dez. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de, TOSCHI, Mirza Seabra. **Neoliberalismo e educação**: reformas e políticas educacionais de ajuste, in: Educação Escolar. Políticas, Estrutura e Organização. p. 108-119. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LUKÁCS, Georg. **As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem**. Texto publicado em 1969, em húngaro, sendo depois editado em alemão (1970) e em italiano (1972). Tradução de Carlos Nelson Coutinho.

Disponível em: http://www.giovannialves.org/Bases_Luk%E1cs.pdf. Acesso em: 05 dez. 2018.

RAMOS, Nogueira Marise. **Concepção do Ensino médio Integrado**. Seminário sobre ensino médio, Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, em Natal e Mossoró, respectivamente nos dias 14 e 16 de agosto de 2007, cedido para publicação pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Debate realizado no seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 08 e 09 de maio de 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice: O Social e o Político na Pós-Modernidade**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Capítulo 4

PLANOS DE DESENVOLVIMENTO DE UM INSTITUTO FEDERAL: Dilemas e Desafios Frente a Disputas de Projetos Educacionais Controvertidos

Aline da Costa Luz de Lima

Kamilla Assis Tavares

Marcos Fernandes-Sobrinho

Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é local de disputas entre dois projetos de educação. O projeto hegemônico, voltado à formação para o mercado de

empregos, disposto a atender os interesses do capital, o outro, contra-hegemônico, visa à emancipação no mundo do trabalho, em busca de educação integral, politécnica ou omnilateral (MOURA, 2007). Insere-se nesse campo de disputa a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), instituições que, em sua lei de criação (Lei nº 11.892/2008), destinam-se a oferta prioritária de EPT.

A significativa expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, entre os anos de 2003 e 2016, instiga a importância do debate sobre em qual dos dois projetos de educação, essa expansão ocorreu. A Rede é composta pelos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IF), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, o Colégio Pedro II e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (BRASIL, 2008).

Sob a ótica da Lei nº 11.892/2008 analisaram-se os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), correspondentes aos quinquênios 2012-2016 e 2019-2023 de um Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, localizado na região centro-oeste do Brasil. Objetivou-se, neste capítulo, realizar análise comparativa dos documentos e discutir o posicionamento da instituição do ponto de vista das flutuações na proposta educacional referendada nesses documentos. A comparação dos dois PDI se justifica na medida em que nas alterações eventualmente implementadas no PDI figuram preocupações à demarcação de posicionamento

institucional acerca do modelo de educação que se planejou executar nos anos abarcados pelos respectivos PDI.

Realizou-se, então, discussão teórica sobre os campos de disputa da EPT em um país de capitalismo periférico e dependente (FRIGOTTO, 2006), como o Brasil. Nesse sentido, buscou-se perceber o posicionamento desse Instituto Federal mediante estudo dos PDI e apresentar as percepções obtidas, levando-se em consideração o contexto de elaboração dos dois documentos e a necessidade de demarcar posicionamento institucional diante de um momento histórico de ataques às instituições públicas de ensino.

O objetivo desse estudo foi, então, analisar as versões do PDI de um IF, identificando se houve alterações entre elas no que se refere ao posicionamento da instituição acerca do projeto de educação, respondendo as seguintes questões pertinentes de pesquisa: (1) a EPT, nesses documentos, apresenta-se para a formação mercadológica ou à formação integral? (2) De que forma essa opção tipológica de educação figura nos PDI?

Quadro Teórico

Quando se faz um levantamento histórico sobre o estabelecimento da Educação Profissional Tecnológica no Brasil, desde a criação da Escola de Aprendizagem e Artífices em 1909, percebemos que a função social das instituições de EPT se transformou e ampliou de

maneira significativa ao pensar na educação como um direito de todos. De instituições que se propunham a um papel assistencialista dos “órfãos e desvalidos da sorte” (MOURA, 2007, p. 6), para a consolidação de polos de inovação que hoje caracterizam alguns Institutos Federais originados no início do século XX. Neste processo histórico foram redigidos vários decretos e leis que, por vezes, avançaram ou retrocederam em propostas emancipadoras de educação pública, laica e gratuita.

Faz-se necessário compreender que a EPT no Brasil se insere dentro das condições materiais e culturais de um país na periferia do capitalismo mundial. Condições neoliberais que se traduzem na necessidade da juventude em começar a trabalhar antes de iniciar um curso de nível superior. Os cursos profissionalizantes representam uma alternativa para, supostamente, ocupar melhores posições no mercado de empregos. As forças produtivas, com o discurso da “empregabilidade” se apropriam cada vez mais da dimensão intelectual do operário, o qual seu saber intelectual é transferido para a máquina.

Nesse sentido, Antunes e Alves (2004), afirmam que, à medida que a máquina não pode suprimir o trabalho humano, exige-se maior interatividade entre a máquina “inteligente”, por assumir parte do saber intelectual do trabalho e a subjetividade do trabalhador. Esses elementos vão criar outros fetiches, assim explicados pelos autores:

Na verdade, com a *aparência* de um despotismo mais brando, a sociedade produtora de mercadorias torna, desde o seu nível microcômico, dado pela fábrica toyotista, ainda mais *profunda e interiorizada* a condição do estranhamento presente na subjetividade operária e dissemina novas objetivações fetichizadas que se impõem à classe-que-vive-do-trabalho. Um exemplo forte é dado pela necessidade crescente de *qualificar-se melhor e preparar-se mais* para conseguir trabalho. Parte importante do “tempo livre” dos trabalhadores está crescentemente voltada para adquirir “empregabilidade”, palavra-fetice que o capital usa para transferir aos trabalhadores as necessidades de sua qualificação, que anteriormente eram em grande parte realizadas pelo capital (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 347, grifos dos autores).

Acentuando a discussão sobre “empregabilidade” e fetichização, Antunes (2018, p. 23) discute a instabilidade e a insegurança na nova morfologia do trabalho, a qual ele denomina de “escravo digital”. Trabalho intermitente, flexibilidade e precarização dão os rumos a “uberização” do trabalho, relacionando com essa atual configuração do novo proletário de serviços, que utiliza do seu próprio meio de transporte, no caso da *Uber*, para trabalho sem qualquer vínculo empregatício e garantias dadas pela

empresa. E isso se relaciona inclusive com discussões no campo da educação.

Moura (2013), apresenta críticas de Marx, Engels e Gramsci à profissionalização precoce. Porém, ao trazer para a realidade brasileira e tentar dialogar com possíveis contribuições desses autores para a EPT no Brasil, considera-se que a integração da última fase da educação básica com a educação profissional, poderia ser alternativa para formação que não visasse o mero adestramento de mão de obra, mas a formação humana integral, omnilateral ou politécnica. O Ensino Médio Integrado, que tem prioridade de oferta na lei de criação dos Institutos Federais, seria um caminho para a formação de uma sociedade mais justa, uma vez que destoa de proposta de ensino que apenas prepare mão de obra a ser consumida pelo mercado.

O primeiro campo de disputa em que a EPT se encontra é o de projeto hegemônico de sociedade, que se propõe a atender aos interesses do capital e, por isso, preocupa-se com uma educação voltada a formar mão de obra que sustente esse mercado. O segundo estabelece centralidade na formação humana e na transformação social. O papel da educação é o de promover o conhecimento técnico-científico relacionando com a totalidade social e promovendo a compreensão das correlações de força da sociedade, sendo por isso um projeto contra-hegemônico. Sobre os projetos em disputa, destaca Moura (2014)

Não há, no campo da educação, a possibilidade de neutralidade. A ação educativa está intrinsecamente vinculada a um projeto político, a uma questão política, e, portanto, ela contrapõe-se a um projeto que está estabelecido ou irá fortalecer esse projeto. O discurso técnico, de que se pode fazer uma educação de qualidade fundamentada em um determinado conjunto de conhecimentos e técnicas para transmitir esses conhecimentos, é falacioso. Porque, no momento em que se assume a neutralidade e existe um projeto que é hegemônico, a neutralidade tende a fortalecer o projeto hegemônico e, portanto, a “neutralidade deixa de ser neutra”. Por isso não se pode pensar em uma posição neutra na educação. Existe, essencialmente, uma posição política quando fazemos essa discussão (MOURA, 2014, p. 31).

Nesse sentido da não existência da neutralidade no campo educacional, pretende-se perceber de que forma a instituição escolhida para o estudo se posiciona com relação à EPT. Não se pode pensá-la dissociada das condições que a educação se apresenta em uma sociedade capitalista periférica e dependente como o Brasil, em uma “sociedade que acumula riqueza e miséria” (FRIGOTTO, 2012a, p. 11), que possui nível elevado na diferença de distribuição de renda, como

mostram os dados a seguir: “Vários indicadores mostram a grande desigualdade da distribuição da RDPC habitual. Os 10% mais ricos ficam com 42,6% da renda total. [...]. A renda média dos 10% mais ricos é 16,4 vezes maior do que a renda média dos 40% mais pobres” (HOFFMANN, 2019, p. 14).

Nessa sociedade desigual, demarca-se também a questão racial na realidade brasileira, que menospreza os trabalhos manuais uma vez que eram realizados pela população negra, escravizada por mais de três séculos, sendo um elemento que influencia de maneira direta na constituição de uma dualidade estrutural que marcará a educação no Brasil. As elites dirigentes terão acesso à educação geral enquanto os pobres, majoritariamente negros, receberão instruções para preparar-se para o trabalho (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012).

Essa dualidade influenciará a proposta de integração da educação profissional com a educação geral, uma das perspectivas atualmente defendidas pela EPT. À medida que se modernizam os mecanismos de acumulação na relação entre capital e trabalho, ao mesmo tempo, em que se desenvolvem as defesas da educação como um direito, considera-se que se confrontam os interesses entre a instrução, a preparação de mão-de-obra rápida e flexível para o mercado ou a concepção que defende “a educação como um direito social e subjetivo público, gratuito, laico e universal na perspectiva da escola básica unitária e omnilateral” (FRIGOTTO, 2012a, p.13).

Contribuem para essa discussão Kuenzer e Grabowski (2016). De acordo com esses autores, é

necessário considerar que cada sociedade, de acordo com o contexto de desenvolvimento das suas forças produtivas, irá formular projetos pedagógicos que atendam às demandas de formação de subjetividades conforme suas necessidades produtivas. São elementos fundamentais para pensar a EPT as transformações estabelecidas com o desenvolvimento do regime de acumulação flexível, que se desenvolveu a partir dos anos 1970 até o momento atual. Caracterizado, principalmente pelo Toyotismo, o regime exige novas formas de disciplinamento, buscando novas formas de submissão da classe trabalhadora aos processos flexíveis que precarizam e desumanizam a força de trabalho.

É com o desenvolvimento dessa nova forma de sociabilidade que se faz necessário ofertar não somente a formação técnica, mas também a educação geral. Ela é fundamental para a formação de subjetividades flexíveis e afere a possibilidade de exercer e aceitar múltiplas tarefas no trabalho flexibilizado (KUENZER; GRABOWSKI, 2016).

A automação e a informatização da produção de bens e serviços exige (*sic*), sim, trabalhadores cada vez mais qualificados e especializados (uma especialização evidentemente unilateral). Isso, por um lado, promove e melhora as condições de trabalho dessa parcela da força de trabalho; mas, por outro, reduz um número crescente de trabalhadores à condição de subqualificados

ou mesmo desqualificados, sujeitos à insegurança, à instabilidade laboral ou mesmo à marginalidade (ARRUDA, 2012, p. 88).

O capital demanda a ampliação da oferta de ensino básico para a classe trabalhadora devido ao crescente uso de tecnologias no processo produtivo. Assim a junção da formação geral com a técnica permite a criação de um trabalhador multitarefa, polivalente, capaz de atender às demandas do trabalho flexibilizado.

Quando analisamos a EPT a partir do ponto de vista do projeto hegemônico de educação, compreende-se que ela se materializa capturando a subjetividade do trabalhador por meio da equação em que a qualificação é diretamente proporcional à empregabilidade. A oferta de cursos que otimizem as condições de produção do regime de acumulação flexível se estabelece tanto na esfera privada como na pública, objetivando-se a formar a classe trabalhadora para estar disponível no mercado, e não necessariamente empregá-la.

Porém, a oferta de educação à classe que vive do trabalho será sempre precarizada e, mesmo que se ampliem as possibilidades de formação, perpetua a dualidade estrutural na educação, que mantém as classes dominantes em posições de mando. Já que, “O capitalismo de hoje, de fato, não recusa o direito à escola; o que ele recusa é mudar a função social da escola” (GOMEZ, 2012, p. 79).

É necessária para o desenvolvimento das forças produtivas a universalização da escola, porém, uma escola que mantenha as estruturas sociais vigentes, sendo esse o modelo hegemônico de educação, centrado nos interesses do mercado. Por isso, a função social da escola permanece inalterada. No entanto, mesmo a educação das classes dominantes, não se baseia em uma formação integral, considerando:

Em decorrência, a divisão social e técnica do trabalho constitui-se estratégia fundamental do modo de produção capitalista, fazendo com que seu metabolismo requeira um sistema educacional classista e que, assim, separe trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, ou seja, uma escola que forma seres humanos unilaterais, mutilados, tanto das classes dirigentes como das subalternizadas. É claro que isso não ocorre de forma mecânica, mas em uma relação dialética em razão das forças que estão em disputa e que, em alguma medida, freiam parte da ganância do capital (MOURA; LIMA-FILHO; SILVA, 2015, p. 1059).

Segundo Moura, Lima-Filho e Silva (2015), contribui para uma análise crítica para a educação da classe trabalhadora a perspectiva de Marx e Engels. Essa

compreende que a educação mental, a educação física e a instrução tecnológica são elementos fundamentais para a formação da classe trabalhadora que se elevaria acima das outras classes. Esses três elementos seriam indissociáveis e, desse modo, alcançaria a formação integral do ser humano, conceituada como politecnia, caminho único para a omnilateralidade.

Considerando-se a realidade brasileira, na qual a maior parte da juventude precisa entrar muito cedo no mundo do trabalho, estabelece-se a defesa da educação profissional inerente à educação básica e do currículo integrado. Currículo voltado não para os interesses do mercado e sim para atender aos interesses da classe trabalhadora e, para que esta alcance a formação humana integral. Para Santomé (1998), além de argumentos epistemológicos, metodológicos e psicológicos, a defesa do currículo integrado perpassa pelo argumento sociológico, no qual se entende que com a integração, a educação proporciona “visões da realidade nas quais as pessoas aparecem como sujeitos da história, como as peças-chave para entender o mundo; [...] [estimulando] o compromisso de alunos e alunas com sua realidade e para obrigar-se a uma participação mais ativa, [...], crítica [...]” (SANTOMÉ, 1998, p. 118).

Em consonância com Santomé, para Lottermann (2015), “O Currículo Integrado faz parte de uma concepção de organização da aprendizagem que tem como finalidade oferecer uma educação que contemple todas as formas de conhecimento produzidas pela

atividade humana” (LOTTERMANN, 2012, p. 21). E Silva (2016) afirma:

O currículo integrado (pensado de acordo com a politecnicidade) constitui uma proposta originada nas concepções marxianas de educação e incorpora a concepção de politécnica e omnilateralidade, portanto é aquela que defendemos por entender que ela se contrapõe às orientações liberais para as políticas educacionais e representa a formação necessária para emancipação humana (SILVA, 2016, p. 9).

No Brasil, o Decreto 5.154/2004 possibilitou a oferta do Ensino Médio Integrado (EMI) que, de acordo com Frigotto (2012b), é uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino unitário e politécnico, porém, não se confunde com ele. O EMI tem sido encarado como uma possibilidade de travessia para uma formação humana que não se objetive apenas a atender as demandas do mercado.

A preocupação fundamental é, nas palavras de Ciavatta (2012, p. 84), “que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho”. Independentemente do nível de formação, é necessário que o trabalho seja o princípio educativo.

Uma quantidade significativa de estudiosos tem se debruçado e defendido o compromisso ético-político com

um EMI que se desenvolva sobre uma base unitária, que se oriente pelo trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Conforme defendem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012):

Se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política, garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.43).

Percebe-se, partindo desses levantamentos bibliográficos dos referenciais teóricos da EPT que, apesar do desenvolvimento do EMI, principalmente nas primeiras décadas dos anos 2000, estar inserido em uma preocupação na construção de subjetividades flexíveis para atender aos interesses de mercado sob a narrativa da “empregabilidade”, existe, por parte desses estudiosos, o compromisso com a defesa de que o EMI se estabeleça como elemento de transformação da realidade brasileira dentro do capitalismo periférico.

Longe de poder se afirmar a posição adotada pelo Instituto Federal escolhido para o estudo, compreendendo que as contradições são presentes e necessárias mesmo na elaboração de um documento institucional, pretende-se, minimamente, perceber como esses elementos demarcam um espaço político na trajetória da EPT no Brasil.

Método

Para o desenvolvimento e análise deste estudo do tipo descritivo (GIL, 2002), utilizou-se abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Os dados obtidos foram descritivos, utilizando-se de citações para corroborar com as discussões. Além disso, não houve preocupação em buscar dados que comprovassem hipóteses definidas antes da pesquisa, mas sim, responder questões que possuam em seu escopo o “como” e “por que”, conforme discussão de estudo de caso proposto por Yin (2001).

No desenvolvimento desta pesquisa bibliográfica utilizaram-se trabalhos que discutem integração ensino técnico e educação básica, currículo integrado e educação e trabalho, além das versões do PDI da instituição analisada. Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) na pesquisa bibliográfica utiliza-se diferentes autores que abordam sobre o tema em estudo, atentando para produções que já possuem reconhecimento científico.

Junto à abordagem qualitativa utilizou-se da análise de conteúdo de Bardin (2016), visto que, “A análise de

conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 2016, p. 44). Ainda de acordo com Bardin (2016), para o desenvolvimento da análise de conteúdo é necessário a definição das Unidades de Análise, que subdividem em Unidades de Registro e Unidades de Contexto. Franco (2005) complementa afirmando que “A Unidade de Registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas” (FRANCO, 2005, p. 37) e podem ser de alguns tipos, como: palavra, tema, personagem ou item. Já “A Unidade de Contexto podem ser consideradas como o “pano de fundo” que imprime significado às Unidades de Análise” (Ibidem, p. 43).

Além das Unidades de Análise, Bardin (2016) afirma que a categorização pode ocorrer de duas formas. Em uma delas “É fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira os elementos, à medida que vão sendo encontrados” (BARDIN, 2016, p. 119). Na outra forma “O sistema de categorias não é fornecido, antes resultando da classificação analógica e progressiva dos elementos. [...] O título conceptual (sic) de cada categoria, somente é definido no final da operação” (Ibidem, p. 119). Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), em consonância com Bardin (2016) e Franco (2009), afirmam que “na Unidade de Análise o investigador pode selecionar segmentos específicos do conteúdo para fazer a análise, determinando, por exemplo, a frequência com que aparece no texto uma palavra [...]” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 11). Destarte, sob à luz

da análise de conteúdo, nesse trabalho optou-se pela primeira forma, separando, *a priori*, termos significativos no estudo da EPT para compreender o posicionamento do IF em análise frente à escolha do projeto de educação.

A Formação Integrada nos Documentos Institucionais

A natureza do PDI é a de estabelecer metas para que a instituição se oriente a cumprir no intervalo de tempo de cinco anos. Percebe-se que, as metas por vezes são contraditórias ao se pensar na perspectiva de análise feita ao longo deste trabalho. Daí a necessidade de contextualizar historicamente que a produção dessas metas, apesar de próximas temporalmente, se dá em contextos bastante distintos.

Também se considera importante apresentar que os PDI foram construídos de maneira coletiva por meio da realização dos Congressos Institucionais. O primeiro com número menor de pautas e de participantes, visto que, em fevereiro de 2012 quando foi realizado, ainda não existiam todos os *campi* do instituto. O segundo foi mais complexo, discutiram-se além das metas do PDI, o Estatuto e o Projeto Político Pedagógico Institucional. O segundo congresso teve que se realizar em cinco fases ao longo do ano de 2018, que em seus momentos decisórios, contou com 256 delegados que representavam todas as unidades da instituição.

Ao iniciar a análise comparativa dos dois PDI, percebe-se algumas mudanças estruturais. Uma destas é a retirada do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) do PDI, ficando como um documento “independente”, o que se considera mais coerente devido à natureza distinta dos dois documentos, visto que o PPPI é o projeto da instituição, no qual se definem os princípios pedagógicos fundamentais da mesma. E o PDI é o plano para desenvolvimento das metas sob à luz das bases definidas no PPPI, tanto que o PPPI não se renova a cada quinquênio. Enquanto no PDI de 2012 o PPPI é uma parte “dentro” do PDI, no de 2018, referente ao quinquênio 2019-2023, ele é um anexo. Entende-se que os dois documentos não podem estar alheios um ao outro, mas, também o PDI não deve se sobrepor ao PPPI, uma vez que o primeiro deve se orientar pelo segundo.

Também percebem-se nos documentos a inserção de novas temáticas, as quais se devem às mudanças ocorridas devido ao próprio processo de expansão e consolidação dos Institutos Federais. Dentre elas, as metas para expansão da pós-graduação, estruturação da Educação à Distância e implementação de sistemas de digitalização dos processos burocráticos da instituição. Não se pretende aqui analisar esses pormenores. Busca-se perceber de que maneira as metas dos PDI expressam as concepções de educação da instituição nesses dois momentos.

Sob a luz da análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (2016), buscou-se no *corpus*, que é “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos

aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2016, p. 96), as seguintes categorias que, considera-se aqui, fundamentais para se afirmar em uma perspectiva contra-hegemônica para a EPT. São elas: Indissociabilidade; Emancipação/Formação emancipatória; Currículo integrado/Integração curricular; Omnilateral/Omnilateralidade; Formação integral. O procedimento de escolha das categorias se deu por base nas leituras de autores sobre a temática da EPT no Brasil, emergindo *a priori* às leituras dos documentos, identificando a frequência e em que contexto aparecem nas versões do PDI.

A tabela a seguir apresenta uma sistematização do número de vezes em que as categorias elencadas aparecem em cada documento:

Tabela 1 – Comparação entre as versões dos PDI a partir da frequência em que as categorias aparecem nos documentos.

Categorias	PDI 2012-2016	PDI 2019-2023
Indissociabilidade	06	10
Emancipação / Formação emancipatória	05	13
Currículo integrado / Integração curricular	01	08
Omnilateral / Omnilateralidade	05	04
Formação integral	05	06

Fonte: Elaborada pelos autores a partir de dados disponíveis nas versões dos PDI: 2012-2016 e 2019-2023.

Buscou-se compreender o sentido que os conceitos acima apresentaram na construção dos documentos e de que maneira eles repercutem ao se pensar um projeto

de educação que busque a emancipação dos indivíduos em detrimento de um projeto voltado às demandas do capital.

O conceito de indissociabilidade está relacionado com a concepção de que a formação integral não pode separar a formação básica da formação profissional. Porém, a abordagem dessa categoria nos dois documentos se apresenta principalmente no sentido de que não é possível separar ensino, pesquisa e extensão. Nas seis vezes que o termo é utilizado no PDI 2012-2016, bem como em nove das dez vezes que aparece no PDI 2019-2023, referem-se a este tripé. Nas “diretrizes curriculares para atuação nas licenciaturas”, o termo indissociabilidade aparece como proposta de integração de saberes científicos, culturais, éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender. Nesse tópico, reafirma-se a importância dessa indissociabilidade para a construção de uma sociedade democrática, justa, livre de preconceitos e que promova a autonomia dos indivíduos.

A indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão é um princípio que caracteriza uma função das Universidades e dos Institutos Federais. Percebe-se, principalmente no segundo PDI, que esse ainda é um desafio para a instituição. É interessante que essa preocupação seja demarcada e enfatizada em partes distintas dos documentos. Demonstra uma preocupação em que o desenvolvimento do ensino e da pesquisa não deixem de dialogar com a comunidade e se norteiem pelos anseios de melhoria social.

As categorias Emancipação e Formação Emancipatória são fundamentais para a discussão aqui proposta. De acordo com Schlesener, “a escola, enquanto instituição voltada para a formação para o trabalho, recebe ainda a função de possibilitar as condições de emancipação a partir da formação de um pensamento autônomo” (SCHLESENER, 2016, p. 58). Estão presentes nos dois documentos ao tratarem dos objetivos da instituição; dos princípios filosóficos e teórico metodológicos que norteiam as práticas acadêmicas; nas políticas de pesquisa e de extensão e nas diretrizes das políticas de internacionalização. Por mais que não seja o objetivo dos documentos elaborar teoricamente o que se compreende por emancipação, pode-se perceber alguns elementos do que a instituição defende como formação emancipatória.

No PDI 2019-2023, percebe-se nos objetivos da instituição que o termo emancipação é apresentado como uma proposta social e não somente individual. Ambas estariam em uma relação dialógica, uma relacionada a outra. Conforme excerto do documento institucional, destacam-se os objetivos seis e dez:

6. 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; [...].

10. manter constante diálogo com os arranjos produtivos, sociais e culturais

locais por meio da institucionalização de projetos de ensino, de pesquisa e de extensão, com o objetivo de formar pessoas aliadas às comunidades no desenvolvimento da ciência e da tecnologia em prol da *emancipação social*.

Faz-se interessante perceber essa demarcação de posição como parte dos objetivos da instituição, compreendendo-se como participante na transformação social. Um elemento presente nos dois documentos e que dialoga com o referencial teórico aqui proposto é a relação entre educação integrada e emancipação. O PDI 2012-2016 traz a concepção da educação integrada como elemento para a emancipação. O mesmo se repete no documento subsequente como pode ser percebido no excerto da versão 2019-2023,

Para a Instituição, a elaboração do PPI se dá num momento histórico cujos desafios passam, de um lado, por reconstruir práticas educacionais avançadas e emancipatórias (como, por exemplo, a educação integrada) e, de outro lado, por reafirmar os fundamentos da educação pública, gratuita e de qualidade, assim como por estabelecer vínculos com as novas necessidades sociais e culturais de sujeitos plenos de direito, como colocado pela Constituição Brasileira.

Porém, é importante considerar que o segundo PDI, demarca a preocupação de uma formação emancipatória em mais espaços, tendo mais que o dobro de aparições do que o primeiro. A concepção de emancipação vai se relacionar com as propostas para a extensão, para a pesquisa, para a internacionalização, nos princípios filosóficos e metodológicos que norteiam as práticas acadêmicas e nas diretrizes para as licenciaturas.

Da mesma maneira, a categoria do Currículo Integrado aparece de maneira muito mais significativa no PDI 2019-2023. Enquanto no primeiro PDI o currículo integrado aparece como parte das diretrizes curriculares para a atuação na oferta dos cursos de licenciatura, no segundo documento as abordagens são bem mais amplas. É interessante perceber a defesa pela qualificação da proposta da integração curricular, enfatizando a necessidade da realização de eventos que discutam a temática, bem como a criação de grupos permanentes de estudo para tratar do tema.

A defesa dessa proposta não se restringe ao Ensino Médio, mas a todos os níveis de ensino ofertados pela instituição. O Currículo Integrado é compreendido como um norteador de uma proposta de educação que não hierarquize saberes e promova a emancipação dos educandos. Destaca-se no PDI referente ao quinquênio 2019-2023:

Portanto, de acordo com esses pressupostos e apresentados os princípios iniciais, faz-se necessário romper com a fragmentação do saber, buscando entrelaçar teoria e prática,

pensar e fazer, ciências exatas, da natureza e ciências humanas, posto que o Currículo Integrado Omnilateral seja assumido institucionalmente como a forma correta e necessária de se estabelecer em todos os níveis e modalidade [...].

Aqui percebe-se o entrelaçamento entre a categoria da omnilateralidade ao Currículo Integrado, o que demonstra que não se compreende a formação integrada como mera justaposição entre disciplinas de área profissionalizante e básica. Santomé (1998) discute a proposta de trabalho de currículo integrado, afirmando que este deve proporcionar aos estudantes a compreensão da sociedade em que estão inseridos, “favorecendo conseqüentemente (sic) o desenvolvimento de diversas aptidões, tanto técnicas como sociais, que os ajudem em sua localização dentro da comunidade como pessoas autônomas, críticas, democráticas e solidárias” (SANTOMÉ, 1998, p. 187). Portanto, a formação integrada se relaciona à formação integral dos indivíduos e não se restringe a apenas um segmento da educação.

Com a defesa do currículo integrado, está a defesa da oferta obrigatória das disciplinas Arte, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol), Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia. Interpreta-se como uma forma de proteger a instituição com as propostas da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017),

pautando-se na autonomia pedagógica dos Institutos Federais.

Os conceitos de omnilateral/omnilateralidade e formação integral aparecem de maneira numericamente semelhante nos dois PDI sendo, na maioria das vezes, com um sentido também semelhante: o de pensar em uma formação que vá além da acadêmica, que forme cidadãos conscientes e participantes da transformação histórico-social. Nos dois PDI essa proposta aparece como princípios filosóficos e teórico metodológicos que norteiam as práticas acadêmicas da instituição, conforme trechos do referido documento,

A formação acadêmica da/o cidadã/ão pressupõe o reconhecimento e a exigência da educação integrada que reflita uma concepção teórica fundamentada em uma opção política, a de oferecer à/ao cidadã/o um saber omnilateral, formando-a/o, acima de tudo, como parte efetiva da construção da sociedade, entendendo-a/o, portanto, como sujeito da história e compreendendo a relação entre saber político, saber técnico e saber sócioartístico-cultural.

As categorias da omnilateral/omnilateralidade e da formação integrada aparecem como uma demarcação política naquilo que a instituição considera como princípios para nortear as práticas acadêmicas, principais atividades da instituição. Apesar de aparecerem também

quando se referem às políticas de extensão, a Formação Integral e Omnilateral se encontram nas partes dos documentos que se referem aos princípios que regem a instituição e não como metas, como ocorre com o currículo integrado, por exemplo.

A categoria politecnia compreende-se também importante para o posicionamento da instituição acerca de educação contra-hegemônica. Politecnia refere-se à compreensão “dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. [...] [a partir desses fundamentos] o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho” (SAVIANI, 2003, p. 140). Busca-se com essa compreensão, superar a dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual, formando trabalhadores que conheçam a essência de seu trabalho, de forma não adestrada, mas com “desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna” (Ibidem, p.140). Entretanto, esta categoria não foi mencionada nas versões analisadas do PDI da instituição.

Considerações Finais

Com este estudo, buscou-se realizar breve discussão acerca dos campos de disputa da EPT. Dispôs-se também analisar o posicionamento da proposta educacional

de um IF, a escolha da educação profissional entre a visão mercadológica e a busca pela formação integral dos estudantes, além de perceber de que forma essa opção tipológica de educação se materializa nos PDI. O caminho foi percorrido considerando a lei de criação dos Institutos Federais (Lei nº 11.892/2008), as discussões de referenciais teóricos que abordam temas como educação e trabalho e educação como prática emancipatória e as versões dos PDI da referida instituição. Percebendo o contexto em que cada versão foi elaborada, apresentaram-se as percepções obtidas por meio da comparação entre os documentos, sob à luz da análise de conteúdo, verificando o posicionamento da instituição em sua proposta educacional.

Com a análise dos documentos percebeu-se uma necessidade de demarcação de espaço político nos dois momentos históricos. Enquanto o primeiro PDI foi construído no momento de ápice da expansão da Rede EPT, sustentado por estabilidade política e econômica nacional, o segundo, construído em 2018, teve um panorama político e econômico bastante desfavorável. Cortes de verbas voltadas à educação, fim da expansão e ascensão de governos com políticas neoliberais que implementaram a Reforma do Ensino Médio. Isso faz com que se perceba, no segundo documento, defesa maior pela autonomia institucional e a demarcação daquilo que é princípio da instituição, independente da legislação educacional vigente. Mesmo com todo esse esforço, percebeu-se que o cenário está cada vez mais sombrio, e que a tentativa de assegurar uma proposta

contra-hegemônica de educação é ainda mais urgente e necessária.

Ao voltar-se para os objetivos que nortearam o presente estudo percebeu-se que há, na elaboração dos dois documentos, contradições e assimetrias entre o atendimento aos interesses do capital em contraponto aos do social, como o espaço dado ao empreendedorismo, diretamente relacionado a processos de flexibilização do trabalho, bem como de responsabilização somente do indivíduo pelo “sucesso” ou “fracasso” na sociedade de classes. No entanto, a análise das categorias elencadas fez possível perceber que em diversos momentos a instituição assume posição a favor de uma educação transformadora de sujeitos e da sociedade em que está inserida. A busca pela emancipação não é apenas dos estudantes, mas também da realidade que os cerca, inserida no capitalismo periférico da dependência. Importa sublinhar que essa defesa ficou mais evidente no segundo PDI.

Espera-se que o presente estudo inspire novas pesquisas dessa natureza, buscando identificar eventuais distorções nos projetos de educação e sinalizar ações com o propósito de diminuí-las [ou eliminá-las] em instituições que compõem a Rede Federal de EPT, enfatizando a defesa do projeto contra-hegemônico voltado à formação integral dos sujeitos.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351. 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000200003>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 jul. 2019.

ARRUDA, Marcos. A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. In: GOMEZ, Carlos Minayo *et al.* **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-102.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. [Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008]. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 10 jul. 2019.

_____. [Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017]. **Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República**, [2017]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 10 ago. 2019.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-105.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio à 6ª edição. In: GOMEZ, Carlos Minayo *et al.* **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012a. p. 9-14

_____. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/j5cv4/pdf/lima-9788575416129.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2019.

____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012b. p. 57-82.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56.

GOMEZ, Carlos Minayo. Processo de trabalho e processo de conhecimento. In: GOMEZ, Carlos Minayo *et al.* **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 59-82.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOFFMANN, Rodolfo. **Distribuição da renda, Brasil, 2017: Uma apresentação didática das principais características da distribuição da renda no Brasil de acordo com dados da PNAD Contínua de 2017**. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos de Política Econômica (IEPE/Casa das Graças), 2019. Disponível em: <http://iepecdg.com.br/wp-content/uploads/2019/02/RDABR17K.pdf>. Acesso em: 09 set. 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. **Holos**, Natal, ano 32, v. 6. 2016. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2016.4983>. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4983>. Acesso em: 20 jul. 2019.

LOTTERMANN, Osmar. **O currículo integrado na Educação de Jovens e Adultos**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Departamento de Pedagogia, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijui), Ijuí, 2012. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1855/Osmar%20Lottermann.pdf?sequence=1>. Acesso em: 02 set 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.

MOURA. Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, ano 23, v. 2. 2007. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2007.11>. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 08 set. 2019.

____. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?

Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000300010>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/10.pdf>. Acesso em: 28 maio 2019.

_____. A integração curricular da educação profissional com a educação básica na modalidade de jovens e adultos (Proeja). **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, ano 11, n. 39, p. 30-49, jan./jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.22535/cpe.v0i39.10244>. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10244>. Acesso em: 28 maio 2019.

MOURA, Dante Henrique; LIMA-FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782015000401057&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 09 jul. 2019.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História &**

Ciências Sociais, Santa Vitória do Palmar, ano 01, n. 01, jul. 2009. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>. Acesso em: 03 ago. 2019.

SCHLESENER, Anita Helena. Marxismo e Educação: limites e possibilidades do conceito de emancipação. In: SCHLESENER, Anita Helena; MASSON, Gisele; SUBTIL, Maria José Dozza (orgs.). **Marxismo(s) e educação**, Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016. p. 39-56. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/n7ckq/pdf/schlesener-9788577982110.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2019.

SILVA, Irani Camilo de Souza. **Concepções de formação nos cursos técnicos do Instituto Federal de Goiás**: possibilidade de implementação da politecnia. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/21347>. Acesso em: 09 jul. 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução: Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Capítulo 5

OS JOVENS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A SOCIEDADE DO CANSAÇO: Reflexões Necessárias Para a Formação do Sujeito Integral

Maria Raquel Caetano
Antônio Madalena Genz

Introdução

Partimos do pressuposto que o capital necessita expandir-se apesar e em detrimento das condições necessárias para a vida humana, “levando aos desastres ecológicos e ao desemprego crônico, isto é, à destruição das condições básicas para a reprodução do metabolismo social” (MÉSZÁROS, 1997, p. 152). O capital parece

haver alcançado seus limites geográficos e o movimento atual consiste em converter todas as atividades humanas e a natureza em mercadorias e reger as relações sociais pelas regras do mercado, incluindo a educação.

O filósofo sul-coreano Byung Chul Han(2015) caracterizou a sociedade que emergiu das mudanças efetuadas pelo capitalismo global a partir da implementação do neoliberalismo nos anos 80 como uma sociedade do cansaço – título, aliás, de livro seu que se tornou um *best-seller* em vários países, incluindo o Brasil. Han, entre uma gama de autores, procurou definir traços que marcavam a produção das subjetividades dentro dessa nova configuração de mundo e relações sociais do neoliberalismo. Um dos traços fundamentais dessa transformação, extremamente rápida, veloz e profunda - se tomarmos o recorte temporal os meados dos anos 1980, com as políticas de Reagan e Thatcher e no Brasil nos anos 1990, com Fernando Henrique Cardoso como marcos iniciais dessa transformação, com continuidades e aprofundamentos nos dias atuais, temos um período de 30 a 40 anos - é aquilo que se denomina de passagem de uma sociedade disciplinar para um sociedade do desempenho, que afeta diretamente a escola e particularmente os estudantes do Ensino Médio e o modo como eles vivenciam essas transformações.

Um dos pressupostos desse trabalho é a percepção de que justamente essa instituição, a escola, é a mais fundamental de todas na determinação de futuros possíveis. Não por acaso, portanto, diferentes sujeitos na esfera pública e privada buscam desqualificar esse lugar,

a escola, e sua história dentro da sociedade afirmando seu atraso, incompetência e incapacidade diante do mundo presente e futuro. A escola seria assim, hoje, alvo prioritário dos ataques de políticas neoliberais, em busca da privatização e da regulação dessa instituição como algo a ser regido pelo mercado.

Este artigo apresenta dados da pesquisa em andamento “Os jovens do ensino médio integrado e a sociedade do cansaço” que tem como objetivo principal compreender e problematizar como as reformas globais e educacionais em curso afetam de forma particular os jovens do Ensino Médio, através do que caracterizamos como sociedade do cansaço, a partir do livro de mesmo título de Chul Han. No desenvolvimento metodológico, utilizamos o levantamento e análise de referenciais teóricos e bibliográficos baseados nos estudos de Han(2015); Dardot e Laval(2016) sobre o tema. Para o levantamento de dados utilizamos registros de entrevistas realizadas com sete jovens estudantes do primeiro ao quarto ano do Ensino Médio Integrado em um dos campus do Instituto Federal Sul-rio-grandense.

Apresentamos na primeira seção, a “Sociedade do Cansaço” na qual serão abordados os principais conceitos e características. Na segunda seção, os “Desafios da Educação e os novos sujeitos: a aprendizagem e o gestor de si”, trata do deslocamento da educação como conceito mais amplo, para focar na aprendizagem ao longo da vida e as possíveis consequências e o ensino médio integrado como uma proposta possível para a formação do estudante. Na terceira seção, “Considerações sobre

a sociedade do desempenho e a percepção dos jovens”, aborda a mercantilização das relações e traz registros das falas dos estudantes sobre como eles estão vivenciando essas relações na escola e nas “Considerações finais” evidenciamos a pressão cada vez maior por desempenho e performance que caracterizam a sociedade do cansaço, permitindo o adoecimento precoce dos jovens, em especial a ansiedade e depressão que pode levar a outras doenças.

A Sociedade Do Cansaço

Han apresentou o termo “sociedade do cansaço” para indicar uma série de questões que marcam a transitoriedade da sociedade contemporânea como a rotina acelerada do mercado de trabalho, o frenesi do dia a dia, o acúmulo de compromissos e responsabilidades, a pressão social sobre a juventude cobrando deles sempre mais, além do esgotamento profissional cotidiano indicando os mais recentes transtornos psíquicos: depressão, ansiedade entre outros.

Identifica a sociedade atual como sociedade de produção, uma vez que os sujeitos que incorpora deixam de ser vistos como sujeitos de obediência para terem de se assumir como “sujeitos de produção”, isto é, “empresários de si próprios”. Um modelo de sociedade em que “o paradigma da disciplina é substituído pelo da produção”, o que só é viável por “a positividade do poder” ser claramente mais eficaz do que “a negatividade

do dever” (*idem*, p. 20). Daí o aparecimento de doenças, derivadas em muitos casos, dos excessos de positividade e produtividade que passam a marcar os ritmos de trabalho atuais. É nesse sentido que Han (2015, p. 23) garante que embora o sujeito produtivo deixe de estar sob domínio de instâncias externas, que o controlem, obriguem a trabalhar, estudar ou o explorem, “a supressão das instâncias de domínio não conduz à liberdade, produzindo apenas uma equiparação da liberdade e da coação”.

Na verdade, os efeitos do mercado sobre a educação e a escola já são bastante comensuráveis e perversos. Como afirma o filósofo Franco Berardi(2019), em um livro notável, Depois do futuro

a escola e a universidade são cada vez menos destinadas à formação de pessoas livres e cada vez mais à produção de **terminais humanos compatíveis com o circuito produtivo**. A finalidade cada vez mais explícita da formação é o que torna os seres humanos dependentes do processo de produção de valor. A interface fluida com a máquina produtiva requer uma remoção das arestas (diferenças culturais, históricas, estéticas). Mas igualmente importante no processo de reformatação é o ciclo farmacológico. **A mutação comporta patologias, sofrimento, desvios da comunicação e desconforto existencial**. O

sistema nervoso é submetido a um estresse sem precedentes e isso provoca **patologias** da atenção, da imaginação, da memória e da emoção **que tendem a assumir caráter epidêmico**. (BERARDI, 2019, p. 112, grifos nossos).

Na condição de professores, testemunhando no cotidiano da prática e convivência no espaço escolar a progressiva manifestação do quadro apontado por Berardi(2019), a pesquisa que apresentamos é fruto da necessidade de refletir sobre essa configuração, e construir dados que possam colaborar para mais diagnósticos, análises e propostas. Desconfiamos que como quase tudo hoje no mundo, a escola é uma instituição que sofre de algumas patologias. Em outras palavras, uma instituição que pode estar doente. O perverso nisso tudo é uma poderosa voz na sociedade que sob o pretexto de tirar essa instituição do seu “atraso e crise” oferece como remédio o que, no fundo, é veneno: submissão total a lógica do capital. Com isso define novos modos de subjetivação e converte as relações em mercadorias constituindo o novo sujeito. “O novo sujeito é condenado a ser duplo: mestre em desempenhos admiráveis e objeto de gozo descartável” (Dardot; Laval, 2016, p. 374), pois a voz do mercado não quer sujeitos livres e sim terminais humanos compatíveis com o circuito produtivo.

De acordo com Han, a formação dos sujeitos sob a égide do neoliberalismo consiste em “oferecer” a

liberdade como uma forma de coação. Uma fórmula que sintetiza essa ideia é a de que cada indivíduo é empresário de si próprio.

O que constatamos na vivência cotidiana é o grande registro de patologias e quadros de perturbação da saúde de adolescentes, aquilo que Han denomina de patologias neuronais da sociedade do cansaço, *stress*, angústia, depressão, quadros de ansiedade. Todos esses levando em casos extremos a tentativas de suicídio. Esse é um fato da sociedade atual, um dado incontornável que não pode mais ser não-visto: o suicídio passou a ser uma das principais causas de mortalidade na adolescência e juventude.

Em todo o mundo, o suicídio acomete mais de 800 mil pessoas por ano, sendo a segunda maior causa de morte no planeta entre pessoas entre 15 e 29 anos, conforme dados da Organização Mundial da Saúde (OMS). *No Brasil, 30% da população sofre do que chamamos de doenças da vida moderna, segundo dados do ISMA-BR – Stress Management Association Brasil.* No ambiente acadêmico, os dados são ainda mais preocupantes. Em entrevista para Gomes(2017), Felipe Moretti afirma que em pesquisa realizada com estudantes da Universidade de São Paulo, 90% dos estudantes apresentam sinais de estresse, esgotamento, desgaste emocional e estilo de vida estéril, desses 99% são jovens.

Há alguma coisa profundamente errada com o mundo criado nas últimas décadas.

Desafios da Educação e os Novos Sujeitos: A Aprendizagem e o Gestor de Si

Uma das questões fundamentais para esse estudo, são as atuais políticas educacionais, especialmente aquelas oriundas dos organismos internacionais como Banco Mundial-BM. Ao lançar em 2011 a Estratégia 2020, Aprendizagem para Todos, desloca a educação como conceito mais amplo, para focar na aprendizagem ao longo da vida. Nessa perspectiva, o investimento em educação deve estar mais voltado para as oportunidades de aprendizagem, favorecendo mercados de formação que promovam a disseminação das competências e das capacidades individuais necessárias para o desenvolvimento.

Com uma visão economicista da educação, a estratégia do BM é iniciar a aprendizagem cada vez mais cedo, desde a infância, adquirindo habilidades para uma vida de aprendizado valorizando mais o saber fazer adquirido ao longo da vida. Isso faz com que não bastam os estudos escolares, mas sim uma incessável busca por competências dentro e fora da escola. A noção de aprendizagem como competência está fortemente vinculada às políticas de avaliação como um princípio norteador básico da agenda global difundida pelos organismos internacionais. Se por um lado apresenta uma noção de liberdade por outro controla o estudante e a escola através das avaliações.

Na sua forma contemporânea, o capitalismo exerce o controle através do uso da noção de liberdade. Nos

autoexploramos e julgamos que estamos nos realizando. Quais os efeitos desse modo de ser sobre os jovens estudantes? Uma das hipóteses é a de que a ênfase na aprendizagem, emblematicamente disseminada pelo *slogam* “aprender a aprender”, seria uma das formas através das quais se infiltraria essa ideologia do sucesso e desempenho na escola. Como afirma Silvio Carneiro

com a “ideologia da aprendizagem”, perde-se um caráter importante da vida escolar, contido na polaridade do “ensino”, fundamental para que a educação seja educação e, por consequência, para que a escola seja escola. Pois, com a aprendizagem, reforçam-se as metas e o desempenho dirigidos diretamente ao indivíduo em processo de aprender.

(...) Reduzida à dimensão do aprender, a educação deixa de ser abertura e passa a ser a repetição dos roteiros avaliados – nada mais contrário ao educar.” (CARNEIRO, 2019, p. 45-46)

Os partidários dessa visão, sintetizada no “mantra” “aprender a aprender” o apresentam como uma verdade indiscutível, como fruto de uma visão técnica, imparcial, fruto de um conhecimento objetivo, que estaria acima de ideologias. Ele seria uma espécie de dispositivo que capacitaria ao aluno enfrentar com sucesso o mundo. Portanto, o insucesso recairia sempre e exclusivamente

sobre a incapacidade do indivíduo particular, confirmando assim uma das teses de Han, a de que quem fracassa na sociedade neoliberal de rendimento se faz a si mesmo responsável e se envergonha, em lugar de colocar em dúvida a sociedade ou o sistema (HAN,2015). De acordo com o autor, essa seria uma das configurações, perversas, da ideologia neoliberal, através da qual os sujeitos dirigem sua agressão para si mesmos. O explorado não se torna um potencial revolucionário, mas um depressivo.

Se os defensores de uma visão da educação como uma métrica de eficiência se colocam fora do debate público, defendendo sua posição com uma simples desconstituição daqueles que contestam sua visão (pois estes últimos, automaticamente, ao não partilharem sua visão se mostrariam como atrasados, em defasagem com as mudanças de paradigmas, processos do mundo da produção), nossa pesquisa se afigura para , através de dados, a partir dos estudantes, mostrar que essa visão é contraditória com aquilo mesmo que ela quer afirmar, o estabelecimento de um ser humano livre e integral, capaz de estar à altura dos desafios de um mundo em mutação, um mundo desafiador

A absolutização da aprendizagem, da aprendizagem contínua, infinita não seria assim a inoculação dirigida e calculada dos ordenamentos neoliberais no espaço crucial e fundamental de determinação política da sociedade que é a escola? A ideia reguladora nessa configuração neoliberal é justamente a de estímulos infinitos. Como isso funciona na mente de jovens?

A autora *bell hooks*¹ (2019), professora negra, com obras no campo da educação, do feminismo e da luta contra a discriminação racial, defende uma educação que tenha como eixo constituinte a ideia de cura e integridade. Além de afirmar que a conversa é o centro pedagógico em uma educação democrática, *hooks* reitera que o falar e escutar constituem o modo pela qual os estudantes percebem que há tempos diversos para a aprendizagem e que “o conhecimento pode ser compartilhado em diversos modos de discurso.” (*hooks*, 2019, p. 202).

hooks, no artigo referido, relata caso de estudantes brilhantes que buscavam um modelo de educação ligado à liberdade e senso de comunidade e que se frustravam e, em muitos casos, desistiam ou abandonavam a formação superior “porque as faculdades e universidades são estruturadas de forma que desumanizam, que os levam para longe do espírito de comunidade no qual eles desejam viver” (*hooks*, 2019, p. 206). Ela fala de estudantes que não querem ser educados para se transformar em opressores. Alunos que largam a faculdade faltando uma disciplina ou semestre, porque não encontraram espaços para seus ideais. Como ela diz:

A educação competitiva raramente funciona para estudantes que foram socializados

1 A autora se autodenomina “bell hooks”, com letra minúscula. Utilizaremos a mesma denominação.

para valorizar o trabalho para o bem da comunidade. Isso os rasga ao meio, despedaça-os. Eles experimentam graus de desconexão e de fragmentação que destroem todo o prazer do aprendizado. (*hooks*, 2019, p. 206).

Tradicionalmente, o Ensino Médio escapava a essa lógica, ainda se deixava constituir como um espaço e período em que justamente por existir da forma como existia permitia uma socialização de experiências entre os jovens. Hoje, a lógica da competitividade, da diferenciação competitiva nesse estágio de vida parece estar desconfigurando um espaço social do qual a escola era depositária.

E essa transformação se dá justamente em um momento em que mais seria preciso reforçar as redes de solidariedade, convivência, diálogo e capacidade de interrogar o mundo. Pois, justamente esse mundo que “entregamos” como adultos aos jovens se caracteriza por perda de sua identidade, crise política, crise ecológica, desordem social, impasses e falta de legitimidade. Como é possível restringir nosso trabalho à formação de competências técnicas em um mundo desconfigurado por crises e conflitos de toda ordem? Tememos em ter que escrever uma palavra cujo peso é muito grande, mas mesmo que, de forma passiva, se for o caso, a responsabilidade não deixa de ser nossa: não estaríamos correndo o risco de estarmos sendo exigentes demais? Em um mundo que nós mesmos não compreendemos,

agimos como se tudo estivesse em ordem, pressupondo que os estudantes estão ali, a postos para assumir seus lugares nesse mundo. Não cultivamos a liberdade real, do encontro e da descoberta, passando a reproduzir a lógica infernal, de competitividade, desempenho, eficiência. Uma das formas insidiosas com que essa maneira de reprodução do capital entra nas escolas é a lógica da eleição individual. Não é perverso impor, sob o manto de liberdade, que o estudante escolha aquilo que quer aprender?

Essa é a face atual do capitalismo e que ele ostenta com tanto orgulho: tudo é possível, empodera o consumidor, no caso, o estudante. Elege o que queres, o que queres ver, comer, com quem queres namorar, há todas as opções, para todos os gostos, dito de forma precisa, consuma! Uma escola em que o estudante tem a liberdade (obrigação) de escolher o que quer estudar seria o espaço derradeiro de reprodução do capital, na única e totalitária forma com que ele se apresenta no mundo hoje: consumo.

Em outras palavras, Dardot e Laval (2016) apresentam que quando o sujeito é mestre de suas escolhas, ele é também responsável por aquilo que lhe acontece. O novo sujeito que emerge é visto como proprietário de capital humano, capital que ele precisa acumular por suas escolhas e os resultados obtidos na vida são frutos das suas decisões e esforços que dependem apenas de si. “Ser empreendedor de si mesmo significa ser um ótimo instrumento do seu próprio sucesso social e

profissional” (*idem*, p.350), ou mesmo do seu fracasso. Uma das estudantes entrevistadas diz

O mundo é cruel. Já me senti muito desmotivada, de não conseguir nada depois de sair daqui. Eu comecei a me culpar de não estar trabalhando por estar com 18 anos. De tu te formar e trabalhar. Eu não me contento com pouco. Eu quero trabalhar e me formar. Será que eu vou aguentar psicologicamente? É tu e tu mesma. Eu tenho medo de ficar muito tempo sozinha. A pressão é muita, mas tu tenta tirar uma força de onde tu não tem. Se tu não fizer por ti mesmo, ninguém vai fazer por ti. (ESTUDANTE, 4º ano).

Cada sujeito torna-se um gestor de si mesmo. Esse modelo de ser e estar no mundo invade a escola, especialmente no ensino médio, fazendo com que o estudante se torne: o estudante empreendedor, o estudante gestor, o estudante máximo.

Han apresenta uma proposta de combate a essa dissociação movida pelo capital e que muito se relaciona com aquilo que é e deveria ser a escola como espaço de encontro. Ele propõe um retorno à imanência, ao prazer de estar junto por estar junto, de fazer as coisas, de conviver, retomando uma ideia clássica dos gregos, a de que a liberdade não é algo individual, mas antes algo coletivo. Han nos diz que devemos cultivar nossas

comunidades locais, fazer coisas que nos conectem uns aos outros. Essa imanência do encontro, com o outro e consigo mesmo, é a possibilidade real de nos mantermos íntegros e saudáveis. De acordo com Han, a sociedade do cansaço é uma sociedade surda. Precisamos desenvolver uma sociedade de ouvintes, em que cada um tenha tempo para o outro, já que este tempo do encontro não está sujeito à lógica do desempenho e eficiência. Ao invés de vida em disputa e sociedade de rendimento, vida comunitária. Portanto, é imprescindível pensar essa condição no Ensino Médio, já que é neste nível de ensino que está a maioria da juventude brasileira.

A chegada de grande maioria dos jovens (de todas as classes) no Ensino Médio e no Ensino Médio integrado à Educação Profissional, requer cada vez mais uma formação humana integral e integrada para enfrentar ‘a sociedade do cansaço’. Diante disso, é fundamental compreender a amplitude da tarefa formativa nesse momento da vida dos jovens e, principalmente, dos sujeitos jovens que muito têm a dizer de si, dos seus sonhos, dos seus projetos, dos seus saberes.

Mas porque o jovem não é levado a sério? Dayrel e Carrano(2014) contribuem dizendo que, “é uma tendência da escola não considerar o jovem como interlocutor válido na hora da tomada de decisões importantes para a instituição” (*idem*, p.106). Muitas vezes, ele não é chamado para emitir opiniões e interferir até mesmo nas questões que dizem respeito a ele, diretamente. “Muitas vezes a escola enxerga o jovem pela ótica dos problemas, mas isto é reduzir a

complexidade desse momento da vida” (Dayrel; Carrano, 2014, p.107). É preciso cuidado para não transformar a juventude em idade problemática, confundindo-a com as dificuldades escolares, de vida e de mundo que possam afligi-la. É preciso dizer que muitos dos problemas que consideramos próprios dessa fase, não foram produzidos pelos jovens. Esses já existiam antes mesmo de o indivíduo chegar à juventude.

Considerações Sobre a Sociedade do Desempenho e a Percepção dos Jovens

Nessa sociedade do desempenho que apresentamos, a liberdade é usada como dispositivo para o sujeito explorar a si mesmo, sem se dar conta disso, uma vez que tudo é feito sob o paradigma da realização de si mesmo, emblematicamente sintetizado na fórmula de que cada um é empresário de si mesmo.

Não somos mais sujeitos de obediência, mas de desempenho. Daí a ideia do cansaço, como consequência da pressão por desempenho. Em outras palavras, uma sociedade de desempenho é uma sociedade de esgotamento, de falências psíquicas, neuronais, uma sociedade marcada por toda espécie de síndromes ligadas aquilo que se refere ao equilíbrio psíquico do sujeito.

A sociedade do cansaço é a sociedade da atividade sem fim, no duplo sentido de interminável e destituída de sentido. Uma sociedade da superestimulação, do

bombardeamento ininterrupto de informação e da pressão cada vez maior por desempenho e performance. Uma sociedade em que a produtividade se torna signo da própria existência. Conforme o estudante,

a escola passa a imagem de aluno padrão: tem que se dedicar muito, por tu estar numa escola boa, tem que se dedicar muito. Eu particularmente já me comparei com outros alunos e fiquei bem mal por achar que eles sabem muito mais que eu. Eu acho que cada pessoa tem suas limitações e ninguém é igual a ninguém. Eu encontrei apoio nos colegas. Tem muita gente aqui dentro que passa por isso (ESTUDANTE, 1º ano).

Sobre a noção da atividade sem fim, interminável e destituída de sentido, o estudante diz

parece que sempre estamos fazendo pouco, que podemos fazer muito mais, por temos um acesso mais fácil a informação; “somos muito privilegiados e desperdiçamos isso”(não discordo quanto a ser privilegiada quanto ao restante da população no país, porém não sei muito bem como usufruir desse meu privilégio). Sinto que isso se deve a não entender o propósito daquilo que estou fazendo. O que eu vou ganhar mais tarde com isso? Sei que nenhum

conhecimento é desperdício, mas em vista do que acontece no cotidiano de fato, parece ser útil apenas para passar na prova ou outra coisa (ESTUDANTE, 2º ano A).

Para Han, o cansaço de si mesmo culmina numa autoexploração do indivíduo, que se entrega ao excesso de trabalho munido de um sentimento de liberdade. É uma fadiga surgida do excesso de desempenho e produtividade que, por sua vez, tira do indivíduo a capacidade de fazer novas coisas. Diante do cenário de incertezas, talvez caiba a denúncia de que o direito à educação seja mais um instrumento a serviço da alienação, objetificação e da instrumentalização dos sujeitos. É nesse contexto que se insere a estratégia de mercantilização da escola, com parâmetros da eficiência empresarial e exigência de resultados mensuráveis e imediatistas.

No EM tem uma grande cobrança por ser uma escola técnica e uma educação diferente, tem mais matérias, tem mais disciplinas e mais matérias dentro das disciplinas. Passamos de criança para fase adulta com mais as cobranças de arranjar emprego, horas complementares, estágio, TCC (ESTUDANTE, 4º ano A).

Espera-se que entremos num estágio o quanto antes, se demorar, somos relaxados ou mimado e etc. (ESTUDANTE, 2º ano B).

Essa crescente expansão do paradigma de desempenho escolar vem determinando a sobrecarga horária, a oferta de múltiplas atividades e fontes de informação, o desenvolvimento de competências para o mercado, “a redução de investimentos e a verticalização nas decisões, produzindo conflitos éticos e elevados níveis de estresse, tanto nos docentes quanto nos alunos” (Oliveira, 2018, s/p).

Reflexo disso é a centralidade, nas recentes discussões na área de ensino, do foco da educação como processo mais amplo para a aprendizagem, cuja materialização se expressa por meio de uma relação que subjuga o currículo à lógica da avaliação por desempenho, subordinando a educação aos interesses das relações de produção capitalistas, bem como a ampliação da formação para o mercado de trabalho e do consumo, colocando a educação, a escola, os professores e estudantes a serviço do mercado como um produto. Nesse contexto, o tempo de lazer, de realizar atividades prazerosas é primordial na vida dos jovens.

É tanta carga de tudo que a gente não consegue mais ir ao cinema, fazer aula de teatro, dança, que fazia antes. A maioria dos alunos não tem tanto tempo de fazer essas coisas. A própria biblioteca, os alunos pegam mais livros no primeiro ano do que depois no segundo, terceiro. No fundamental eu lia muito, mas agora eu não tenho tempo para ler (ESTUDANTE, 3º ano).

Eu me sinto bem no meu tempo livre, acho que deveria ir mais além da tela do celular, fazer algum esporte ou outro hobby. No geral, percebo que nos falta oportunidades de conhecer novas coisas e tomar gosto por elas, às vezes por não ter dinheiro para pagar a atividade ou outro motivo. Também percebo que dependendo, nós não temos um espaço pra ficar sozinhos, sozinhos mesmo. Precisamos estar conectados ou dando satisfação o tempo todo (ESTUDANTE, 2º ano A).

Com as mudanças propostas pelas reformas em curso, especialmente a Reforma do Ensino Médio e a BNCC, altera-se substantivamente o conteúdo da educação básica cujo foco passa a ser a aprendizagem ao longo da vida. Essa aprendizagem é medida pela avaliação das competências. As competências devem ser desenvolvidas para que o estudante/trabalhador se torne apto e adaptado às novas mudanças exigidas pela chamada Educação para o século 21. Esse novo tipo de trabalhador deve exercer, de modo competente e eficaz, um papel na atividade econômica do país. Ao mesmo tempo, negligencia a formação integral do estudante e padroniza o currículo do ensino médio.

Para Freres e Rabelo, (2015, p.66) o fundamental é colocar-se na condição de eterno aprendiz, já que, no mundo em que muitas mercadorias se tornam obsoletas, o conhecimento também se torna obsoleto, necessitando

atualização constante para acompanhar os avanços cada vez mais rápidos que ditam o ritmo do trabalho e da vida na sociedade atual. Os estudantes falam sobre isso,

Eu tô procurando emprego. Está muito, muito difícil porque eles exigem demais. O mundo não faz sentido (ESTUDANTE, 4º ano A).

A pressão do padrão que a gente tem que seguir e muitas vezes tu não consegue, é uma imagem. O mundo cada vez pior, individualista, cada um pensando só em si, cada um quer ser maior, prejudicar o outro. Por exemplo uma oportunidade de emprego (ESTUDANTE, 4º ano B).

A necessidade de atualizar-se constantemente é imposta e o estudante/trabalhador é chamado a aprender sempre, porque o mundo está sempre mudando, e o mundo do trabalho acompanha essas mudanças. A lógica do aprender a aprender aparece na seguinte passagem,

Existe pressão e cobrança porque as exigências da sociedade aumentaram em relação a gerações anteriores. Por exemplo, um determinado conteúdo. Pelo que vi eu não terei esse conteúdo que é necessário para empresas. Com relação aos pais, eles eram cobrados não da mesma forma. Eles

estudavam e trabalhavam e hoje tem que estudar e procurar mais alguma coisa para o currículo: inglês, postura, disciplina (ESTUDANTE, 3º ano).

O resultado disso tudo é nítido com a crescente medicalização da existência, com os colapsos psíquicos causados pelo esgotamento e pela percepção ainda que tardia de que se levou uma vida de quase máquina.

Eu tenho ansiedade, eu tomo remédio desde que entrei na escola desde o primeiro ano. Por me sentir muito pressionada e isso impactou em mim. Isso no meio do primeiro ano. Tem bastante colegas que tomam remédio também. E a depressão não é por causa da escola. Eu tomo remédio todo dia. Tem bastante gente da minha turma que toma. O aprendizado é muito importante porque a gente quer crescer como profissional e seguir carreira (ESTUDANTE, 2º ano A).

A depressão é causada por tudo. Não é só a escola: a vida pessoal, as cobranças, eu queria desistir de tudo. Tu entra com 15 anos acha que tudo é festa, mas as cobranças vem. Eu fiquei doente, fui me afastando. Quando vi que ia cair de novo, voltei (ESTUDANTE, 3º ano)

Para compreender o relato dos estudantes sobre a depressão que assola a sociedade e conseqüentemente os estudantes na escola, Dardot e Laval (2016, p.366) apresentam que “a depressão é na verdade, o outro lado do desempenho, uma resposta do sujeito a injunção de se realizar e ser responsável por si mesmo, de se superar cada vez mais na aventura empresarial.” O sujeito não aguenta a concorrência pela qual pode entrar em contato com os outros; ou se responsabiliza, por não estar à altura dos desafios impostos pelo curso e/ou pela escola.

Eu estou no quarto ano e não sei o nome de alguns colegas. Tem o pessoal que entra e o que não consegue entrar em tal empresa. Ok, vocês não entraram mas a vida continua. Pensa o preço que uma pessoa paga para ter um status de estar em uma empresa. E outros bah, eu não consegui. Tudo bem tu não ter passado na seleção, mas pode fazer outras coisas. O ENEM é a mesma coisa, tudo bem se não passar no Enem ou no vestibular, tu podes fazer novamente. Tu tem que estar sempre bem, tirar sempre nota boa, mas tudo bem se hoje tu não está bem (ESTUDANTE, 4º ano B).

Portanto, esse é o grande desafio da escola de Ensino Médio, especialmente do Ensino Médio Integrado, cuja

concepção é o desenvolvimento integral e integrado. Sobre essa questão, o estudante diz:

Se tu não fizer o que eu quero, tu não faz mais parte do meu grupo. E isso pressiona o aluno a ser muitas vezes o que ele não quer. A gente acaba percebendo que não consegue fazer as coisas sozinho. Tu estás sozinho, muito individual. Não adianta nada um aluno ser ótimo numa matéria e qualquer pessoa acabar com o psicológico dele. Não adianta ser bom na matéria e não conseguir dar conta no emocional (ESTUDANTE, 4º ano B).

Conforme Krueger (2019) o Ensino Médio Integrado (EMI) pressupõe que a educação geral se torne inseparável da educação profissional e que a relação entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos seja construída sob as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura. Essa proposta visa ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, na perspectiva de uma formação integral ou omnilateral.

Uma das questões que se coloca no estudo é o que aponta a formação do sujeito na sua integralidade (omnilateral) e não apenas para os conteúdos escolares, ou para as avaliações. Defendemos uma educação que forma para a cidadania no sentido de formação ampliada do homem, tendo como objetivo sua atuação para uma sociedade democrática. Para

que isso ocorra, faz-se necessário que os envolvidos no processo educativo percebam-se como sujeitos e não expectadores do processo, em que a autonomia possa ser exercida com sua real finalidade, ou seja, elaboração conjunta de práticas educacionais que visem a melhores condições para uma formação de qualidade da juventude. Concordamos com Ramos(2007), que a formação humana integral ou omnilateral é entendida como um desenvolvimento total do ser humano em todas as dimensões, ou seja, física, mental, social, cultural, política e científico-tecnológica. Nessa experiência formativa, serão reveladas as potencialidades que cada estudante possui promovendo espaços e tempos de desenvolvimento humano. Um dos estudantes destacou

O meu problema é que eu não tenho apoio da família. Eu só estou aqui porque eu quero, por minha vontade. Eles queriam que eu estivesse trabalhando. Eu quero estudar bastante e trabalhar no que eu gosto. Eu gosto de arte e é bem difícil de seguir essa carreira. Um momento que me marcou muito foi uma aula muito diferente: meditação e falar sobre o que a gente estava sentindo. Traz uma paz (ESTUDANTE, 4º ano A).

Nesse sentido, é necessário fortalecer um discurso que faça “florescer a consciência crítica, não a idealista, mas a resultante das injunções histórico-sociais,

fundada nas relações concretas” (MORAIS, 1991, p. 45) embora subjetivas.

É na escola que estão os protagonistas de extrema importância: o professor e o estudante, sujeitos cheios de vida, sonhos, desejos, sentimentos, crenças, valores, princípios, conhecimentos e experiências. Esse lugar é um espaço/tempo de relacionamentos, o qual precisa ser o mais saudável possível. Além disso, esse ambiente precisa ser acolhedor e seguro para ambos, pois dessa maneira as relações acontecem de forma significativa para todos. Estabelecer vínculos afetivos e uma relação de confiança entre esses sujeitos, tornando esse ambiente um lugar de que se deseja fazer parte, é primordial para superar a sociedade do cansaço mostrada por Han.

Considerações Finais

Ao concluirmos esse estudo, percebemos que o capital alcançou seu limite e está disposto a destruir a tudo e a todos para sua expansão. Tornou-se um sistema de reprodução que não pode se autocondenar mais enfaticamente do que quando atinge o ponto em que as pessoas se tornam supérfluas (Meszaros, 1997) ao seu modo de funcionamento, convertendo todas as atividades humanas e a natureza em mercadorias.

Nesse contexto a sociedade que emerge das mudanças do capitalismo global é caracterizada como uma sociedade do cansaço. A sociedade do cansaço, tal como caracterizada nesse artigo, é aquela que atinge

uma significativa parcela da população, entre elas, a juventude que está cursando o Ensino Médio. Essa sociedade por ser caracterizada pelo desempenho e multitarefa começa a tomar conta e reger a vida dos estudantes. Isso é apreendido pelos jovens estudantes desde muito cedo como por exemplo, além do denso horário escolar, a pressão dos pais e professores pelo desempenho, as aulas em turno inverso, com vistas a um melhor preparo e uma melhor formação para o sucesso. Também a sujeição a multitarefas torna-se adjetivo para definir a pró-atividade. Ser proativo constitui-se como condição para fazer o próprio homem sentir-se útil e eficiente na exploração de si mesmo, pois o valor do estudo e trabalho reside na capacidade de executar múltiplas funções, a qualquer tempo e com a menor quantidade de recursos possível.

Na atual conjuntura das reformas educacionais no mundo capitalista, em que as atividades humanas são convertidas em mercadorias, o excesso de atividades que se impõe aos jovens no Ensino Médio, incluindo a lógica da aprendizagem e das avaliações, da pressão cada vez maior por desempenho e performance, caracterizam a sociedade do cansaço, permitindo o adoecimento precoce dos jovens, em especial a depressão que pode levar a outras doenças. Essa sociedade se impõe ao jovem estudante do Ensino Médio que precisa arcar com o superdesempenho, superprodução e supercomunicação e, ao mesmo tempo, viver sua juventude.

Embora o artigo apresentado faça parte de uma pesquisa maior em processo, podemos já constatar

algumas das consequências do que Han apresenta como constituinte da sociedade do cansaço. A realidade relatada pelos depoimentos, nas entrevistas, mostra a insidiosa presença dos distúrbios neuronais, particularmente a ansiedade e a depressão, naturalizando-se como parte da vida e cotidiano de jovens. Além disso, um ponto crítico que surge a partir disso é a percepção de que as energias vitais que deveriam estar sendo investidas em busca de realização, criatividade e transformação pessoal – e no conjunto, transformações coletivas na sociedade, como é a “missão” constitutiva de cada geração em processo de amadurecimento e plenitude – são inteiramente subjugadas no processo servil de ser bem-sucedido no encaixe individual de cada engrenagem do sistema produtivo.

Referências

BANCO MUNDIAL. Aprendizagem para Todos [*on line*]. **Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial**. Resumo Executivo, 2011. Disponível em: . Acesso em: 20 jul. 2019.

BERARDI. Franco; **Depois do futuro**. Tradução de Regina Silva. São Paulo: Ubu Editora, 2019.

CARNEIRO. Silvio; Vivendo ou aprendendo... A “ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar. *In*: CÁSSIO. Fernando (org.) **Educação contra a barbárie**: por

escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo editorial, 2019.

DARDOT. Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução Mariana Echalar. 1ª edição. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAYREL. Juarez; CARRANO. Paulo; MAIA. Carla Linhares(orgs). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DAYREL. Juarez; CARRANO. Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. *In: DAYREL. Juarez; CARRANO. Paulo; MAIA. Carla Linhares(orgs). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.*

FRERES, Helena; RABELO Jackline. Educação, Desenvolvimento e empregabilidade: o receituário empresarial para a educação no Brasil. p.59-85. *In RABELO,J; JIMENEZ,S;*

GOMES. José Paulo. **Estresse: quando a faculdade vira “máquina de moer gente”**. Jornal da USP, São Paulo, 26/07/2017. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/estresse-quando-a-faculdade-vira-maquina-de-moer-gente/> .Acesso em: 10 out. 2019.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

hooks. bell; Educação democrática. *In*: CÁSSIO. Fernando (org.) **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo editorial, 2019.

MÉZÁROS, István. “Ir Além do Capital”. *In*: COGGIOLA, Osvaldo. **Globalização e Socialismo**. São Paulo: Editora Xamã, 1997.

MORAIS, Regis de org. **Sala de aula: que espaço é esse?** 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

OLIVEIRA . Carmen Silveira de. **A sociedade do cansaço e a desfeminização da escola**. *Jornal Extra-classe*. Sinpro-RS. Disponível em <https://www.extraclasse.org.br/opiniaio/colunistas/2018/08/a-sociedade-do-cansaco-e-a-desfeminizacao-da-escola/> . Acesso em 10 de ago de 2019.

Capítulo 6

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO E CONTINUIDADE DE ESTUDOS NO ENSINO SUPERIOR: Aproximações e Distanciamentos

Graciela Fagundes Rodrigues

Caroline Braga Michel

Damaris Robaert

Marcia Rejane Kristiuk

Introdução

Este capítulo visa discutir acerca da relação entre os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e a sua

influência na escolha da área de conhecimento, em nível superior, de estudantes concluintes dessa etapa. Para isso, a questão norteadora do texto é: Qual a relação entre a área de formação profissional técnica de nível médio e a(s) escolha(s) de curso superior pelos estudantes de um *Campus* vinculado a um Instituto Federal?

O preâmbulo que envolve a questão anunciada, refere-se a um momento da escolarização dos adolescentes no qual as dúvidas sobre o que fazer após a conclusão do ensino médio o acompanham, principalmente ao iniciar o terceiro ano. Este é permeado de ansiedade, insegurança, indecisão e, para alguns estudantes, dificuldades em vislumbrar perspectivas seja de continuar estudando ou de ingressar no mundo do trabalho. Presentifica-se também o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como mais um elemento no rol das tomadas de decisões dos concluintes.

Esse panorama, de forma geral, apresenta-se independente do tipo de instituição que o aluno está matriculado (pública ou privada). No entanto, quando nos referimos a estudantes de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, nos remetemos a uma realidade que sinaliza o quanto o curso técnico pode repercutir, ou não, para o prosseguimento de uma carreira na área ou áreas afins. Ou seja, até que ponto são proporcionados elementos que aproximam o estudante da identificação com o curso realizado ou ao contrário, o distanciam. São inquietações como estas, concernentes ao nosso cotidiano laboral em um Instituto Federal de Educação

Ciência e Tecnologia (IF), que nos impulsionaram a conhecer um pouco mais destas relações. Associado a isso, investigarmos o tema de modo a refletirmos sobre o panorama da realidade na qual nos encontramos, e quais estratégias podem ser planejadas e desenvolvidas para fomentar a valorização do curso técnico integrado. Ao investirmos em ações como essas, um dos desafios é a ruptura com o olhar fragmentado que ainda há entre o técnico e o técnico integrado, como se a formação técnica estivesse a parte do Ensino Médio. Essa representação equivocada fomenta, em grande medida, o motivo pelo qual estudantes justificam estudar no IF, priorizando o Ensino Médio como de qualidade excelente comparado às demais instituições.

Por diversas vezes os estudantes manifestam que o Ensino Médio (EM) ofertado pelos IFs é de excelência porque o quadro docente é qualificado (Mestres e Doutores); há uma estrutura física muito boa; existem oportunidades de participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, entre outras. Porém, as razões pelas quais uma família e/ou o estudante decide matricular-se em um Instituto Federal para cursar o EM, devem ir além dos elementos citados, uma vez que o ensino técnico apresenta-se como peça chave da própria existência dos IFs. Conforme o artigo 6º da Lei n.º 11.892 de 29 de dezembro de 2008, a qual institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, os IFs possuem como uma de suas finalidades:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (BRASIL, 2008).

Assim, não visualizar esse propósito profissionalizante da instituição repercute, do nosso ponto de vista, em um ingresso desassociado de identificação com o curso técnico. Tal situação, influencia na constituição de experiências de aprendizagem insatisfatórias para o estudante e que podem acarretar evasão escolar ou a permanência durante três anos de curso com embates constantes entre a sobreposição de interesse pelas disciplinas do EM e disciplinas consideradas do âmbito técnico, as quais em se tratando de integração, necessitam estar no mesmo patamar de relevância.

Ademais, outro aspecto a ser considerado nesta reflexão diz respeito à verticalização como uma das características dos Institutos Federais. Como ressaltado na Lei n.º 11.892/2008, os IFs devem “III - promover a **integração** e a **verticalização** da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; (BRASIL, 2008, grifo nosso)”. Nesse sentido, a verticalização é colocada em análise com os dados advindos da nossa investigação, pois reflete o quanto a mesma concretiza-se tanto na oferta

de cursos como na permanência dos estudantes na instituição, possibilitando sequência à sua formação. Ao mesmo tempo, ao olharmos para a verticalização, duas perspectivas estão presentes quais sejam: a de jovens que almejam de imediato ingressar no ensino superior e àqueles que desejam inserir-se no mundo do trabalho. Perspectivas incorporadas na legislação que acompanham esta última etapa da Educação Básica, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9394/1996) à recente reforma do Ensino Médio convertida na Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Na LDB, ao lado das demais finalidades do Ensino Médio, encontramos tanto a “preparação básica para o trabalho”, quanto o prosseguimento nos estudos perante a consolidação dos conhecimentos do ensino fundamental. Observa-se, assim, que o trabalho e o ensino superior formam um par inerente a esta etapa.

A partir das alterações na LDB, por meio da Lei n° 13.415/2017, o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos. É neste último aspecto que a ênfase profissional localiza-se, especificamente no itinerário V – Formação técnica e profissional que conforme o §6º, deverá considerar:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de

instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; (BRASIL, 2017).

Sem dúvida, o Ensino Médio brasileiro vivencia inúmeros desafios. A título de exemplo temos: a ampliação das matrículas, a diminuição do abandono escolar, a distorção idade e o ano em curso, entre outros (KRAWCZYK, 2013). A partir desse contexto, apresentamos dados coletados junto a estudantes do terceiro ano relacionados a escolhas manifestadas de continuidade de estudos, em nível superior, em diálogo com estudiosos da Educação Profissional, em especial, integrada ao Ensino Médio. Outrossim, resgataremos a legislação pertinente à criação dos Institutos Federais de modo a trazer elementos de discussão acerca da verticalização dos IFs na medida em que os dados emergiram para uma possível continuidade de formação na área profissional progressiva. Faremos uma análise contemplando os dois propósitos que seguem:

1) Caracterizar as áreas de nível superior pretendidas pelos estudantes a partir dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no contexto de estudo;

2) Analisar quais são as aproximações evidentes e de que forma configuram-se os distanciamentos de áreas e suas possíveis razões com base na realidade investigada.

Institutos Federais: A Verticalização e Suas Relações Com o Ensino Médio Integrado

Ao abordarmos a temática da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica é importante ressaltarmos a criação dos Institutos Federais e sua missão social. Logo, destaca-se que o processo de criação dos IFs esteve atrelado a um projeto maior para a Educação Profissional nacional e, ao mesmo tempo, apresentou-se como uma resposta à realidade local e regional, sendo feitos, então, investimentos em cursos que atendessem as demandas dessa realidade.

A trajetória da Educação Profissional no Brasil vem desde 1909, com as Escolas de Aprendizes Artífices. Conseqüentemente, pode-se dizer que os Institutos Federais são a mais recente concretização das políticas públicas em Educação Profissional, uma vez que os IFs “[...] representam uma nova institucionalidade na oferta da educação profissional no Brasil” (ORTIGARA, 2013, p. 2) pela particularidade de preocupar-se com a verticalização do ensino e tentar integrar a Educação Básica com a Superior. Contudo, como salientou a Reitora do IF Farroupilha, professora Carla Jardim, em participação no “V Seminário Internacional de Educação Profissional e Tecnológica do IFFar”, o surgimento dos IFs representa uma ruptura histórica em relação à Educação Profissional brasileira, pois em sua origem, ela foi criada para “ensinar a fazer” e foi dirigida às camadas mais pobres da população, em oposição à Educação Superior, que “ensinava a pensar” e era dirigida à elite

brasileira” (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2018, s.p.). Assim, na contramão da história da Educação Profissional, “Os IFs foram criados para romper com a dualidade de que o trabalho e a ciência não podem andar juntos” (*ibid.*).

Eliezer Pacheco, Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC do período de 2005 a 2012, e um dos responsáveis pela implantação do projeto dos Institutos Federais de Educação, descreve que um dos objetivos basilares dos Institutos é justamente “derrubar as barreiras entre ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana” (PACHECO, s.d., p. 10). A educação articulada ao trabalho, à ciência e a cultura, está voltada para a formação do humano além da técnica. Logo, ofertar uma educação emancipatória exige elementos que coexistam entre a formação humana e a capacitação técnica.

Dentre as diretrizes de criação dos IFs, a interiorização, que significa a abertura de unidades em regiões distantes dos grandes centros; a verticalização, que significa oferecer cursos de formação inicial até a pós-graduação em áreas afins; a inclusão social, que faz com que em média 80% dos estudantes do Instituto Federal Farroupilha, por exemplo, sejam de famílias com renda *per capita* de até um salário mínimo e a expansão, que fez com que, em 15 anos, o Brasil tivesse o número de escolas técnicas quadruplicado (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2018, s.p.).

Seguindo essas premissas, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica cria, então, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com ofertas de cursos técnicos de nível médio e superiores, gratuitos e de qualidade com foco na formação integral do indivíduo através da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Nesse contexto, ganha especial atenção o desenvolvimento do ensino integrado com um currículo integrador, no qual “o essencial é vincular o ensino ao trabalho real dos alunos, valorizando a sua auto-organização e requerendo uma atitude humana transformadora” (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 61). Destaca-se, assim, que o modelo curricular no contexto da Rede de IFs exige um trabalho que considere o conhecimento de forma integrada e verticalizada, objetivando a superação do “modelo hegemônico disciplinar” e, ainda, a construção do perfil de um profissional docente capaz de “desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos” (PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2010, p. 81).

Desse modo, o currículo integrado no Ensino Médio ofertado nos IFs reflete a interação na constituição de aprendizagens, indicando que a Educação Profissional e Tecnológica não podem estar desassociadas de uma formação mais ampla. A ideia é romper com um modo fragmentário de lidar com o conhecimento e estabelecer a integração como conceito central para a educação emancipatória. Em vista disso, a integração entre as

disciplinas propedêuticas e técnicas tem como princípio a complementaridade e o rompimento da dualidade entre capacitação técnica e formação humana. O fazer pedagógico deve ter em conta o trabalho com ciência/tecnologia e teoria/prática, e a pesquisa como princípio educativo e científico como também as ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade.

Além disso, como mencionado, os IFs partem do princípio da ideia de verticalização do ensino. Conforme expresso na Lei n.º 11.892/2008, os IFs têm o compromisso com a oferta do ensino verticalizado nos diferentes níveis e modalidades, ou seja, da Educação Básica à Educação Superior. Em virtude disso, há o anseio de que se tenha nessas instituições um maior aproveitamento da capacidade de gerir a educação e a formação integral dos alunos.

Aprofundando a discussão acerca da verticalização, Quevedo (2016, p. 05), problematiza que “a verticalização vai além da oferta de cursos de mesma área em diferentes níveis,” e sugere, em seus estudos, ser esta uma provocação aberta ao debate. Nesse sentido, a autora lança o seguinte questionamento:

É a oferta de cursos que possibilita ao estudante traçar um percurso formativo na instituição que caracteriza-se como uma concepção de verticalização ou como uma condição para que a verticalidade efetivamente aconteça? (QUEVEDO, 2016, p. 05).

Em resposta ao próprio questionamento, a autora indica que a proposta de verticalização deve ser compreendida como uma ação administrativa e pedagógica articulando, dentre outros elementos

[...] a integração de todos os sujeitos de diferentes níveis de escolarização da educação profissional e tecnológica, nos diversos espaços de ensino e de aprendizagem que possibilita a inter-relação de saberes; a interdisciplinaridade e a transversalidade; a flexibilização curricular para que se possa traçar itinerários de formação; o necessário diálogo entre os sujeitos; o planejamento e o trabalho coletivo; uma educação profissional e tecnológica contextualizada, humanizada e humanizadora; a formação integral que passa pela integração do ensino propedêutico e profissionalizante; a superação do modelo hegemônico disciplinar, do academicismo, bem como da histórica dualidade da educação (teoria X prática; saber X fazer; contemplação X ação) (QUEVEDO, 2016, p.11).

As características da verticalização, frisadas pela autora, podem oferecer aos estudantes a possibilidade de traçar um itinerário formativo da Educação Básica ao nível superior e, ao mesmo tempo, trazer uma realidade ao trabalho do professor de vincular ações no ensino,

na pesquisa e na extensão, em diferentes níveis e modalidades de ensino.

A verticalização, como forma de integração, possibilita a superação da dualidade capacitação técnica *versus* formação humana. Por isso, a integração e a verticalização aparecem como elementos relacionados e que devem estar presentes em todos os níveis de ensino, segundo a legislação. O contexto de articulação, entre estudantes do Ensino Médio técnico e do Superior, compartilhando um espaço único e os ambientes de ensino, pesquisa e extensão, por exemplo, permite que “os discentes compartilhem os espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado” (PACHECO, s.d, p. 09).

Oferecer, portanto, cursos em diferentes níveis e modalidades dentro de um mesmo eixo tecnológico é fundamental tanto para que se possa atender diferentes grupos de estudantes e trabalhadores quanto para possibilitar que a pessoa que ingresse em um Instituto Federal tenha a possibilidade de continuidade dos estudos na própria instituição. Desse modo, a verticalização é uma questão de compromisso com todos. A partir das peculiaridades descritas no decorrer desta seção como características dos IFs, agregamos a permanência e o êxito dos estudantes como elementos alicerçados inclusive em planos estratégicos, em nível nacional, para a viabilidade dessa meta. Trata-se dos planos estratégicos institucionais para a permanência e o êxito, respaldados especialmente no “Documento

orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”, elaborado pelo Ministério da Educação em 2014.

Associada à permanência e ao êxito, as gestões dos Institutos Federais têm a preocupação com a expansão e interiorização da oferta, levando a educação como um direito social no atendimento das demandas locais e regionais. Consideramos neste contexto, que o cumprimento das necessidades oriundas dos espaços onde os IFs estão presentes, perpassa, dentre outros aspectos, pela reflexão sobre os sentidos atribuídos pelos estudantes acerca do curso técnico de nível médio integrado a que estão vinculados. Como a verticalização, por exemplo, manifesta-se neste âmbito? Questionamento que perpassa nossas reflexões neste texto e que terá continuidade, na sequência, com a abordagem sobre o processo de escolha profissional de adolescentes, uma vez que, inevitavelmente o trabalho e a educação superior caracterizam esse momento da vida estudantil.

Processos de Escolhas Profissionais na Adolescência

Ao discutir sobre os processos de escolhas profissionais na adolescência, faz-se necessário, primeiramente, considerarmos alguns aspectos relacionados ao importante trabalho psíquico inerente

neste tempo da vida. Precisamos lembrar, sempre, que este implica em um processo conflitivo, de constituição da subjetividade, de ressignificações e transformações da própria identidade de quem se percebe diante do grande desafio que é o “adolescer”. Esse termo que tem origem no verbo latim “*adolescere*”, significa crescer e utilizado por Ruffino (1993) para remeter-se ao processo psíquico que cumpre com a importante função de marcar a passagem da vida infantil para a adulta.

As escolhas profissionais na adolescência estão profundamente ligadas aos conflitos relacionados ao crescimento e às próprias tarefas intrínsecas a este tempo. Isso porque é neste momento da vida em que, geralmente, estas decisões acontecem e também, em que cada um se vê, especialmente neste tempo constitutivo, diante da necessidade e dilema de elaboração de respostas e escolhas relacionadas a um projeto de vida.

A adolescência é, assim, um tempo transitório, de retomada da própria história e dos desejos parentais, para realização de um ato de passagem a uma nova posição, culminando na necessidade de cada um assumir um lugar e desejo próprio, agora no social e no mundo adulto. É um período de intenso e complexo trabalho psíquico de passagem da infância à vida adulta, na qual se assume uma posição de maior autonomia e, conseqüentemente, de maior responsabilização nos processos de escolhas, bem como nas conseqüências relacionadas às mesmas.

Quanto a isso, Rappaport destaca:

Entendemos também que a dúvida profissional do adolescente permite pensar as questões próprias da adolescência na sua relação com os aspectos sociais e culturais. O momento da escolha profissional é uma etapa significativa do desenvolvimento quanto à passagem da infância ao mundo adulto, e carrega, em si, a representação de uma mudança de papel social e um ato de autonomia em relação aos pais. Quando o adolescente se vê no confronto com a necessidade de escolha e a toma como sua, isto já é em si a saída da infância e o encontro com a responsabilidade. (RAPPAPORT, 1993, p. 120).

A adolescência é marcada, justamente, pelas mais diversas necessidades de escolhas e definições em relação ao próprio futuro. A partir delas o adolescente precisa, constantemente, posicionar-se diante da família, grupo social, vida amorosa, e, também, profissionalmente – todas decisões atreladas à constituição de sua própria identidade. São todas escolhas carregadas de grande complexidade, pois, posteriormente, cumprirão com a importante função de representá-lo, simbolicamente, diante dos outros.

Por isso, também, é que as escolhas profissionais, por si só já costumam mobilizar tantos conflitos e angústias, tensões e ambiguidades, e estão bem longe de caracterizarem-se enquanto processos simples e

lineares, com direções constantes, únicas e sempre estáveis. Ao contrário disso, são escolhas que remetem a um tempo de intensos questionamentos e construção de saberes, sempre incompletos e faltantes, sobre si mesmo e sobre os outros. Relacionam-se, a múltiplos fatores, como problemáticas sociais, biológicas e psicológicas.

As escolhas profissionais mobilizam o adolescente a tempos de avanços e recuos em suas decisões, a reflexões constantes, a construções, aproximações, encontros, desencontros e abandonos em relação ao próprio desejo e ao desejo dos outros, resultando em um complexo movimento conflitivo de idas e vindas durante todo este processo.

Consequentemente, a adolescência torna-se um momento, singularmente, oportuno e muito rico no sentido de proporcionar espaços dialógicos para que o adolescente construa questionamentos. Se lance na busca pela elaboração de saberes quanto a si mesmo, quanto às próprias identificações, referências, demandas sociais, seu lugar enquanto sujeito diante delas e enquanto cidadão, pertencente ao mundo adulto.

Nesse sentido, é que, enquanto instituições de ensino, precisamos nos esforçar, continuamente, para não silenciar todos esses conflitos adolescentes que, avidamente, buscam por respostas a questões como “O que sou? O que fui? Como serei? O que quero?” (RAPPAPORT, 1993, p. 3), mas oportunizar seu engajamento num processo de construção do saber, que permitirá ao adolescente orientar-se em seu próprio projeto de vida.

Como sujeito em constituição, é ele mesmo que precisa ir encontrando as respostas que tanto procura, não devendo estas serem, prontamente, fornecidas por terceiros. Entretanto, a escola pode caracterizar-se como um dos espaços a desempenhar o importante papel de proporcionar momentos mobilizadores, também, de elaboração de saberes assim, humanos, constitutivos do sujeito, e não somente de produção de conhecimentos formais. É isso que buscamos, dentre outros objetivos, com a realização do estudo que levamos a cabo junto aos adolescentes concluintes do Ensino Médio do *Campus* de um IF, cujas análises, apresentaremos posteriormente. Antes, contudo, consideramos pertinente expor como a pesquisa com esses estudantes foi realizada.

Procedimentos Metodológicos

O estudo que resultou nesta escrita, decorre de um Projeto de Ensino que foi executado em *Campus* de um Instituto Federal e que aborda, de forma ampla, aspectos de orientação educacional e a organização dos estudos, sendo a escolha profissional um dos tópicos desenvolvidos com os estudantes no âmbito do Projeto. Logo, buscamos por meio de uma oficina vinculada a esse Projeto, compreender qual a relação entre a área de formação profissional técnica de nível médio e a(s) escolha(s) de curso superior pelos estudantes.

Os dados para a análise, são oriundos de uma pesquisa a qual caracterizamos como básica, com

enfoque misto (O'LEARY, 2019), visto que as informações obtidas conduzem a análises seja dos dados quantitativos como também qualitativos. Para tanto, realizamos no primeiro semestre de 2019 uma enquete com quatro turmas de 3º ano do Ensino Médio integrado, sendo três delas do curso Técnico em Agropecuária e uma do Técnico em Informática, totalizando 112 estudantes que representam 90% do público desta etapa no *Campus* em estudo. A faixa etária dos participantes concentra-se entre 17 e 18 anos de idade.

A enquete foi realizada por intermédio de um questionário impresso, aplicado em sala de aula para os alunos do terceiro ano dos referidos cursos e continha a seguinte pergunta: “Qual(ais) área(s) você pretende seguir após concluir o Ensino Médio?” Por meio desse questionamento os alunos escreveram suas escolhas que, em seguida, foram classificadas e avaliadas para, em um segundo momento, serem articuladas a uma outra proposta de trabalho, qual seja, uma roda de conversa com profissionais das sete áreas de conhecimento com mais incidência nos questionários.

Um primeiro contato com os dados da enquete e sua sistematização para análise nos revelou algumas considerações. A partir destas, identificamos a necessidade de aprofundarmos o assunto, investigando o porquê de alguns estudantes optarem por seguir na área do curso técnico e outros não. Ademais, procuramos identificar que justificativas são dadas para cursar o Ensino Médio na instituição. Para isso, conversamos com 2 estudantes de cada um dos cursos (Agropecuária

e Informática) que atendiam aos seguintes critérios: “Não quer seguir na área” e “Quer seguir na área”. Esses estudantes responderam o seguinte questionário conforme sua posição.

Para aqueles que não querem seguir na área:

- O que o levou a fazer o curso técnico integrado aqui no *Campus X*?
- Por que queres seguir outra área que não é a do curso técnico?
- O interesse em cursar outra área foi aparecendo no decorrer do curso ou desde o seu início?

Para aqueles que querem seguir na área:

- O que o levou a fazer o curso técnico integrado aqui no *Campus X*?
- O interesse em cursar a mesma área do curso técnico integrado já acompanha você desde o início do curso ou foi se intensificando no decorrer do curso?
- Quais foram os/as principais referências/ acontecimentos para o seu interesse ser cada vez maior em prosseguir na área do curso técnico?

Integrando os dados quantitativos da enquete aos dados qualitativos, oriundos desta segunda intervenção, propomos a análise e discussão que compõem o próximo tópico do texto.

Análise e Discussão dos Dados

A enquete sobre as áreas de nível superior, pretendidas pelos estudantes das quatro turmas dos cursos técnicos integrados investigadas, buscou identificar elementos em dois âmbitos principais, quais sejam, caracterizar as áreas de nível superior, pretendidas pelos estudantes e analisar quais são as aproximações evidentes e de que forma configuram-se os distanciamentos de áreas tendo em vista os cursos técnicos integrados ao ensino médio frequentados pelos estudantes. Considerando, portanto, os dados oriundos da enquete organizamos três categorias de análise, sendo elas: (i) adolescentes decididos a seguir seus estudos de nível superior na área, ou áreas afins, do curso técnico integrado frequentado no Instituto Federal; (ii) estudantes que almejam seguir áreas distintas da formação profissional inicial que estão realizando e (iii) estudantes indecisos.

A primeira categoria é constituída pela maioria dos participantes, uma vez que um número significativo de estudantes manifestou interesse em áreas afins aos cursos técnicos integrados frequentados no *Campus*. Vale ressaltar, que somente um estudante dentre os 112 participantes não indicou nenhuma área ou graduação a seguir. Dentre os cursos citados como possibilidade de continuidade de estudo na área temática da formação técnica há predominância no Técnico em Agropecuária para os cursos de Medicina Veterinária e de Agronomia, e para o Técnico em Informática, o curso de Ciência da Computação.

Quando questionados sobre os motivos que os levaram a optar pela continuidade de estudo em nível superior em áreas afins do curso técnico frequentado no *Campus*, alguns estudantes relacionaram as suas escolhas a acontecimentos ocorridos durante o próprio andamento do curso, como podemos ver nos trechos apresentados a seguir:

Como eu já tinha uma proximidade com bovino de leite, eu queria seguir na área, eu já tinha a vontade. Só que juntamente com a vontade de fazer medicina veterinária ou agronomia eu também pensava em fazer direito. Quando, então, eu entrei no curso Técnico em Agropecuária e eu pude ter um contato com as matérias como Zootecnia e Agricultura eu pude ver do que tratava cada uma e eu pude ver as minhas dificuldades em cada matéria ou o que eu mais gostava e o que eu não gostava. [...] Então o Técnico em Agropecuária foi essencial para ver no que realmente eu me encaixo, no que eu gosto de estudar e no que provavelmente eu gosto de fazer também. (ESTUDANTE 1, nov. de 2019).

Alguns acontecimentos que me fizeram ter interesse cada vez maior em fazer Ciência da Computação foi a realização da **PPI** [Prática Profissional Integrada] do segundo ano, que foi o desenvolvimento

de um jornal estudantil. Isso me mostrou que era algo que eu gostava de fazer. Além disso, o fato de o meu projeto ser premiado na Mostra de Ciências [evento específico que acontece no *Campus* da pesquisa] e ter uma boa avaliação e agora na defesa do TCC ter uma nota 10, ter atingido a nota máxima, me incentivaram e me motivaram a continuar a cursar Ciência da Computação. (ESTUDANTE 4, nov. de 2019, grifo nosso).

Mediante suas falas, esses estudantes demonstram o quanto as disciplinas e as atividades práticas desenvolvidas no curso técnico podem potencializar, ou não, as suas escolhas profissionais e acadêmicas na área ou áreas afins do curso realizado no Instituto Federal. Nos casos mencionados, evidencia-se que foram proporcionados elementos, especialmente vinculados a atividades de ensino e de pesquisa, que contribuíram para que os estudantes se identificassem com o curso realizado, optando, então, por dar continuidade em seus estudos na área das Ciências Agrárias e da Computação.

Embora os excertos expostos articulem os acontecimentos ocorridos durante o curso à opção de prosseguimento dos estudos em áreas afins ao curso técnico, é importante frisar que notamos que o interesse pela área temática do curso aconteceu anteriormente ao ingresso na instituição de ensino pesquisada. Como relata a Estudante 1, a escolha pela área das agrárias está atrelada não só ao “gosto” pelo trato e cuidado

dos animais, mas também, e, ousamos indicar que tenha sido principalmente, pela atuação e envolvimento familiar com a área almejada:

Meu pai já tinha feito e o meu irmão também começou a fazer o curso integrado. E aí como a gente já tinha uma propriedade com produção de leite, meu pai sempre me incentivou a gostar dos animais e ir para o lado das ciências agrárias. Isso me despertou um amor, então, e me interessei em fazer o curso. (ESTUDANTE 1, nov. de 2019).

Corroborando essa assertiva, acerca dos vínculos e da atuação familiar, como elementos importantes no processo de escolha da carreira profissional a ser seguida, a identificação dos mesmos em outras respostas apresentadas à pesquisa. Especialmente nas manifestações dos estudantes que indicaram não ter interesse em realizar um curso superior em virtude da preferência em atuar, ao final do curso integrado, como Técnico Agropecuário ou permanecer na gestão das propriedades familiares. Referente especificamente a esse anseio, observamos o indicativo de 7 estudantes do curso Técnico em Agropecuária, em um total de 80 participantes. Ainda que pareça ínfimo, esse número é representativo de uma realidade que sinaliza que muitos adolescentes buscam formação nos Institutos Federais visando o mundo do trabalho ao término do

Ensino Médio. Nessa direção, destacamos novamente as palavras do Estudante 1 ao mencionar que “[...] após eu sair do Técnico em Agropecuária eu tenho uma formação a mais”, assim como as do Estudante 4 quando justifica sua opção pelo curso técnico integrado:

O que me levou a fazer o curso técnico aqui no IFFar foi a qualidade dos professores tanto da área do ensino médio como da área técnica. Além disso, o ensino ser gratuito e eu me formar no Ensino Médio já com um curso técnico, o que ajudaria a ter mais chances de conseguir um emprego. (ESTUDANTE 4, nov. de 2019).

Como é perceptível nos trechos apresentados, a qualidade da instituição de ensino e a possibilidade de inserção no mundo do trabalho são fatores que fizeram com os que adolescentes buscassem o Instituto Federal para iniciar suas formações profissionais. Vale ressaltar que esse aspecto foi reiterado por todos os entrevistados, independente do anseio em seguir a área do curso técnico, o que evidencia o reconhecimento da instituição na região e a relevância das áreas temáticas ofertadas. O fragmento a seguir também é elucidativo nesse sentido:

[...] E outra coisa foi que quando a gente pesquisou e foi atrás do Instituto Federal a gente viu que tinha professores bem

capacitados e como meu irmão e meu pai já tinham feito lá, eles já conheciam a história do colégio, que era uma história boa [...] (ESTUDANTE 1, nov. de 2019).

Considerando a menção pelos estudantes de excelência da instituição de ensino, o interesse dos mesmos em prosseguir na área temática do curso técnico realizado e a possibilidade de ao final do Ensino Médio possuir uma formação que, provavelmente, os auxilie na inserção laboral, é importante salientar o papel dos Institutos Federais, assim como a relevância da verticalização do ensino nessas instituições.

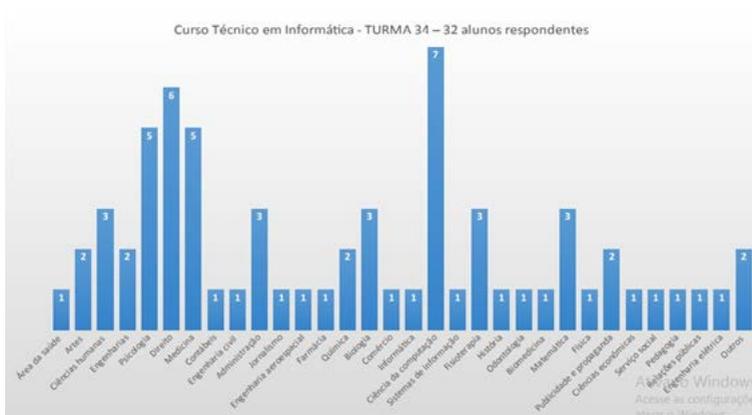
Ressalta-se, assim, conforme a Lei n.º 11.892 de 29 de dezembro de 2008, o propósito profissionalizante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica ao ofertar Educação Profissional e Tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, com o intuito de formar e qualificar cidadãos para a atuação profissional. Do mesmo modo, verticalizar o ensino nessas instituições, ou seja, oferecer cursos em diferentes níveis e modalidades dentro de um mesmo eixo tecnológico, é fundamental tanto para que se possa atender diferentes grupos de estudantes e trabalhadores quanto para possibilitar que quem ingresse em um Instituto Federal de Educação tenha possibilidade de continuidade dos estudos no mesmo (BRASIL, 2008; BRASIL, 2010).

Além da propensão em seguir áreas afins ao curso técnico integrado, as respostas de uma significativa parcela dos estudantes permitiram distinguir outras duas

conjunturas, a saber, a opção por uma área divergente do curso frequentado no Instituto Federal e a indecisão quanto às escolhas profissionais e acadêmicas futuras.

Assim, a segunda categoria de análise trata da diversidade de cursos anunciadas pelas turmas, pois um número significativo de estudantes expôs na enquete a preferência por “Outras áreas”. A título de exemplificação, citamos que no curso Técnico em Agropecuária, posteriormente à predominância da pretensão em cursar a área das Ciências Agrárias, as indicações mais recorrentes foram por cursos como Medicina, Psicologia, Direito, Administração e Contabilidade. Em comparação às turmas de Agropecuária, o curso Técnico em Informática apresenta uma multiplicidade de áreas como possibilidades de escolhas profissionais, conforme mostra a Figura 1 exposta abaixo:

Figura 1 – Áreas e/ou cursos indicados pelos estudantes do curso Técnico em Informática.



Fonte: Arquivo das autoras.

A Figura apresentada é representativa do cenário diversificado de opções elencadas pelos estudantes do curso Técnico em Informática. Contudo, ainda que os estudantes do referido curso demonstrem grande interesse por áreas distintas ao curso frequentado, é possível verificar que a área das Humanas é a mais recorrente. Nesse sentido, há a indicação por Licenciaturas como Artes, Química, Biologia, História, Matemática, Física e Pedagogia. No que tange à opção pela carreira docente, cabe destacar que a Biologia e a Matemática foram as predominantes. Na sequência de cursos, tem-se Direito e, em igual preferência, Medicina e Psicologia, cursos estes que como demonstrado anteriormente não diferem da tendência dos estudantes do curso Técnico em Agropecuária. Ainda que em menor escala, outras áreas e/ou carreiras profissionais também foram citadas pelos estudantes de ambos os cursos como, por exemplo, a carreira militar (essa indicação apareceu ao menos uma vez em todas as turmas investigadas), o interesse em ser comissária de bordo, jogador de futebol, bombeiro e policial.

Sobre a intenção em cursar uma área distinta do curso técnico que vem sendo realizado, o Estudante 2 menciona que:

O interesse em cursar outra área sempre existiu antes de eu entrar no Instituto porque quando eu decidi entrar no IF eu sabia que tinha a opção de Informática que era uma área que eu gostava muito, mas

a Medicina era uma área que eu cogitava antes de entrar. Então, como eu tive a oportunidade de experimentar a área da Informática eu resolvi cursar. Eu gostei da área, porém, não é algo que eu me veja fazendo no futuro. Eu acho que eu me encaixo melhor na área da saúde e que vai ser mais prazeroso para mim trabalhar com isso. (ESTUDANTE 2, nov. de 2019).

Em síntese, pode-se dizer que se por um lado, os dados demonstram o distanciamento da área que integra os cursos técnicos que estão em andamento pelos estudantes e as opções de cursos superiores elencadas, uma vez que, em posição subsequente às preferências encontram-se as áreas da Saúde e das Humanas, por outro, eles corroboram a importância da verticalização do ensino no Instituto Federal ao revelarem o grande interesse em cursar graduações com áreas afins aos cursos técnicos ofertados pelo Instituto Federal como, por exemplo, Medicina Veterinária, Agronomia, Administração, Ciência da Computação e Licenciatura em Matemática. Cursos estes que, com exceção da Agronomia, já são ofertados pela referida instituição no *Campus* pesquisado e que, portanto, no caso desta pesquisa incide na oportunidade de permanência dos estudantes na instituição para a continuidade de suas formações, indo ao encontro de um dos objetivos principais da verticalização (BRASIL, 2008).

A constatação de intenção em cursar graduações que atualmente apresentam significativa procura em Universidades Federais, como Direito e Medicina, também são reveladoras à medida que nos fazem refletir sobre o motivo pelo qual, então, estes estudantes teriam escolhido iniciar suas formações profissionais no Instituto Federal. Nesse sentido, questionamos: estaria esta escolha relacionada ao reconhecimento e a condição de excelência da instituição na região? As entrevistas realizadas nos permitem inferir que sim, uma vez que como já mencionado, este foi um aspecto manifestado por todos os estudantes entrevistados. As palavras do Estudante 3 ratificam essa inferência:

A princípio eu tinha a informação de que o IF tinha o desempenho bom de ensino e eu também queria fazer Biologia. Então como a área técnica tinha bastante influência dentro do curso que eu pretendia escolher eu resolvi escolher entrar nesse Técnico de Agropecuária (ESTUDANTE 3, nov. de 2019).

No que diz respeito a terceira e última categoria de análise, a indecisão dos estudantes, constatamos que do total de 112 participantes, 47 deles o que equivale, aproximadamente, a 42%, indicaram estar indecisos quanto à graduação a ser escolhida. Destes, 24 apresentaram mais de uma opção de curso, sendo que alguns estudantes chegaram a registrar,

inclusive, quatro ou mais possibilidades de curso a seguir. Atendendo para as especificidades das turmas, identificamos que esse índice é mais expressivo em uma turma do Técnico em Agropecuária composta por 30 alunos, na qual 35,48% assinalaram indecisão.

As manifestações de indecisão e de diversidade de possibilidades de cursos de graduação implicam na ressalva do quanto ações familiares e institucionais de acompanhamento a esses jovens em processo de escolha profissional são fundamentais. Como mencionado anteriormente, as escolhas profissionais, por si só já costumam mobilizar conflitos e angústias, tensões e ambiguidades, caracterizando-se como processos complexos. E fazer essas escolhas, no momento da adolescência, torna-se ainda mais conflitivo por ser este um processo de construções e reflexões constantes em relação aos seus desejos futuros.

Considerações Finais

Ao término desta escrita, foi possível constatar que abordar a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, em especial, nos Institutos Federais é um caminho no qual mais interrogações se interpõem do que possíveis respostas. Esse é o desafio da pesquisa, portanto, por um lado temos a oportunidade de avançarmos nas reflexões, considerando as complexidades que atualmente essa última etapa da Educação Básica vem apresentando e, por outro lado, as incertezas quanto às escolhas atinentes

a esse momento da vida estudantil. Por essa razão, a condução do texto remeteu-se a encontrar possibilidades de respostas à questão: Qual a relação entre a área de formação profissional técnica de nível médio e a(s) escolha(s) de curso superior pelos estudantes de um *Campus* vinculado a um Instituto Federal? A partir da pergunta anunciada e das reflexões desenvolvidas nos remeteremos a algumas considerações para finalizar este momento.

Considerando a variedade de possíveis escolhas profissionais dos estudantes, cabe-nos repensar o diálogo que os currículos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio realizam com as diferentes áreas do conhecimento. Ou seja, explicitar aos estudantes as contribuições que a área do seu curso pode oportunizar para outras. O egresso de um Curso Técnico em Agropecuária, por exemplo, pode colaborar com ações voltadas à nutrição humana no sentido da produção de alimentos mais saudáveis em troca de restringir-se à atuação na área animal ou vegetal sem enxergar que essas práticas associam-se a um contexto social no qual ele pode e deve colaborar. Assim também a área da Informática dialogar, por exemplo, com o desenvolvimento de tecnologias para a área da Saúde ou para a Ciência Forense são oportunidades viáveis. Dessa forma, um olhar ampliado sobre a repercussão que os conhecimentos da formação técnica podem ter para o desenvolvimento da sociedade, poderão constituir-se em elementos auxiliares nas escolhas profissionais dos estudantes e, quiçá, prevenir episódios nos quais

o curso técnico represente uma trajetória estanque e deslocada das suas ambições profissionais futuras.

Além disso, temos que considerar as peculiaridades da adolescência vivenciadas neste momento da escolarização e que influenciam, ao mesmo tempo, na tomada de decisões profissionais. Em se tratando de Ensino Médio técnico, compreendemos que essas indecisões também fazem parte ao término do Ensino Fundamental, quando há o interesse em ingressar em um IF, por exemplo e, desse modo, o adolescente precisa optar pelo curso que o acompanhará nesta formação de nível médio.

No que diz respeito à verticalização, o panorama apresentado demonstra esse propósito dos Institutos Federais em alguma medida sendo concretizado no *Campus* estudado. Nesse ponto, entendemos que a verticalização não se materializa somente pela oferta de cursos, pois para além dessa oferta, estão envolvidos também fatores pedagógicos e socioeconômicos. Um passo importante nessa perspectiva, e que foi destacado por um dos participantes, são as oportunidades de ensino, pesquisa e extensão que contribuem para a identificação do estudante com o curso técnico. Contudo, há questionamentos significativos trazidos na pesquisa de Ramos Neto (2019, p. 22) que ressoam para o tema aqui proposto, quais sejam: “Será que o estudo de tempo integral é o ideal quando se pretende atingir uma classe economicamente vulnerável? Será que o ensino técnico integrado é o melhor modelo para o aluno que deseja continuar os estudos?” Questões que colocam sob (re)

avaliação os propósitos dos IFs enquanto nos instigam ao debate acerca dessas peculiaridades que atualmente configuram este tipo de instituição e que ainda são vistas como seus diferenciais. Para a primeira pergunta, nosso cotidiano revelou que sim, o fato do adolescente precisar estudar em dois turnos repercute para não estudar no IF ou, por outro lado, iniciar e logo adiante transferir-se para outra instituição. Referente à segunda pergunta, compreendemos que a partir dos resultados encontrados, o curso técnico fomentou a continuidade dos estudos na grande maioria dos estudantes participantes, pois foi em número reduzido aqueles que se pronunciaram a respeito de não prosseguir estudando ou em alguns casos atuar na propriedade da família como foi um caso do curso Técnico em Agropecuária.

Face ao exposto, cabe-nos repensar acerca do que se pretende com esta última etapa da Educação Básica, pois como o próprio nome diz, ainda trata-se de processos formativos básicos cuja ênfase não poderia restringir-se a apenas dois caminhos: trabalhar ou ir para a Educação Superior. Destarte, não pode ter finalidade única, mas ampliar caminhos de modo que o estudante possa fazer escolhas profissionais não atreladas exclusivamente à *status* social, à pressão familiar ou demandas de mão de obra aligeiradas que desconsiderem o trabalhador enquanto cidadão. No entanto, sabemos o quanto é desafiador educarmos em meio a esses elementos do cotidiano que nos pressionam por caminhos nem sempre condizentes inclusive com a própria proposta dos IFs.

Referências

ARAÚJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**: um novo modelo em educação profissional e tecnológica. Concepção e Diretrizes. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.934 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 nov. 2019.

BRASIL. **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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 09 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 30 nov. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA. **Educação Profissional e Tecnológica é tema de mesa redonda em Santa Maria.** Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/ultimas-noticias/item/9547-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional-e-tecnol%C3%B3gica-%C3%A9-tema-de-mesa-redonda-em-santa-maria>. Acesso em: 30 nov. 2019.

KRAWCZYK, N. Políticas para ensino médio e seu potencial inclusivo. *In*: Reunião Nacional da ANPED: Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais, 36^a, 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: 36^a Reunião Anual da ANPED, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_sessoes_especiais/se_05_norakrawcyk_gt05.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2019.

O'LEARY, Z. **Como fazer seu projeto de pesquisa:** guia prático. Tradução: Ricardo Rosembush. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

ORTIGARA, C. Institutos Federais: uma nova concepção de educação ou reorganização administrativa? *In*: COLÓQUIO NACIONAL, 2., 2013, Natal. **Anais...** Natal. A Produção do Conhecimento em Educação Profissional, IFRN, 2013.

PACHECO, E. **Os Institutos Federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. Ministério da Educação Secretaria de Educação Profissional e

Tecnológica. Ministério da Educação Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, [s.d]. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013531.pdf>. Acesso: 29 nov. 2019.

PACHECO, E. M.; PEREIRA, L. A. C.; SOBRINHO, M. D. Institutos Federais de educação, ciência e tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010.

QUEVEDO, M. de. Um olhar para o IFRS: concepções sobre a verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *In*: XI – Anped Sul – Reunião Científica Regional da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. **Anais...** Curitiba. UFPR, 24 a 27 de julho de 2016, XI – Anped Sul, 2016.

RAMOS NETO, J. O. A evasão escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise dos planos estratégicos de permanência e êxito. **Educação em Revista**, Marília, v. 20, n. 2, p. 7-24, jul. dez., 2019.

RAPPAPORT, C. R. (coord.). **Adolescência abordagem psicanalítica**. São Paulo: EPU, 1993.

RUFFINO, R. Sobre o lugar da adolescência na teoria do sujeito. *In*: RAPPAPORT, C. R. (coord.). **Adolescência abordagem psicanalítica**. São Paulo: EPU, 1993.

PARTE 2

Processos de Implantação do
Currículo Integrado na Educação
Profissional Integrada ao Ensino
Médio, Composto por Cinco
Capítulos

Capítulo 7

O CURRÍCULO DA RESISTÊNCIA E A RESISTÊNCIA DO CURRÍCULO NOS INSTITUTOS FEDERAIS FACE À REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A BNCC

Sidinei Cruz Sobrinho
Tamyris Proença Bonilha

Introdução

O escopo do presente trabalho é o de discutir, objetivamente, o projeto de educação em curso no Brasil a partir da política educacional da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), Base Nacional Comum

Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM), e correlatos. Nessa discussão demonstramos o conflito da concepção de educação mercantilista neoliberal, implícita nos dispositivos teóricos, legais e operacionais da Reforma do Ensino Médio, com a concepção de Educação para a Formação Integral, explícita no Art. 205 da Constituição Federal de 1988 e que é evidenciada nos e pelos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia [IFs] na perspectiva do currículo integrado. Além disso, demonstramos a falácia do discurso do “Novo Ensino Médio” uma vez que este retoma projetos de reforma educacional já fracassados no Brasil durante a ditadura militar. Tomamos, por referência, o conceito de currículo integrado utilizado para organização dos cursos técnicos de educação profissional integrada ao ensino médio nos Institutos Federais (IFs). Dessa forma, apresentamos a tese de como o currículo pode ser o instrumento da resistência em defesa da concepção da formação integral para o mundo do trabalho; ou de reprodução, quando subsumido à concepção de educação neoliberal, focada apenas para o mercado de trabalho.

Partindo do pressuposto que a base epistemológica, que sustenta o currículo integrado nos IFs, configura-se como um instrumento de resistência a concepções meramente mercadológicas da educação profissional, propomos formas e mecanismos de ruptura e resistência das escolas de públicas frente à reforma em curso, à reforma, sem prejuízo às normas cogentes na legislação.

Nesse diapasão, destaca-se a grande semelhança, e não mera coincidência, da atual Reforma do Ensino

Médio com a reforma realizada durante o regime militar no Brasil, denominada Reforma Capanema, dentre outras. Ao fazer este exercício, identifica-se, principalmente, com base na análise teórica de Dartot, e Laval (2016), a retomada do projeto neoliberal no Estado Democrático Brasileiro e sua presença marcante no projeto de educação em curso no país. Também discutimos, embora brevemente, a própria concepção de democracia e a função pública da educação na defesa e constituição do Estado Democrático de Direito.

Por fim, concluímos este trabalho afirmando nossa tese inicial na perspectiva de incentivar as instituições de ensino e, conseqüentemente os profissionais da educação, educandos e a sociedade civil, à reflexão crítica sobre o viés instrumentalizador da Reforma do Ensino Médio e as nefastas conseqüências desse projeto ao acesso à educação, que por princípio constitucional, deveria fomentar a cidadania, como direito de todos, a defesa da democracia e a própria formação humana na perspectiva da educação integral.

Os Institutos Federais e o Currículo da Resistência Face à Reforma do Ensino Médio e a BNCC – EM.

Para consubstanciar a base empírica deste trabalho vem à baila o exemplo da organização dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, nos IFs, com base na organização do currículo integrado e da formação integral, como uma proposta para melhoria do ensino

médio em articulação com a educação profissional, e para os demais níveis, formas e modalidades de ensino. Proposta, esta, já em andamento desde o Decreto 5.140/2004, que revogou o Decreto 2.208/1987, e que já comprovou sua qualidade, inclusive em avaliação de larga escala, como demonstram os resultados no ENEM e os instrumentos nacionais de avaliação de cursos superiores e avaliação institucional.

Após mais de uma década de implantação, a política pública de educação profissional, capitaneada pelos IFs a partir da Lei. 11.892/2008, demonstrou ser uma proposta viável para a educação pública na etapa final da educação básica, desde que haja, obviamente, investimento suficiente tanto em infraestrutura quando na valorização dos profissionais da educação, políticas educacionais de assistência estudantil, inclusão e outras. Sabe-se que o investimento por si só, não qualifica e não garante a qualidade da educação, mas, certamente, também é sabido e muito mais comprovado, que sem investimento financeiro adequado, valorização dos profissionais da educação, qualidade nas condições de trabalho e outros fatores e recursos igualmente preponderantes, nenhuma proposta de currículo, metodologias de ensino e boa vontade pedagógica, por melhor que seja, será possível de ser implementado, acompanhado, avaliado e revisado metódica e qualitativamente. Exemplo disso é a utopia de uma Reforma do Ensino Médio e de uma BNCC, para “revolucionar” a educação básica no Brasil, enquanto, este mesmo país, em paralelo, com a Emenda Constitucional 95/2016 estabelece um “novo regime

fiscal” e “congela” os gastos em educação (dentre outros) por vinte anos.

Ao contrário do que demonstram os dados do ensino médio na educação básica nas demais escolas públicas brasileiras, os resultados já obtidos nessa etapa de ensino, pelos IFs, colocariam o Brasil ao nível dos países da OCDE, esperados pelo MEC na reforma do ensino médio. Ou seja, mesmo cedendo à lógica do raciocínio quantitativo, baseado em meros princípios de eficiência, como pretende o “Novo Ensino Médio”, os IFs já o fazem, e com grande êxito, desde a Lei 11.892/2008, embora não sejam esses resultados que avaliem o cumprimento de sua finalidade principal, mas louvável consequência da excelência do ensino desenvolvido nos cursos de ensino médio integrado dos IFs. Assim, o estudo mais detalhado desses índices na Rede Federal de Educação, Profissional, Científica e Tecnológica [RFEPCT], evidencia, por dados concretos (que o espaço e propósito principal do presente texto nos impede trazer à explicitação aqui de modo amplo), utilizando o próprio raciocínio vigente na hegemonia dominante do “Novo Ensino Médio” que, aquilo que se diz almejar, a médio e a longo prazo, já tem sido realizado com êxito na educação pública federal desenvolvida pelos IFs em educação profissional e formação integral no ensino médio. A não ser que, como apontamos inicialmente, o objetivo real da proposta do “Novo Ensino Médio” seja diverso daquele discurso que o motiva. Ou seja, por que o governo federal, para melhorar o ensino médio (etapa da educação básica), empreende todo um esforço inócuo

para “inventar” uma “nova política educacional”, sendo que já se pode comprovar uma década de exitosa política pública educacional altamente qualificada no ensino médio, inclusive integrada à educação profissional, baluarte do discurso da reforma do ensino médio?

De acordo com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa - 2016), da (OCDE), o Brasil ficou em 63º lugar entre 72 países. Ou seja, realmente numa situação precária, como argumenta o discurso para o “Novo Ensino Médio”. Ocorre que, se tomados à parte nessa avaliação, os Institutos Federais – IFs apresentaram desempenho superior, inclusive à iniciativa privada no Brasil e, se fossem tomados como modelo nacional, posicionariam a educação básica brasileira acima da média da própria OCDE. Nesse sentido, mesmo ingressando na lógica das avaliações em larga escala, comumente usada pelo discurso hegemônico neoliberal para a educação, os IFs superariam, amplamente, tanto as demais propostas de educação pública para o ensino médio, quanto a própria iniciativa privada, tomada esta última como modelo de eficácia e eficiência para colonização empresarial, mercantilista, da educação pública no Brasil.

As imagens abaixo, com dados a partir do PISA e extraídos do relatório do INEP¹, organizados pelo *The Intercept Brazil*, mostram, claramente, a tese defendida acima. Aliás, de forma bem apropriada, a reportagem

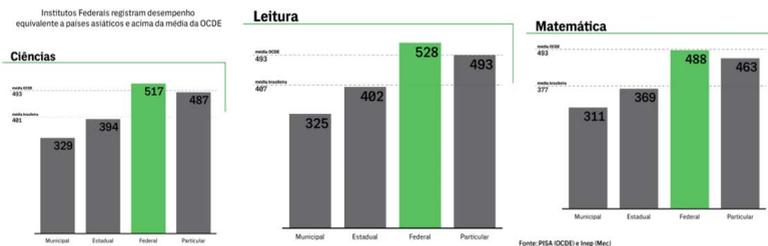
1 Recomendamos a leitura mais detalhada em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf>

mostra a educação “escondida” no Brasil e ignorada na discussão do “Novo Ensino Médio”, principalmente no que tange à educação profissional dos jovens estudantes brasileiros.

Imagem 1 – Classificação da RFEPCCT no PISA

Uma Coreia escondida no Brasil

Instituto Federais registram desempenho equivalente a países asiáticos e acima da média da OCDE



Fonte: Disponível em <https://theintercept.com/2016/12/08/estudantes-federais-tem-desempenho-coreano-em-ciencias-mas-mec-ignora/> Acesso em 12 de dezembro de 2019.

Ora, impossível analisar estes dados e não questionar por que todos os gastos públicos para implementação do “Novo Ensino Médio” e da BNCC, com consultorias pagas a fundações privadas, etc., enquanto aquilo que se almeja já está sendo alcançado em razão de uma política pública de educação profissional desenvolvida pelo governo federal, desde 2004, e institucionalizada por meio dos IFs a partir de 2008, com sucesso comprovado em nível nacional e internacional? Seria pelo fato de que o sucesso da educação básica profissional nos IFs não se deve por uma organização curricular baseada em competências habilidades, como pretende a BNCC?

Pelo motivo desse êxito não se dar em razão do currículo organizado por um dos itinerários formativos e pela redução ou extinção de disciplinas e áreas do saber consideradas “sem sentido” e menos importantes pela Lei 13.415/2017? Seria porque os IFs são instituições cujo corpo docente é valorizado tanto financeiramente quanto qualificado academicamente com, por exemplo, mais de 76% do corpo docente (PNP, 2019) formado por mestres e doutores atuando também na etapa final da educação básica? Como negar a efetividade do investimento financeiro em estrutura física, laboratórios, bibliotecas, políticas de assistência estudantil, equipe técnica administrativa altamente qualificadas nestas instituições?

É sob essa lógica que, se analisada a exposição de motivos do MEC para a “Reforma do Ensino Médio”, esta pode ser associada diretamente aos mesmos discursos predominantes quando das Leis Orgânicas do Ensino de 1942 e 1946. Por exemplo, nesse período, como demonstram Aranha (2002), Ribeiro (2003) e Romanelli (1978), o ensino secundário foi dividido em dois ciclos paralelos: Clássico, voltado para alunos que iriam para o ensino superior; e o Científico, para alunos interessados em trabalhar. Este, dividido em: industrial, comercial e agrícola. E, assim como no discurso predominante do “Novo Ensino Médio”, também naquela reforma os alunos poderiam escolher entre os dois (clássico ou científico) para cursar, assim como agora, teoricamente, poderiam escolher por qual itinerário formativo seguir. Discurso esse que se inviabiliza pela própria insuficiência

de escolas públicas que ofertam o ensino médio em cada município para a possibilidade da oferta dos cinco itinerários formativos previstos na Reforma do Ensino Médio nos modelos propostos. Assim, as escolas devem ofertar, de forma integrada na organização curricular os quatro primeiros, ou os cinco itinerários formativos a exemplo dos IF, ou negarão aos educandos o direito que lhes foi prometido na reforma.

Ora, se a preocupação maior é com a ampliação da profissionalização dos jovens na etapa final da educação básica, por que não ampliar a rede federal e ou estender para as redes estaduais o modelo de educação profissional técnica de nível médio desenvolvido nos IFs e que já se comprova qualificado e efetivo? Talvez porque o que está em trânsito não é a perspectiva da educação profissional integral e para o mundo do trabalho, como rezam os argumentos teóricos conceituais expressos na Lei 13.415/2017, na atualização das DCNEM e na BNCC. Mas, implícito no discurso hegemônico, está a ideia de uma educação meramente profissionalizante, tecnicista e mercadológica para a imensa população de jovens entre 14 e 17 anos, a formação meramente para o mercado de trabalho sem expectativa de acesso aos níveis mais elevados de conhecimento e à educação enquanto direito social subjetivo e universal. É nesse sentido que se passa a demonstrar como que os IFs têm atuado por meio do currículo integrado e da defesa da educação integral, enquanto resistência face às reformas excludentes que tem disso implementadas no Brasil para a educação básica, principalmente no ensino médio.

No âmbito dos IFs, desde o advento do PL 6.840/2013, já houve uma grande mobilização contrária à Reforma do Ensino Médio nos moldes em que vinha sendo proposta e que se tornou ainda mais problemática com o desenrolar do cenário político brasileiro. Para exemplificar, em maio de 2014 o Fórum de Dirigentes de Ensino [FDE], formado pelos Pró-Reitores de Ensino dos IFs e Dirigentes de Ensino dos CEFETs, em reunião ordinária realizada em Manaus – AM, discutiram e elaboraram o primeiro Manifesto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica sobre o Projeto de Lei - PL n.º. 6840/2013 – Reformulação do Ensino Médio (FDE/CONIF, 2014, *on-line*). Nesse documento o FDE² (ligado ao Conselho Nacional dos IFs – CONIF), ao apontar as ameaças e concepções presentes

2 Escrevemos esse resgate histórico a partir da participação ativa de um dos autores desse artigo, Sidinei Cruz Sobrinho, nas atividades realizadas pelos IFs sobre a Reforma do Ensino Médio e BNCC. Essa participação se deu porque, à época, o autor foi membro e, também coordenador do FDE, enquanto Pró-Reitor de Ensino do Instituto Federal Farroupilha. Dentre as ações realizadas pelo FDE/CONIF, o autor destaca a realização de ampla discussão em nível de rede nacional no âmbito dos IFs, audiência na sede do CONIF em Brasília com o deputado relator do PL 6.840/2013, audiências públicas e seminários realizados pelo MEC e demais entidades educacionais, inclusive tendo o FDE elaborado, a pedido do relator do PL 6.840/2013, uma minuta de propostas para alterações no projeto de lei em defesa da concepção de educação profissional em andamento nos IFs bem como em defesa da concepção do currículo integrado desenvolvido nos IFs e que se via ameaçada pela proposta em curso, a qual foi entregue pelo FDE ao CONIF. Sem êxito, para defesa e articulação junto ao MEC e Congresso Nacional. Sobre a BNCC, destaque-se, por exemplo, que o MEC/SEB chamou o FDE em caráter de urgência para uma reunião realizada nas instalações do IFB, um dia antes do lançamento da 1ª versão da BNCC, ou seja, sem nenhuma possibilidade de avaliação e discussão da proposta.

na proposta apresentada pelo PL 6840/2013, solicitava ao CONIF o imediato encaminhamento do manifesto ao MEC e a imediata interlocução nas instâncias cabíveis, principalmente junto ao congresso nacional, para retirada do referido projeto de lei. A partir desta manifestação decorreram muitas outras ações dos IFs aliados a dezenas de outras entidades e organizações educacionais em nível nacional, na tentativa de contribuir com as discussões que envolveram a Reforma do Ensino Médio e a BNCC. Lamentavelmente, tiveram pouco ou nenhum êxito, dado o caráter unilateral, autoritário e aligeirado com que a reforma se deu, como demonstramos na primeira parte deste estudo.

Em síntese, para as finalidades aqui propostas, devemos destacar que as ações dos IFs, nesse contexto, baseavam-se na defesa da Formação Integral que visa, no caso da educação profissional, a formação para o Mundo do Trabalho e não apenas para o Mercado de Trabalho, tomando a forma de organização dos cursos, na forma do Currículo Integrado, como mecanismo capaz de colaborar, com sucesso, no processo da formação integral dos educandos. Ou seja, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, formada em sua maioria pelos 38 IFs até então criados desde a Lei 11.892/2008, posicionava-se e se estabelecia assim, desde 2013, como ainda se posiciona em 2019 após a publicação da BNCC- EM, explicitamente contrária à Reforma do Ensino Médio, contrária à organização da BNCC- EM, em que predomina a lógica do currículo

organizado por habilidades e competências³ e, portanto, absolutamente, contrária ao projeto de educação neoliberal em curso.

A temática, na qual adentramos no presente trabalho, é complexa e de difícil trânsito, principalmente quando precisa ser trabalhada de forma sintética como exige a produção de um artigo desta natureza. Isso porque, carregada de nuances específicas, se tratada de modo superficial, não permite o olhar crítico exigido e, se tomada apenas em parte(s), inibe a visão holística, o que provoca justamente uma das questões que se apresenta como sendo falha. Quer dizer, corre-se o risco de rodear cegamente sobre a organização curricular das habilidades e competências trazidas pela BNCC e sobre qual eixo formativo a escola irá trabalhar para atender à reforma do ensino médio, como tem se dado em grande parte das discussões recentes, conforme se pode acompanhar pelo que é noticiado com frequência nos principais veículos de comunicação nacional, incluindo o próprio sítio eletrônico do Ministério da

3 Cabe destacar que tal posicionamento nos IFs não foi totalmente tranquilo e unânime. Houve e ainda há, um grupo de servidores (tanto docentes quanto técnicos administrativos, inclusive me funções de gestão), que se posicional muito favorável à uma educação profissional tecnicista e mercadológica nos moldes da reforma do ensino médio. Felizmente, esse grupo representa uma minoria, mas exige constante discussão e retomada dos objetivos e finalidades pelos(as) e para os(as) os IFs foram criados. Evidência dessa tensão institucional interna, pode ser verificada na análise de muitos Projetos Pedagógicos de Cursos dos IFs e outros documentos institucionais e registros de reuniões e debates, principalmente nos órgão colegiados representativos nas respectivas comunidades institucionais.

Educação. Porém, feitas as devidas considerações sobre o a complexidade do tema na perspectiva de se manter alerta ao máximo de elementos que o envolvem, o recorte epistemológico faz-se necessário.

Dessa forma, delimita-se a dissertação de modo a tentar apresentar, objetivamente, sem adentrar na profundidade conceitual, teórica, e metodológica, as seguintes questões: Qual é a ideia predominante na Reforma do Ensino Médio (incluindo a BNCC-EM e a as novas DCNEM) sobre o papel da educação básica no Estado Democrático Brasileiro e como se pretende direcionar o currículo no ensino médio para que a escola desempenhe esse papel com foco na educação profissionalizante? Qual é a concepção de educação profissional integrada ao ensino médio e de currículo integrado nas experiências desenvolvidas nos IFs? Por que defende-se a tese de que, a exemplo da concepção predominante nos IFs, as instituições de ensino devem optar pelo currículo da resistência e não ceder aos ditames instrumentais da organização curricular incentivada pela Lei 13.415/2017, DCNEM e BNCC – EM?

Sobre a primeira questão, com base na sólida literatura já existente sobre o assunto, pode-se partir da premissa de que a ideia predominante na Reforma do Ensino Médio (a BNCC-EM e a as novas DCNEM) é a de uma educação a serviço de um projeto neoliberal de Estado. Daí o retorno aos modelos de uma educação profissionalizante em sentido estrito, como a do período das Reformas Capanema. Quer dizer, como afirma Cunha

(2014, p. 912 a 933), o ensino profissional no período da ditadura foi um “grande fracasso” (p. 212) e estava apoiado num conceito de ensino profissionalizante que, a exemplo do discurso presente na reforma atual, exigia uma reorganização do ensino médio para que os egressos pudessem ter uma habilitação profissional. Também naquele período se argumentava sobre a “frustração dos alunos, resultante de seu despreparo para o mercado de trabalho ao fim do ensino médio.” (p. 920).

Assim, o argumento de preparar para o mercado de trabalho, volta a pautar a reforma do ensino médio na inclusão do itinerário formativo de “formação técnica e profissional”. (Art. 36. V, LDB, alterado pela lei 13.415/2017). Argumento esse que vem respaldado pelo argumento dos baixos índices de rendimento acadêmico nas avaliações em larga escala e, também na educação em nível superior, e pelo elevado custo financeiro ao Estado diante de tanta ineficácia. Enfatiza-se, assim, o conceito de eficiência e de Estado mínimo, introduzidos na reforma administrativa do Estado (EC 19/98) e, com ela, a lógica neoliberal e privatista que não anula o Estado, mas que o coloca a seu serviço sob a desculpa, como apontam Dardot e Laval “das novas exigências impostas pela globalização” (2016, p. 273).

Uma das principais problemáticas apontada pelos autores naquilo que eles chama de a *A nova razão do mundo* que transforma o governo num *governo empresarial*, reside justamente no fato de que: “Essa mutação empresarial não visa apenas a aumentar a eficácia e reduzir os custos da ação pública; ela subverte

radicalmente os fundamentos modernos da democracia, isto é, o reconhecimento de direitos sociais ligados ao *status* de cidadão” (Darlot; Laval, 2016, p. 274). É justamente nessa ideia que se encontra o maior risco ao projeto de educação em curso. Uma organização educacional baseada na lógica de habilidades e competências (BNCC-EM), cuja falta de qualidade e definição do que faz “sentido” ensinar, é ditada pelos parâmetros dos “grandes organismos encarregados de difundir mundialmente os princípios da disciplina neoliberal, em especial, pelo Banco Mundial nos países do Sul” (Darlot; Laval, 2016, p. 275).

Analisar dados estatísticos com a pretensão de elucidar uma ‘suposta realidade’ sobre a situação da educação brasileira exige alguns cuidados e o posicionamento crítico face aos atuais sistemas de avaliação nacional. Os dados estatísticos educacionais podem revelar aspectos da realidade, como também ocultar tantos outros (BONILHA, 2017).

Afonso (2001) defende que a presença do “Estado avaliador” na educação promove um *ethos* competitivo pelas avaliações externas e pelo predomínio de uma racionalidade instrumental e mercantil que tende a supervalorizar indicadores e resultados acadêmicos quantificáveis e mensuráveis, a despeito dos contextos e processos educativos específicos. O autor assinala:

Através da avaliação pode-se dar aumento (neoconservador) do poder de controle central do Estado em torno dos currículos,

da gestão das escolas e do trabalho dos professores. Pode também ocorrer a indução e implementação (neoliberal) de mecanismos de mercado no espaço público estatal e educacional, neste caso, em função das pressões de alguns setores sociais mais competitivos e das próprias famílias (AFONSO, 2011, p. 248).

Como consequências da redefinição do Estado na direção do ideário neoliberal, destaca-se a desresponsabilização estatal frente aos desafios educacionais e ao aprofundamento das desigualdades sociais, tendo em vista a indução, dentre outros aspectos, da homogeneização dos currículos e dos projetos educativos, da consolidação da cultura de competição (entre e intra escolas) e da exclusão por meio da seletividade daqueles considerados mais aptos e bem preparados. Esse cenário elucida o caráter paradoxal das políticas de avaliação em larga escala, já que tornam mais distantes as possibilidades de uma efetiva melhoria da qualidade do ensino público cujo pretexto foi utilizado para a criação e ampliação das políticas nacionais de avaliação educacional.

Portanto, ao se pautar apenas nos argumentos da ineficácia da educação básica; dos baixos índices de desempenho na comparação aos parâmetros internacionais ditados pela OCDE; ao desconsiderar a importância de saberes nucleares à formação humana; ao direcionar para a formação técnica na visão de uma

formação profissionalizante aligeirada para atender às necessidades do mercado de trabalho; ao questionar a própria capacidade das instituições de ensino; ao ignorar o diálogo e a construção coletiva na elaboração das políticas públicas de educação; dentre tantos outros motivos facilmente identificáveis, resta claro que: o modelo hegemônico dominante presente nas atuais reformas educacionais brasileira, iniciando pela reforma do ensino médio, é o de uma educação e de um Estado à serviço do neoliberalismo.

Nega-se, portanto, no projeto de educação em curso, a própria concepção de educação como um direito social, presente na Constituição Cidadã de 1988. Nega-se a função social do Estado garantidor de direitos sociais básicos num país subdesenvolvido e ou em desenvolvimento. Nega-se o mínimo essencial para o Estado de bem-estar-social. Objetivos estes de um projeto de sociedade e democracia totalmente contrários ao projeto neoliberal. Assim, buscaremos responder agora à questão: como se pretende direcionar o currículo no ensino médio para que a escola desempenhe esse papel com foco na educação profissionalizante?

Caberia, para responder à questão acima, um exaustivo comentário a cada item da Lei 13.415/2017, das atualizações das DCNEM e de vários trechos da fundamentação teórica e estrutura textual da BNCC. Porém, esse não é o propósito no momento. Além disso,

inúmeros estudos⁴ já realizados nesse sentido podem conduzir o interlocutor ao aprofundamento do tema. Sendo assim, leva-se em consideração, para análise, algumas alterações centrais que vão ao encontro direto dos propósitos aqui estabelecidos.

Uma das principais “inovações” no ensino médio, amplamente anunciada como alternativa para superar a fragmentação e o excesso de disciplinas curriculares, foi a trazida pela redação do Art. 35-A. De acordo com este, o ensino médio não se organizaria mais em disciplinas fragmentadas como anteriormente, mas orientado, pela BNCC, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas. A princípio, uma alteração sensata, não fossem as graves implicações daí decorrentes, tais como: possibilidade de, como a própria lei trará mais adiante, realizar a formação inicial dos professores não mais pelas habilitações específicas, mas também por áreas de conhecimento, inclusive legitimando a atuação de um docente em outras áreas que não a da sua formação inicial. Ou seja, legitimar-se-á o que já ocorre, infeliz e principalmente nas redes

4 Nessa direção indicamos o acesso ao Observatório do Ensino Médio, da Universidade Federal do Paraná, coordenado pela Professora Doutora Mônica Ribeiro – UFPR, que além de inúmeros subsídios produzidos sobre o assunto, sistematiza vários outros estudos da mesma natureza. A professora Mônica Ribeiro, inclusive, atuou diretamente junto ao FDE/CONIF e demais instâncias em nível nacional nas discussões em torno da Reforma do Ensino Médio. O Observatório está disponível em <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/>>.

estaduais: resolve-se a falta de professores com formação nas áreas específicas do conhecimento possibilitando a formação generalista, o mesmo professor atua por exemplo, como professor de matemática, física e química, ou um só professor atua nas áreas de história, filosofia, sociologia, geografia e artes. Além disso, mesmo que venhamos a ter a formação inicial de professores, por área de conhecimentos, seria necessário, no mínimo, reformular todos os cursos superiores de licenciaturas, imediatamente, para ter os primeiros professores supostamente preparados a partir de 2023/24. Isso sem considerar os milhares de professores habilitados por áreas específicas e que continuarão atuando no ensino médio. Cenário que a médio prazo pode se agravar com a ampliação da ideia de professor com “notório saber”, o que leva a reforma do ensino médio a dispensar a própria necessidade de uma formação inicial específica, em nível superior, para atuação docente. Isso, por sua vez, revela ainda mais o caráter tecnicista da reforma em curso, dado que se desconsidera a dimensão formativa dos docentes e, com isso, todo o cuidado pedagógico necessário que a profissão exige. Isso sim configurar-se-á numa doutrinação em larga escala por meio da qual se ensinarão apenas os saberes necessários e mínimos para o mercado de trabalho conforme as necessidades e demandas deste. Considere-se ainda, toda a indústria escolar do livro-didático, da Educação à Distância, dos manuais de ensino, etc. que estão por trás dessa lógica.

Essa organização por áreas, na forma em que se apresenta, poderá implicar, ainda, o reducionismo ou

mesmo o não acesso aos conhecimentos básicos das diferentes áreas específicas essenciais para a formação geral e o pleno desenvolvimento dos educandos nessa etapa da educação básica. Embora a intenção da lei e o discurso dos reformistas seja no sentido de que a BNCC contemple todas as áreas específicas com conhecimentos de história, filosofia, sociologia, artes, música, etc. e que há ainda, a parte diversificada (LDB, Art. 35-A, § 1º) a ser complementada pelos sistemas/instituições de ensino, não oferece nenhuma segurança de tal feito, assim como já não se tinha antes com a proposta dos transversais. Quantas escolas, efetivamente atendem todos os conteúdos transversais previstos na legislação educacional? A maioria, por falta de professores, sequer consegue atender ao mínimo das disciplinas obrigatórias, quiçá agora que tal atendimento fica ainda mais como uma abstração ideal platônica que a materialização da ideia em si.

Relação direta com o perigo acima apontado, tem-se na nova redação do Art. 36 (LDB) que transforma as áreas do conhecimento em itinerários formativos, acrescentando o itinerário da educação técnica profissional, e possibilita que os sistemas de ensino ofertem “diferentes arranjos curriculares” (Art. 36, LDB). Ou seja, uma escola poderá, por exemplo, optar pela oferta do ensino médio “arranjando” seu currículo com ênfase no itinerário formativo de “ciências da natureza e suas tecnologias” (Art. 36, III, LDB). Tal decisão deveria, a princípio, ser pautada “conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”

(Art. 36, LDB). O que, de imediato, nos remete às questões que a Reforma do Ensino Médio não responde: Como definir o critério de “relevância” para a oferta de um itinerário formativo ao invés de outro ou de todos? Quem define o que é relevante em cada escola ou município? A comunidade, de que forma, com que critérios, a partir de qual domínio e de qual concepção de educação? Considerando que inúmeros municípios brasileiros têm no máximo uma ou duas escolas públicas que ofertam o ensino médio, se estes optarem apenas por um ou dois itinerários formativos, como se dará o direito dos estudantes ao acesso aos demais itinerários formativos? E mesmo nos municípios maiores com maior número de escolas de ensino médio, como se resolveria o problema da mobilidade urbana dos estudantes, da integração entre os itinerários e os planos de curso das escolas? Além do número reduzido de escolas públicas de ensino médio por municípios a lei traz, como critério, que a definição dos itinerários se dará conforme as “possibilidades do sistema de ensino”, o que implica a disponibilidade de professores com formação para atuar neste ou naquele itinerário formativo. Ou seja, o discurso da livre escolha e definição dos itinerários formativos é contradito pela própria impossibilidade da maioria dos municípios disponibilizarem de estruturas físicas e profissionais suficientes e qualificados para tal.

Está implícita, nessa proposta de organização por arranjos curriculares por diferentes itinerários formativos, uma saída para mascarar os dados sobre a falta de professores com formação específica e ainda

justificar a desnecessidade de contratar mais professores porque a escola não é obrigada a ofertar mais de um itinerário formativo, diminuindo assim o efetivo do corpo docente? Por quais motivos durante a divulgação do processo de Reforma do Ensino Médio o MEC veiculava (e ainda veicula no Portal do MEC) na mídia a afirmação de que o novo ensino médio “possibilita aos estudantes escolher o itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos” (MEC, on-line), se, em regra geral, isso é impossível no cenário brasileiro sem a garantia de investimento em educação e revisão de outras políticas públicas diretamente associadas a esta.

Ora, há uma contradição direta entre o que o MEC anuncia, o que diz a lei e a viabilidade concreta de efetivar a organização de diferentes arranjos curriculares por itinerários formativos sem prejuízo para escolha dos estudantes em razão dos limites de escolas e professores suficientes para atender todos os itinerários formativos em cada município.

Além disso, devemos ler a possibilidade do disposto no Art. 36 (LDB) de forma cominada com o Art. 35-A, § 5º (LDB), de acordo com o qual: “A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular **não poderá ser superior** a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, **de acordo com a definição dos sistemas de ensino.**” (Grifo nosso).

Veja-se, esse dispositivo permite, por exemplo, que se destine menos de mil e oitocentas horas para o cumprimento da BNCC, a qual, teoricamente, daria conta do acesso aos estudantes aos conhecimentos

considerados essenciais nessa etapa da educação básica contemplando as quatro áreas do conhecimento e que, a partir deste, poderia então aprofundar em um itinerário formativo específico. Ao contrário da legislação anterior, que determinava o mínimo de duas mil e quatrocentas horas para a formação do ensino médio, sem restringir acesso à formação integral, agora, a legislação determina o máximo, o que permite às escolas ofertarem, por exemplo, todo o conhecimento previsto na BNCC, em menos de mil e oitocentas horas. Ao deixar o restante da carga horária da formação básica para o itinerário formativo específico, abre-se uma brecha ariscada para o direcionamento linear, unilateral e mercadológico da educação básica a interesses específicos na perspectiva da teoria do capital humano.

O currículo, deste modo, configura-se como instrumento de submissão e produção de desigualdades, pois ao invés de abarcar os conhecimentos socialmente elaborados, tal como defendidas pelas vertentes teóricas críticas e pós-críticas, seleciona conhecimento socialmente valorizados, conforme os interesses daqueles que detêm o poder. Logo, de currículo socialmente construído, tem-se currículo socialmente valorizado. Na lógica mercadológica neoliberal, apontada na primeira parte desse estudo, essa mudança abre espaço para que tanto as escolas públicas quanto as privadas possam reduzir o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade pretendidos na formação geral básica a, por exemplo, um semestre ou no máximo um ano dedicado à formação geral da BNCC

e concentrar mais de 80% do total do curso de ensino médio, para o ensino meramente profissionalizante e instrumentalizador.

Nesse sentido cabe relatar que já nos deparamos com ideias dessa natureza sendo cogitadas. Por exemplo, em palestras realizadas recentemente em alguns IFs no Brasil, nos foi questionado se, “para resolver a falta de códigos de vagas docentes, diminuir a carga horária em sala de aula, e como saída para enfrentar os contingenciamentos orçamentários em curso, não seria melhor, dada a reforma do Ensino Médio, ofertar a formação geral básica da BNCC-EM em mil horas durante o primeiro ano do ensino médio e utilizar mais um ano ou um ano e meio, para o itinerário formativo.” Ora, obviamente refutamos essa hipótese demonstrado que a mesma, não só feria a concepção de educação nos IFs como também era impossível, em razão de ferir, diretamente, norma cogente prevista na Resolução CNE/CEB 06/2012 que, ao menos até o momento, ainda não foi modificada pelo reformismo e que, esta sim, garante o mínimo de três mil horas para os cursos integrados. Mas, veja-se, como as brechas trazidas pela reforma começam a ser vistas não com a ideia de melhorar a qualidade da educação básica, mas para sanar a falta de investimento e valorização que contribuem significativamente para a baixa qualidade da educação, dentre várias outras combinações piores possíveis.

Eis outra falácia do “novo ensino médio”: aumentar o tempo anual de oitocentas para mil e quatrocentas horas anuais. Falacioso porque, ao limitar a carga

horária máxima e não a carga horária mínima para atendimento à BNCC, deixa em aberto a possibilidade de os sistemas de ensino destinarem, no currículo, tempo demasiadamente breve para o devido acesso e estudos aos conhecimentos das quatro áreas. Falacioso porque, de acordo com o §1º do Art. 24 (LDB) “A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do *caput* deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.”

Ora, em nenhum momento a reforma do ensino médio prevê a garantia e a forma em que se dará essa ampliação. Se já são insuficientes os profissionais e os espaços na educação pública para atender ao mínimo de oitocentas horas anuais em duzentos dias letivos, quicá para elevar mais de 40% dessa carga horária com vistas ao tempo integral. Foi por isso que o dispositivo legal previu até 2021 para a oferta de mil horas anuais e sequer previu um prazo para se atender a oferta de mil e quatrocentas horas anuais. Mais uma vez, uma política pública educacional vazia e impossível de ser concretizada sem que se trate de outras questões essenciais para sua viabilidade, como o investimento em educação. Prova concreta dessa impossibilidade de atendimento, é a de que já estamos (2019) a menos de dois anos do prazo para a as escolas atenderem a, pelo menos mil horas anuais no ensino médio, e salvo um ou outro projeto piloto isolado e já em defasagem, as

redes de ensino estaduais não conseguiram cumprir o previsto.

Os IFs, ao contrário, pela organização do currículo integrado e com base na Resolução CNE/CEB 06/2012, que Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, já atende a pelo menos mil horas anuais nos cursos de educação profissional na forma articulada integrada ao ensino médio, e com grande êxito, há muito tempo, dado que, para estes cursos, se prevê o mínimo de três mil horas (Res. CNE/CEB, 2012, Art. 27.). Obviamente, essa possibilidade de atendimento não se deve apenas à forma de organização do arranjo curricular para os cursos técnicos integrados ao ensino médio nos IFs, mas, principalmente, porque nestas instituições, ao menos até recentemente, ainda se garantia investimento, infraestrutura, professores com dedicação exclusiva, auxílio estudantil e inúmeras outras providências que, sequer de perto, a reforma do ensino médio prevê como garantia ou possibilidade a ser vislumbrada a curto e médio prazo.

Porém, é justamente essa a pretensão, sequer camuflada, por trás da reforma do ensino médio e do discurso de ineficiência da educação pública: tentar convencer a população brasileira de que o Estado é ineficaz, abrindo as portas para a privatização. Nesse sentido, corroboramos com a ideia da pesquisadora Bernardi (2019) que, ao demonstrar como os grupos econômicos por meio de movimentos como o Todos pela Educação, vêm construindo esse discurso e minando

as bases das políticas públicas de educação no Brasil há muito tempo:

Essa ideia de que a escola pública está em crise e que eles têm a solução para essa crise é algo que eles vêm costurando nos últimos dez, quinze anos para nos convencer e convencer a população de que a escola pública não funciona. Está sempre em greve, tem professores que ganham mal, os alunos não aprendem e eles têm soluções tecnológicas para resolver esses problemas. (Bernardi, 2019, *on-line*).

Daí decorre, por exemplo, o discurso em defesa de uma formação abreviada na BNCC, embora nas DCNEM constem conceitos de formação integral, cidadania, trabalho como princípio educativo, cultura, etc. Na verdade, “eles querem um sujeito que saiba minimamente ler, escrever, calcular e se submeter” (Bernardi, 2019, *on-line*). Não é por outro motivo que o MEC tem recorrido às instituições privadas e nada comprometidas com a educação pública, para “assessorar” as escolas na implementação da BNCC, como Unibanco, Instituto Ayrton Senna⁵, Instituto Natura, e outros. Bernardi assim resume: “O capital está reivindicando para si

5 Veja-se, por exemplo: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC.html>

o direito de fazer a base curricular e a formação do professor” (2019, *on-line*).

Como já tratamos anteriormente, poderíamos fazer muitos outros exercícios das terríveis possibilidades de sucateamento do ensino médio e mercantilização neoliberal dessa etapa da educação básica trazidas pela Reforma do Ensino Médio e BNCC. Contudo, nos limitamos a apontar estas e deixar ao leitor o exercício criativo das demais análises. O que pretendíamos, e até o momento acreditamos ter conseguido, é mostrar a fragilidade e a incoerência da proposta da reforma. Por esse motivo que defendemos a tese de que, se os profissionais da educação dos sistemas de ensino, principalmente da rede pública estadual, focarem na pergunta: Como organizar o currículo para atender a BNCC e os itinerários formativos? Ao invés de fazer a pergunta: Por que atender a BNCC organizando o currículo por um ou outro itinerário formativo e sob a ótica das habilidades e competências? O currículo daí resultante terá pouca ou nenhuma resistência diante da privatização da educação pública.

Por outro lado, se pensarmos o currículo, inclusive usando alguns dos próprios argumentos e conceitos presentes na reforma do ensino médio, como demonstraremos a seguir, tomando por base a experiência dos IFs, poderemos pensar um currículo da resistência em defesa da educação pública e da democracia como modo de vida, uma democracia com alta intensidade como mostramos anteriormente apoiados em Dewey

(1979), Dardot e Laval (2016), Santos e Avritzer (2009), dentre outros.

Recorremos aos IFs como referência porque, inquestionavelmente, “[...] os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) que, desde sua criação em 2009, expressam a mais ampla e significativa política no campo da educação pública.” (FRIGOTTO, 2018, p. 7). Além disso, no mesmo sentido em que traduz Frigotto, [...] a política dos IFs insere-se na disputa do projeto societário e das concepções educativas como mediação dessa disputa. Uma problemática que ganha maior embate nas últimas cinco décadas do século XX. (2018, p. 18).

Ao tomar os IFs como exemplo de instituição pública de educação no que tange à formação profissional articulada ao ensino médio, buscaremos responder agora, de forma objetiva, as seguintes questões: Qual é a concepção de educação profissional integrada ao ensino médio e de currículo integrado na experiência desenvolvida nos IFs? Como os IF (não) atendem à reforma do ensino médio e a BNCC?

Feito esse exercício buscaremos apontar, (tomando por referência o conceito de currículo integrado utilizado para organização dos cursos técnicos de educação profissional integrada ao ensino médio nos Institutos Federais (IFs) na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)), como o currículo pode ser o instrumento da resistência em defesa da concepção da formação integral para o mundo do trabalho contrário à concepção de educação neoliberal

focada apenas para o mercado de trabalho como induz a reforma do ensino médio.

O resgate e a clarificação semântica de conceitos como “formação integral”, “currículo integrado”, “trabalho como princípio educativo”, “mundo do trabalho”, “educação profissional *versus* ensino profissionalizante”, dentre outros usados com frequência nos documentos e nas práticas dos IFs, é importante para a compreensão do discurso nesse sentido e contrário ao discurso neoliberal. Muito embora, este último também se aproprie de tais conceitos justamente para disfarçar o que, na prática, conduz. Resgate e clarificação estes, demasiados amplos e que exigem uma leitura mais aprofundada que nos impossibilita trazer à tona no momento. Para tal intento, recomendamos a leitura dos principais estudiosos e autores sobre Trabalho e Educação no Brasil, principalmente sobre a educação profissional e a ideia de currículo integrada desenvolvida nos IFs. Destacamos, dentre eles: Ramos; Frigotto; Ciavatta; Kuenzer; Moura; além da consulta às centenas de teses, dissertações, livros e demais subsídios produzidos pela pesquisa desenvolvida sobre o assunto no âmbito dos IFs desde a promulgação do Decreto 5140/2004 e da Lei 11.892/2008.

Podemos então, de forma resumida, dizer que a concepção de educação defendida pelos IFs é a da formação integral, que parte do “Trabalho” como princípio educativo, a interdisciplinaridade como método e a pesquisa como princípio pedagógico, integrando, de modo indissociável, a formação técnica e a formação

geral. Isso de forma que os educandos tenham acesso aos fundamentos do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, articulando trabalho, ciência, cultura e tecnologia, na perspectiva da dimensão ontológica da formação para o mundo do trabalho. Contudo:

[...] é preciso alertar que ter o trabalho como princípio educativo não significa desenvolver competências mercantilizáveis, ainda que o processo educativo deva também preencher exigências específicas para que os cidadãos possam participar direta e ativamente no trabalho socialmente produtivo (Saviani, 1987); mas, na essência, implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeito do seu dever. (FIOCRUZ, 2006, p. 16).

Ou seja, refuta-se, de imediato, a perspectiva do currículo para o desenvolvimento de habilidades e competências, como previsto na BNCC. Isso porque os IFs atuam e defendem a educação integral (que nada tem a ver com escola integral como de se entende equivocadamente com frequência). Até porque:

Desenhar perfil com base em competências e habilidades leva-se a formações pragmáticas e tecnicistas, portanto incompatível com a formação integrada. Adequação ao

mercado de trabalho é também contrário ao que defendemos, pois o compromisso do processo educativo deve ser com os sujeitos, para que sejam formados para enfrentarem as contradições do mercado de trabalho. A escola e os sistemas de ensino precisam ter uma visão crítica do mercado de trabalho e construir o processo formativo no qual, ao tempo em que proporcionam acesso aos conhecimentos, contribuam para que o sujeito se insira no mundo do trabalho e também questione a lógica desse mesmo mercado. Por fim, a flexibilização dos currículos pode significar elidir o compromisso com uma sólida formação geral e profissional. Portanto, cabe dizer que a legislação hoje possui uma lacuna, um paradoxo interno grave que precisaria ser enfrentado no âmbito da política pública. (Ramos, *on-line*).

É sob essa lógica e fundamento, e contrários à Reforma do Ensino Médio e a BNCC nos moldes que se deu, que os IFs decidiram manter a forma de oferta do Ensino Médio Integrado e a organização curricular sobre a ótica do Currículo Integrado com vistas à formação Integral. Esse posicionamento ficou claro e explícito, principalmente quando da realização de dois grandes seminários nacionais realizados pelo FDE/CONIF, respectivamente nos anos de 2017 e 2018. Destes,

resultou a finalização da construção de um documento com as “Diretrizes Indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que foi construído pelo Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) do Conselho Nacional de Reitores das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), a partir de contribuições de todo o Brasil” (CONIF, 2018. *on-line*). A ideia deste documento se deu após ampla participação e efetiva discussão democrática no âmbito de RFEPCT e teve seu início a partir das discussões preliminares do FDE/CONIF sobre o PL. 6840/2013 realizadas desde maio de 2014 no Fórum de Manaus, como já citamos anteriormente.

Ao se apresentar tal posicionamento os IFs são frequentemente questionados por não estarem reorganizando os currículos e projetos pedagógicos de curso para a adequação ao “Novo Ensino Médio” e à BNCC. No âmbito interno de várias unidades, com frequência, alguns servidores levantam tal questionamento ou, como já mencionamos, tentam implementar nos IFs a visão dominante na reforma. Felizmente, ao menos até o momento, a resistência tem sido possível e a concepção de educação que sustenta a perspectiva do currículo integrado, tem se mantido. Porém, o contingenciamento orçamentário e a omissão pelo MEC dos bons resultados obtidos nos IFs, tem revelado que, “Neste momento, pretende-se atingir diretamente a Rede EPCT, a qual conjuga condições objetivas e subjetivas para a consecução daquele

projeto, em especial porque trabalho, ciência e cultura constituem seu núcleo histórico.” (Ramos, 2019, p. 9).

Sobre a adequação dos IFs à Reforma do Ensino Médio, principalmente porque, como muitos afirmam, “é lei e precisa ser cumprida”, o que, por sua vez, demonstra apenas um entendimento superficial da matéria. Ora, vejamos como podemos defender a tese de que os IFs continuem na perspectiva do currículo da resistência ao invés de cederem ao currículo de frágil resistência como pretende a reforma.

Deve-se ter clareza, antes de tudo, que o projeto neoliberal assumido pelo Estado brasileiro na reforma do ensino médio, é capcioso e sutil, de modo a ludibriar, facilmente, os olhares desatentos e o entendimento leigo sobre o assunto, presente principalmente na população em geral o que, aliás, é justamente resultado da negação desta ao acesso à educação crítica e reflexiva.

Se tomarmos os princípios da educação mantidos na LDB, os conceitos teóricos sobre educação presentes nas DCNEM e na introdução à BNCC-EM, veremos que, com frequência, são utilizados os mesmos princípios e conceitos defendidos na perspectiva da educação integral defendida nos IFs. Porém, as possibilidades abertas pela reforma com a Lei 13.415/2017 e a BNCC organizada na lógica das habilidades e competências, podem impossibilitar a concretização efetiva daqueles princípios e conceitos basilares para manutenção da defesa da educação pública como política de Estado, livre da privatização e na perspectiva de ser garantida como direito social para o pleno desenvolvimento da

pessoal humana, a preparação para o exercício da cidadania e a formação para o trabalho, como reza a Constituição Cidadã (CF/88, Art. 205).

Por outro lado, quando se apresenta, sutilmente, como “possibilidade” e não como “imposição” (norma cogente), é aí que, nos IFs, encontramos a lacuna legal para se firmar como um currículo de resistência contra a reforma do ensino médio, sem ferir a legislação prevista pela própria reforma do ensino médio. Como se dá essa interpretação jurídica? Vejamos.

A primeira questão a se enfrentar, essa sim por se constituir norma cogente, ou seja, que juridicamente deve ser cumprida mesmo que se tenha posição contrária, é a do disposto no Art. 24, § 1º, da LDB, que trata da carga horária mínima anual. Porém, como já demonstramos anteriormente, os IFs, em razão da Res. CNE/CEB 06/2012, na oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio já observam a carga horária total mínima de 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, e, como todos os cursos estão organizados em , no mínimo três anos de duração, atende a carga horária anual mínima de mil horas prevista na reforma. Inclusive, muitos cursos já se atendem também a carga horária pretendida de mil e quatrocentas horas anuais e estão organizados em tempo integral (outra promessa da reforma do ensino médio). Destaque-se, carga horária essa que seria impossível ofertar se não houvesse investimento financeiro e profissionais da educação (docentes e técnicos administrativos) suficientes. Prova disso é o resultado imediato dos contingenciamentos

orçamentários pelo governo federal nos anos 2016 a 2019 e a Emenda Constitucional 95/2016 que impede novos concursos públicos e ampliação de vagas no serviço público federal no poder executivo. O que tem levado as unidades de vários IFs ao aumento da evasão escolar por falta de auxílio estudantil e orçamento para manutenção de laboratórios e demais gastos necessários.

Ora, sabendo-se que a realidade de investimento financeiro e disponibilidade de profissionais para atuar no ensino médio na educação pública estadual é muito mais precária, por óbvio que este sistema sequer pode cogitar ampliar a carga horária para escola em tempo integral. Nesse sentido, para resolver esse primeiro problema, na rede estadual, uma alternativa legal cabível para não ferir a norma cogente do dispositivo legal mencionado, é manter a oferta de oitocentas horas anuais, resistir na luta por maior investimento na educação pública de modo a possibilitar que, talvez assim até 2021 se atingisse o mínimo de mil horas anuais. O que, sabemos, não será possível se mantido o projeto educacional em curso. Sendo assim, a curto e médio prazo, pode-se concluir com elevada segurança que o projeto de escola em tempo integral, prometido pela reforma do ensino médio, já está inviabilizado. Um motivo a mais para se demonstrar que a reformulação do currículo por itinerários formativos não resolverá a precariedade da educação básica no ensino médio, ao contrário, poderá ser usado como alternativa para minimizar a necessidade de investimento em infraestrutura e profissionais da educação mais qualificados e mais bem remunerados.

Outra questão a ser considerada seriamente é a de que, embora a reforma tenha desobrigado a oferta de disciplinas, como sociologia, filosofia, espanhol, dentre outras, isso não pode implicar a lógica de que tais conhecimentos estão implícitos e serão tratados nas áreas do conhecimento e no desenvolvimento das habilidades e competências previstos na BNCC. Pensar assim, em sentido amplo, provoca a aceitação de que os professores com formação específica nestas áreas não sejam mais necessários, levando a um currículo reducionista e tecnicista de modo a impedir ao educando o acesso à formação geral e à formação integral pretendida. Ou ainda, reforça a lógica mercadológica e utilitarista da educação de que estas áreas não são “úteis” porque não produzem resultados financeiros imediatos e se traduzem em redutos de doutrinação ideológica. Nesse aspecto, recomendamos a leitura cuidadosa da obra *Sem fins lucrativos: porque a democracia precisa das humanidades*, de Nussbaum (2015).

Portanto, embora na perspectiva do currículo integrado desenvolvido nos IFs, também se defenda que não deve haver a fragmentação curricular e o excesso de disciplinas nos cursos técnicos integrados ao ensino médio (também nas áreas técnicas), isso não pode implicar a exclusão de áreas e conhecimentos essenciais para a formação integral, conhecimentos estes que exigem a manutenção e a presença de profissionais qualificados nas respectivas áreas, a fim de enriquecer a integração curricular e o domínio científico necessário

para a devida articulação entre os diferentes saberes envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

Especial atenção se deve ter com o Art. 35-A, introduzido na LDB pela reforma de 2017. Nesse âmbito há uma enorme armadilha que induz ao reducionismo curricular e a separação da formação geral presumida na BNCC (a qual, como já demonstramos, pode se dar de forma muito abreviada em razão do limite de até mil e oitocentas horas) da formação específica por itinerários formativos. Assim, na perspectiva da educação profissional integrada ao ensino médio sob a égide do currículo integrado, torna-se impossível manter esse fundamento se separar, na oferta do curso, a formação geral prevista na BNCC em um primeiro momento e depois dar seguimento ao itinerário formativo da educação técnica profissional.

Isso significaria, na Rede Federal, regredir ao Decreto 2.208/97 e à chamada concomitância interna, de acordo com a qual, os educandos cursavam, no âmbito da mesma instituição (antigos Cefets e Escolas Agrícolas Federais), em um turno o ensino médio e, noutro turno o ensino técnico. Modelo esse que volta a ser incentivado em especial pelo MEC por meio do chamado Medio-Tec. Uma versão na forma da oferta concomitante do que já ocorreu na forma de oferta subsequente com o Pronatec. Políticas estas que “constituem “um castelo sobre areia”. Um castelo que se amplia mediante medidas legais que facultam ao Sistema S e outras instituições privadas de ensino superior e escolas privadas de educação tecnológica a oferecer cursos do PRONATEC e participar

do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) técnico.” (FRIGOTTO, 2018, p. 128).

Sendo assim, ao trabalhar com o currículo integrado, portanto sendo indissociáveis as áreas do conhecimento da formação geral básica, tanto entre elas quanto integradas à formação técnica específica, nos IFs, aqueles conhecimentos na BNCC denominados de “formação geral básica” (*vide* Art. 6, II, Resolução CNE nº 3/2018 – DCNEM), são contemplados no todo e, inclusive, de forma mais aprofundada, ao longo de todo o itinerário formativo do curso técnico integrado ao ensino médio, bem como, mantidos todos os componentes curriculares (não entendidos necessariamente como sinônimos de disciplina): história, filosofia, sociologia, artes, geografia, matemática, língua portuguesa, literatura, espanhol, educação física, música, língua inglesa...

Ao consultar os projetos pedagógicos dos cursos técnicos integrados aos ensino médio nos diferentes *campi* dos IFs, poder-se-á constatar diversas organizações curriculares por componentes e também por áreas do conhecimento, inclusive sem que estes apareçam como disciplinas (no sentido tradicionalmente entendido), mas não de forma reducionista ou nos moldes da “concomitância interna” e muito menos sem priorizar pela presença dos docentes com habilitação específica nestas áreas. Embora, como já dissemos, não falem aqueles que assim o defendam, porém, tem predominado o entendimento primeiro. Até se pode cogitar a organização curricular por áreas do conhecimento na perspectiva de romper a fragmentação

curricular e a organização disciplinar na perspectiva da educação bancária e conteudista. Essa possibilidade, inclusive, é incentivada por boa parte da literatura brasileira sobre currículo integrado. No entanto, sem cair no reducionismo tecnicista promovido pela lógica proposta na reforma do ensino médio. Ou seja, nesse contexto, novamente, os IFs não só já atendem aos conhecimentos previstos pela BNCC e as respectivas áreas de conhecimento e saberes descritos no Art. 35-A e seus parágrafos e incisos, como o fazem de modo amplo e muito mais próximo do conceito de formação integral do que se seguir aquela proposta organizacional da BNCC.

Uma das questões mais delicadas da reforma do ensino médio, ao nosso ver, como possibilidade para a mercantilização neoliberal da educação básica no Brasil, é a disposta no Art. 36 (LDB) sobre a organização dos itinerários formativos. Isso porque, ao aderir a possibilidade provocada no texto legal para se ofertar em até mil e oitocentas horas a BNCC e, depois, de forma fragmentada, inclusive em instituições diferentes, o educando poder cursar um dos cinco itinerários formativos previstos, a instituição de ensino assumirá, como cúmplice, o sucateamento do ensino médio e a negação da possibilidade da efetiva formação integral aos educandos.

À primeira vista, para os IFs, na lógica da reforma, o itinerário formativo a ser definido, seria o da educação técnica profissional, dado o caráter típico de instituição de educação profissional. Contudo, essa não é e não

poderá vir a ser a opção dos IFs, sob pena de perderem o sentido de ser para o qual foram constituídos conforme os objetivos e finalidades previstos na Lei 11,892/2008 e da Resolução CNE/CEB nº 06/2012. Também porque, no mesmo sentido dos argumentos anteriores, essa organização romperia com o conceito de currículo integrado.

Assim sendo, quando questionados sobre os itinerários formativos previstos na reforma do ensino médio, os IFs afirmam que definiram pelo previsto na própria Lei 13.415/2017, § 1º “A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.”, e, ainda e principalmente conforme o disposto no Art. 36, § 3º “A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput”.

Portanto, nos IFs, em razão da concepção de educação pública assumida por estes na organização do currículo integrado, nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, o educando terá acesso aos conhecimentos da formação geral básica previstos na BNCC e a todos os cinco itinerários formativos previstos no Art. 36 da LDB, de modo integrado ao longo de todo o itinerário formativo da duração desta última etapa da educação básica.

Ora, sabemos que, como nós mesmos argumentamos, a maioria das escolas da rede estadual ainda não

disporiam de condições de infraestrutura e profissionais para a oferta dos cinco itinerários formativos. Porém, podem, perfeitamente, resistir na oferta dos quatro primeiros itinerários formativos, de forma integrada ao longo dos três anos do ensino médio. Evita-se, assim, o sucateamento ainda maior da rede estadual. Bem como se foge da abertura da possibilidade de redução das escolas públicas estaduais à oferta apenas do mínimo dos conhecimentos previstos na BNCC-EM e o direcionamento forçado dos estudantes para o ensino profissionalizante a ser atendido em parceria com instituições privadas, inclusive subsidiadas financeiramente pelo próprio Estado. Isso sem falar nas qualificações profissionais intermediárias (Art. 36, § 6º, LDB) e demais brechas abertas pela reforma do ensino médio para entrada do projeto neoliberal na educação básica, como a contratação de profissionais com “notório saber” para atuar como docentes e outras questões que o limite do presente texto nos impede aprofundar.

O sucesso obtido nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, inclusive para atendimento às avaliações em larga escala, é público e notório. Embora a política educacional em curso tente, a todo momento, ocultar. Ao longo da primeira década de institucionalização dos IFs, desde a Lei 11.892/2008, tempo demasiado breve para a consolidação de uma instituição dessa dimensão e natureza, e contudo se façam necessárias muitas melhorias e progressivo amadurecimento, é inquestionável o exemplo de que o investimento financeiro em educação pública qualificada, infraestrutura

adequada, profissionais qualificados e valorizados, educação efetivamente preocupada com a formação humana integral para o Mundo do Trabalho. Isso vai muito além da educação tecnicista e profissionalizante para o mercado do trabalho com vistas exclusivamente ao desenvolvimento econômico, é possível, viável e digna de ser tomada como modelo de referência em nível nacional.

Ou seja, não se exclui a da formação proposta nos IFs a formação para o mercado de trabalho e o desenvolvimento de habilidades e competências exigidas para tal. Isso porque, na perspectiva da formação para o mundo do trabalho, essa dimensão material do trabalho é também importante, mas não se reduz a ela, dada a preocupação maior com a dimensão ontológica do trabalho que não permite o reducionismo tecnicista da formação humana e o entreguismo do papel da educação a lógica neoliberal da financeirização do Estado e da concepção de que a educação deve apenas atender ao desenvolvimento econômico.

Contudo, é necessário e urgente ter presente e resgatar o entendimento sobre qual democracia queremos e qual é o verdadeiro papel da educação pública na garantia e constituição desse projeto democrático. Novamente recorreremos à precisão textual de Nussbaum, ao nos lembrar de que:

Ainda hoje afirmamos que gostamos da democracia e da autonomia, e também pensamos que gostamos da liberdade de

palavra, do respeito à diversidade e da compreensão dos outros. Defendemos esses valores da boca para fora, mas pensamos muito pouco sobre o que é necessário fazer para transmiti-los à próxima geração e garantir sua sobrevivência. Entretidos com a busca da riqueza, pedimos cada vez mais que nossas escolas produzam geradores de lucro competentes em vez de cidadãos. Pressionados a cortar os custos, eliminamos justamente os elementos da atividade educacional que são cruciais para preservar uma sociedade saudável. [...] O que teremos se essas tendências continuarem? Nações com uma população tecnicamente treinada que não sabe como criticar a autoridade e geradores de lucro competentes com uma mente obtusa. Como Tagore observou, um suicídio da alma. (NUSSBAUM, 2015, p. 142 a 143).

Assim, reiteramos a defesa da tese de que, a exemplo da concepção predominante nos IFs, as instituições de ensino de educação básica, diante dos ditames neoliberais implícitos e explícitos na reforma do ensino médio e no projeto de educação em curso no país, devem optar pelo currículo da resistência ao invés de se entregarem às promessas falaciosas e retrógradas, de uma proposta curricular sem resistência alguma.

Historicamente, a educação forja-se por meio de atos de poder e contrapoder. Frente às ameaças e mazelas que nos impõe este projeto de educação em curso pela referida reforma, faz-se *mister* traçar estratégias, rotas de fuga, rupturas, decidir e se posicionar entre: não fazer, silenciar, burlar, desviar, esquivar, questionar, saber, não saber, fingir não saber, mudar, reproduzir. Nos dizeres de Gallo (2002), os atos de resistência em educação estão dotados de potência política quando empreendem rupturas e fragilizam as concepções homogêneas, quando se manifestam em desalinho com as objetivações universalizantes.

Conclusão

À guisa de conclusão podemos afirmar que, ao analisarmos a política educacional presente nos vários documentos normativos da Reforma do Ensino Médio, identificamos que se trata da retomada, em curso, de um projeto neoliberal no Estado Democrático brasileiro. Sob a égide do discurso do “Novo Ensino Médio”, a reforma em nada inova, ao contrário, resgata a concepção tecnicista e profissionalizante da educação básica etapa final, com a função de servir ao mercado de trabalho e na perspectiva do gradual rompimento do acesso dos jovens, principalmente da grande população pobre do país, aos níveis mais elevados de ensino e à formação integral compreendida como direito social nos moldes

da formação pretendida no Art. 205, da constituição federal cidadã de 1988.

Identificamos, ainda, as principais contradições presentes nos discursos e motivos do governo federal para justificar a reforma do ensino médio. Utilizando-se de argumentos válidos como a fragmentação curricular, a baixa qualidade prevalecente e o esvaziamento de sentido nessa etapa de ensino no contexto brasileiro e no cenário mundial, se justificou a abertura do ensino médio à privatização e à organização curricular reducionista, tecnicista e meramente à serviço do mercado de trabalho exigido pela financeirização do Estado pela lógica neoliberal. Além disso, chamamos a atenção para o cuidado que as escolas, principalmente das redes estaduais de ensino, devem ter ao incorporar o discurso da reforma e sair em busca de reorganizar os currículos por itinerários formativos e por habilidades e competências como preveem os documentos legais norteadores do reformismo.

Trouxemos ao quadro da análise, o exemplo dos IFs no Brasil que, há uma década já realizam, com êxito, aquilo que a reforma do ensino médio pretende. Modelo esse que é ignorado porque exige justamente aquilo que a reforma tenta fugir, ou seja, o investimento adequado em educação pública e a preocupação da educação como importante meio para a formação com base no desenvolvimento humano (Nussbaum, 2015), para além da instrumentalização da educação como ferramenta para o desenvolvimento econômico como pretende o neoliberalismo mundial. Relação

essa de proporção de educação com desenvolvimento econômico, que, como já comprovam vários estudos mundiais que não pudemos aprofundar no presente trabalho, se mostra incapaz. Motivos pelos quais, ao que tudo indica, o modelo desenvolvido nos IFs tenha sido marginalizado e omitido da pauta governamental. Mesmo assim, apresentamos alternativas de como, a exemplo dos IFs, se pode estabelecer nas instituições de ensino um currículo de resistência ao invés de ceder às fragilidades da resistência de um currículo tecnicista e mecanicistas proposto pela reforma do ensino médio.

O currículo, concebido como resistência, enseja a instauração de mecanismos de contrapoder, de ruptura do tecido instituído nas relações hegemônicas, por meio da instauração de uma “Educação Menor”, segundo bem a define Silvio Gallo (2002, p.173):

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância.

Obviamente não conseguimos, e nem era a pretensão, esgotar e aprofundar toda a complexidade que a discussão aqui trazida envolve. Mas, ao menos, conseguimos abordar os principais elementos e apontar caminhos possíveis para uma reflexão e uma ação mais crítica, principalmente dos profissionais da educação básica e da sociedade civil, diante do cenário que se impões pelo projeto de educação em curso. Caberia, ainda, considerarmos também as fragilidades que precisam ser superadas dentro dos próprios IFs, e as demais nuances sociais, políticas, culturais, científicas e econômicas que estão diretamente ligadas a análise que nos propomos e aos limites e alcances da tese que apresentamos.

Há que deixar claro, também, como que, infelizmente, ao que tudo indica, a resistência tem sido difícil e força dos arranjos financeiros, mais do que a pretensa promessa dos arranjos curriculares propostos pela reforma do ensino médio, tem prevalecido. Os cortes orçamentários, o congelamento dos investimentos e serviços públicos no âmbito do poder executivo federal, os cortes nas bolsas de pesquisa (CNPq/CAPES), os constantes ataques às Universidades, aos Institutos Federais e à educação como um todo no Brasil, estabeleceram um cenário precário e que já se mostra de difícil resistência principalmente entre os últimos anos desde 2016.

Sendo assim, faz-se urgente e imperioso que se retomem as discussões e as ações sobre qual educação e qual democracia efetivamente queremos no Brasil. A proposição de ações concretas e a crítica constante para

não nos emaranharmos nas armadilhas sedutoras do empreendedorismo e do desenvolvimento econômico prometido pelo neoliberalismo, transformando o Estado e, com ele, a educação, em instrumento subserviente do respeito “às normas jurídicas e às “boas práticas” econômicas da governança” (DARDOT; LAVAL, 2016. p. 276).

Referências

ARANHA, M.L.A. **História da Educação**. São Paulo, Moderna, 2002.

AGUIAR, Márcia Angela da S; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

BRASIL. **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. D.O.U. Seção 1, de 30 de dezembro de 2008. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Disponível em < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 10 de abril de 2018.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

BRASIL. **Medida Provisória 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf>. Acesso em: 17 de agosto de 2019.

BERNARDI, Liane. **O capital está reivindicando para si o direito de fazer a base curricular e a formação do professor?**. Publicado em: agosto 19, 2019. Disponível em <<https://www.sul21.com.br/areazero/2019/08/o-capital-esta-reivindicando-para-si-o-direito-de-fazer-a-base-curricular-e-a-formacao-do-professor/#.XVqngdznrkU.facebook>> Acesso em: 19 de agosto de 2019.

BOÉTIE, Étienne de la. **Discurso Sobre a Servidão Voluntária (1549)**. 2006, eBooksBrasil: Disponível em <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/boetie.html>> Acesso em: 18 de agosto de 2019.

CENCI, A. V; DALBOSCO, C. A; MÜHL, E. H (orgs.). **Questões atuais da educação: Sociedade Complexa, Pensamento pós-metafísica, democracia e Formação humana.** Ed. Unijuí. Unijuí – RS, 2016

CONIF/FDE. **Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na Rede federal de educação profissional, científica e tecnológica.** Brasília, 2018. Disponível em <http://portal.conif.org.br/images/Diretrizes_EMI_-_Reditec2018.pdf> Acesso em: 15 de novembro de 2018.

CONIF/FDE. **Manifesto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica sobre o Projeto de Lei - PL nº. 6840/2013 – Reformulação do Ensino Médio.** Manaus, 2014. Disponível em <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/rede-federal-de-educac3a7c3a3o-profissional-manaus-maio-2014-pl-n-6840-2013-reformulac3a7c3a3o-do-ensino-mc3a9dio-manifesto.pdf>> Acesso em: 18 de agosto de 2019.

CUNHA, Luiz A. **Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura.** In. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas. V. 44. N. 154, Dezembro 2014. Ed. Fundação Carlos Chagas, São Paulo. 2014. p. 912 a 933.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** São Paulo: Boitempo, 2016.

Época, Revista. Beatriz Morrone (texto) e Flávia Yuri Oshima (edição). Publicado em 10/08/2016 - 09h00 - Atualizado 15/08/2016 17h29. Disponível em <<https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/08/maria-helena-guimaraes-ha-um-tedio-generalizado-entre-os-alunos-do-ensino-medio.html>> Acesso em: 18 de agosto de 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

MEC. **Novo Ensino Médio - perguntas e respostas**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/pet/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>> Acesso em: 19 de agosto de 2019.

RAMOS, Marise. **Ensino Médio no Brasil contemporâneo coersão revestida de consenso**. In. **Rev. Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa** Brasília/DF, v. 1 n. 1 p. 2 -11 jan./jun. ANO 2019 ISSN 2674-5976.

RAMOS. Marise. **Concepção do Ensino Médio integrado**. On-line. Disponível em: <https://docplayer.com.br/21318846-Concepcao-do-ensino-medio-integrado-1.html> Acesso em 31 de janeiro de 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com**

o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n.02, p. 169-178, 2002.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil 1930-73**. Petrópolis, Vozes, 1978;

RIBEIRO, M. L. **História da Educação Brasileira**. A Organização Escolar. Campinas, Autores Associados, 2003.

Plataforma Nilo Peçanha. Disponível em: <https://www.plataformanilopecanha.org>. Acesso em: 31 de março 2019.

Resolução CNE/CEB 06/2012, que Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio

SOBRINHO, Sidinei Cruz. Diretrizes institucionais e a perspectiva da integração curricular no IF Farroupilha. *In.* ARAÚJO, Adilson César; e SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (orgs.) **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**– Brasília: Ed. IFB, 2017. pp. 106 a 140.

Capítulo 8

A TRAJETÓRIA DE UM GRUPO DE ESTUDOS SOBRE CURRÍCULO INTEGRADO: Múltiplas Vozes em Diálogo

Clarinês Hames

Márcia Adriana Rosmann

Adriana Kemp

Maria Cristina Pansera de Araújo

Introdução

Neste texto, são discutidas concepções de Currículo Integrado expressas por sujeitos participantes dos Ciclos de Estudos sobre Currículo Integrado (CECIs), que acontecem sistematicamente a cada dois meses desde o primeiro semestre de 2012. Até novembro/2019, foram realizados 33 ciclos e dois Encontros de Debates sobre

Trabalho, Educação e Currículo Integrado (EnTECI), que se caracterizaram por incrementar a busca por referencial teórico-prático para implementar os projetos políticos pedagógicos de curso nessa perspectiva.

Participar dos encontros do CECI significa, desde a sua primeira edição, apostar no poder emancipador do estudo que mobiliza a reflexão crítica e interativa sobre as teorias e práticas, que nos acompanham e que sempre nos colocam desafios e possibilidades nos processos de reconstrução do nosso cotidiano. Conforme afirmam Cambraia e Zanon (2016, p. 84)

[...] o movimento formativo interativamente planejado e vivenciado na direção de aprofundar e ampliar entendimentos partilhados sobre Currículo Integrado e Integração Curricular – pelo viés da reflexão crítica sobre teorias e práticas – vem permitindo formas de explicitação, sistematização, fundamentação e (re)significação de conhecimentos, como processo de interlocução mobilizado por processos não consensuais, nem lineares nem homogêneos de (re)elaboração de saberes constitutivos do professor/pesquisador.

Nesse sentido, a questão que norteia esta reflexão gira em torno das contribuições da trajetória de participação, nos CECIs, para a evolução da compreensão do conceito

de Currículo Integrado pelo grupo constituído de professores, técnicos administrativos em educação e estudantes de graduação do Instituto Federal Farroupilha dos *campi* Santo Augusto, Santo Ângelo, Panambi, Santa Rosa, São Borja e Frederico Westphalen ligados ao Grupo Interdisciplinar de Estudo e Pesquisa em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (Giepe-IFFar), e professores e estudantes de graduação e pós-graduação da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), ligados ao Grupo Interdepartamental de Pesquisa sobre Educação em Ciências (Gippec-Unijuí).

O grupo é constituído por sujeitos com diferentes itinerários formativos e, portanto, bagagens de leituras variadas, o que provocou inúmeras discussões e entendimentos do que constituía o Currículo Integrado e a sua operacionalização no ensino médio integrado ao técnico e nas licenciaturas do ensino superior. Outro elemento que reforça a heterogeneidade característica do grupo diz respeito ao tempo de participação, uma vez que alguns participam desde o início, ao passo que outros foram se agregando ao longo dos encontros. Essa abertura para que o ingresso de novos participantes, no grupo, fosse constante, incentivou sobremaneira os avanços conquistados seja na publicação de artigos, livros, participação em eventos e a formação profissional a nível de mestrado e doutorado.

As discussões realizadas ao longo dos CECIs provocaram a necessidade de ampliar as reflexões com a escrita de textos que refletissem as compreensões de

Currículo Integrado, a partir da análise dos Projetos pedagógicos dos cursos de cada um dos *campi* do IFFAr, que possuía participantes no ciclo de estudos. Esta produção culminou com a publicação de um livro intitulado “Currículo Integrado, Educação e Trabalho: saberes e fazeres em interlocução” (HAMES; ZANON e PANSERA-DE-ARAÚJO, 2016), marcado pelas explicitações da organização e desenvolvimento do mesmo.

Logo, objetivo deste texto é recuperar a trajetória do Grupo desde 2012, lançando um olhar crítico-reflexivo sobre as concepções expressas pelos sujeitos que o integram, num exercício de escrita, que se lança ao desafio de lidar com a polifonia e a polissemia, inerentes ao Grupo e a tentativa de captar e expressar o conceito de Currículo Integrado.

Aspectos Metodológicos

A pesquisa qualitativa sobre a compreensão dos participantes do CECI foi organizada num questionário, em plataforma digital, enviado para os 26 participantes, que comparecem regularmente aos encontros, alguns dos quais desde 2012. As questões respondidas por quinze participantes do grupo, cujas respostas constituem o foco da análise neste texto, são as seguintes: a) A quanto tempo você participa dos CECIs? b) O seu entendimento de Currículo Integrado modificou-se com a participação nos CECIs? Se sim, em que sentido?

Quinze participantes responderam às questões, e conforme a ordem de recebimento delas, foram identificados, pela letra S (sujeito), seguida de um número (S1, S2, S3, ... Sn), para preservar a autoria e, ao mesmo tempo, o sigilo dos autores das respostas, na análise e sistematização propostas, bem como possibilitar a compreensão das concepções expressas por cada sujeito. Por exemplo, S1 refere às respostas do primeiro participante a entregá-las na plataforma digital. Os excertos das falas foram transcritos sem qualquer modificação, respeitando-se a autoria.

O critério para a seleção dos excertos, ao longo do texto, foi a expressão do entendimento do conceito de Currículo Integrado. Cabe destacar que algumas respostas não explicitaram uma compreensão acerca da temática, motivo pelo qual foram excluídas da análise.

Assim, este texto propõe uma reconstituição reflexiva sobre a trajetória do Grupo de participantes, dos CECIs, entremeada pelas concepções de Currículo Integrado dos sujeitos, em diálogo com os principais referenciais teóricos acerca da temática, evidenciando-se o alargamento do conceito a partir dos estudos desenvolvidos. Alguns textos, estudados nos CECIs, fundamentam teórica e epistemologicamente esta reflexão.

Um Olhar para Concepções de Currículo Integrado

Produzir compreensões sobre Currículo Integrado tem sido o objetivo central dos grupos de Pesquisa e

Estudo (Gipec-Unijuí e do Giepe-IFFar). Ao longo desses oitos anos, com a realização de trinta e três encontros com o objetivo de ampliar e aprofundar os entendimentos acerca da temática.

Nos diversos CECIs, as ideias de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) sobre Currículo Integrado circularam numa perspectiva de proporcionar sentido aos conteúdos escolares, por meio da prática pedagógica em que o estudante possa relacioná-los com o mundo da vida, apropriando-se dos conceitos e transformando o contexto. As discussões realizadas bem como as leituras de outros textos a cada encontro propiciaram novos entendimentos. Por isso, trazemos as afirmações dos participantes que responderam às questões e que contribuem na compreensão do trabalho realizado.

S12, que participa do Grupo há 7 anos, por exemplo, compreende que *“a essência do Currículo Integrado é a emancipação humana, é a (re)inserção política e cidadã dos indivíduos na sociedade, compreendendo o trabalho como princípio educativo”*. Dessa maneira, dar sentido aos conteúdos e considerar os saberes da experiência dos estudantes, e, sobretudo, as suas vivências no próprio curso sob a modalidade Currículo Integrado é fundamental para a sua formação e atuação profissional.

Na acepção defendida por Marise Ramos, “tomando como princípio educativo, o trabalho orienta uma educação que reconhece a capacidade de todo ser humano de desenvolver-se de maneira produtiva, científica e cultural, no seu processo de formação. Neste, a escola cumpre papel crucial” (2017, p. 26). Especialmente,

quando se trata de educação profissional e tecnológica, cuja formação deve estar alicerçada na integração dos eixos de ciência, cultura, tecnologia e trabalho.

Nesse sentido, “uma das principais orientações para a construção da proposta de Currículo Integrado no Brasil baseou-se na Escola Unitária, que resultara da necessidade de acabar com a oferta de um ensino para o trabalho manual e outro para o trabalho dos dirigentes” (LOTTERMANN e SILVA, 2016, p. 25). Essa concepção dicotômica, contraposta pela Escola Unitária, baseia-se na divisão social do trabalho, típica do capitalismo moderno. Assim, para além da formação profissional, os estudantes precisam da formação geral, o que resultaria na constituição do pensamento crítico aliado ao desenvolvimento da técnica. Ainda, conforme os autores citados, “o conceito de integração, nesse sentido, está presente em um ideal humanista e democrático, em que todos possam ter acesso não apenas à cultura do fazer (técnica), mas também à cultura do pensar (reflexiva)” (Idem, 2016, p. 25).

A partir das interações estabelecidas, nos CECIs, ao longo dos encontros, o conceito de Currículo Integrado foi aos poucos se alargando e aprofundando. Para S14, que participa desde 2012, “*não é mera integração curricular, nem justaposição de disciplinas, mas permite diálogos interdisciplinares e transdisciplinares, a partir dos conceitos disciplinares*”. Além disso, também não é uma sobreposição de disciplinas, mas a capacidade de entender o espaço/tempo em que transitam cada uma delas.

Araújo e Frigotto chamam atenção que “o ensino integrado tem sido compreendido apenas como estratégia de organização dos conteúdos escolares, sem revelar ao conteúdo ético-político transformador da proposta ou da materialidade de sua operacionalização” (2015, p. 65). Nesse sentido S7, participante desde 2012, menciona que sua compreensão de Currículo Integrado partiu de um entendimento inicial de que seria

uma metodologia de trabalho pedagógico, para uma compreensão de mundo, ou seja, para uma visão ampliada de produção de conhecimento e de socialização desse conhecimento. De possibilitar, por meio da vivência do Currículo Integrado, um entendimento de como se dá a produção e a apropriação desse conhecimento por diferentes sujeitos em diferentes contextos e a quem pode interessar que seja deste ou daquele modo. (resposta S7).

Esse alargamento da concepção de Currículo Integrado é imprescindível para a efetivação teórico-prática da educação profissional e tecnológica, que se pretende construir. Para além da oferta dessa modalidade de educação, o ensino integrado é uma proposta didática que viabiliza a formação integral, utópica por vezes, mas que “não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como o direito de todos o acesso a um processo formativo, que promova

o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais” (ARAÚJO e FRIGOTTO, 2015, p. 62).

Currículo Integrado, assim, considera que a formação básica e profissional tem na sua gênese a concepção de uma educação unitária e politécnica, não a serviço do mercado. No entanto,

ela é parte de uma visão transformadora da realidade de trabalhadores e trabalhadoras. É nesta perspectiva, e somente nela, que a educação para o trabalho ganha contornos humanistas, uma vez que o concebe como parte daquilo que é relativo ao próprio ser e como tal não pode ser referido apenas no seu sentido econômico. Ao contrário, deve ser visto, acima de tudo, como um mediador da convivência e da produção da vida social (LOTTERMANN, HAMES e ROSMANN, 2016, p. 103-104).

Igualmente para S9, que participa desde 2012, *“a concepção de sinônimo de interdisciplinaridade e articulação entre disciplinas [...] Hoje compreendo que há uma relação interdisciplinar com o mundo da vida, onde se constrói e produz conhecimento com situações e problemáticas do cotidiano”*. Nesse sentido, Lottermann e Silva, com apoio em Frigotto, Ciavatta e Ramos, manifestam que Currículo Integrado

insere-se na tradição da pedagogia crítica e, portanto, nos compromissos de uma educação implicada em uma leitura das relações sociais e culturais que contribua para a construção de uma sociedade mais solidária. Não se confunde, portanto, com as propostas pedagógicas que se apresentam apenas como oposição a uma visão tecnicista calcada na transmissão de conteúdos, das quais a pedagogia das competências é a sua expressão mais difundida na atualidade. (2016, p. 27).

De modo semelhante, S6, participante desde 2012, menciona que pode não ter uma definição conclusiva do conceito de Currículo Integrado, no entanto, “*sei que Currículo Integrado transpassa por diferentes metodologias, configurando-se, como um conjunto teórico-epistemológico sobre uma modalidade específica de educação: àquela que considera o sujeito na sua inteireza, ou seja, a educação integral, integrada e integradora*”. As expectativas de S6 vão ao encontro das ideias de Gadotti, que afirma que “a escola pública precisa ser integral, integrada e integradora. [...] A Educação Integral precisa visar a qualidade sócio-cultural da educação que é sinônimo de qualidade integral (2009, p, 32-55. Grifos do autor).

Educação integral compreende também a quantidade de tempo que o estudante permanece durante o dia na escola, enquanto que educação integrada e integradora

lhes possibilitam uma vivência qualificada, configurando-se pelo viés do Currículo Integrado. Na visão do autor, essa perspectiva de educação pode orientar todo um currículo, que considera “todas as dimensões do ser humano, formando integralmente as pessoas” (GADOTTI, 2009, p. 41). Compreendemos esse currículo como integrado.

Por meio do Currículo Integrado é possível articular trabalho, ciência e cultura. Essa relação produz no sujeito a consciência de que sua ação não deve ser apenas de produção material, mas, sobretudo, deverá extrapolar seu ser, que se constitui integralmente pela relação estabelecida entre conhecimentos científicos e culturais. Desse modo, a formação do profissional não ocorrerá apenas para a atuação no mercado de trabalho, mas articulada ao mundo do trabalho, pois formar profissionais “é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e seus revezes” (RAMOS, 2006, 11). Assim, S12 manifesta que

a concepção de educação profissional, na perspectiva de um Currículo Integrado, compreende a formação técnica e tecnológica aliada à reflexão sobre a origem social e histórica dos conhecimentos científicos, e nesse contexto, produz significações que desenvolvem no educando a capacidade de perceber a realidade que o cerca e, sobretudo, intervir nos processos sociais,

econômicos e culturais em que esteja inserido. (S12).

Assim também se expressa Frigotto (2007, p. 1139), numa perspectiva de dualidade, o ensino médio constitui-se numa ausência socialmente construída, como indicador da “opção da formação para o trabalho simples e da não preocupação com as bases da ampliação da produção científica, técnica e tecnológica e o direito de cidadania efetiva em nosso país”. Vale lembrar que, com a implementação efetiva de uma escola unitária, essa fragmentação dual poderia ser superada.

A implementação do Currículo Integrado possibilita o acesso aos conhecimentos científicos e culturais construídos historicamente pela humanidade. Para S14, o Currículo Integrado “*constitui uma perspectiva de humanização que considera o trabalho como constitutivo do humano, a pesquisa como princípio educativo numa articulação entre as disciplinas técnicas e propedêuticas*”. Para Ciavatta, “a ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (2005, p. 85).

Numa tentativa de efetivar minimamente práticas igualitárias em uma sociedade desigual, tal qual vivenciamos hoje, é preciso propiciar uma educação que possibilite a participação dos sujeitos na produção da vida. Trabalho, assim, é compreendido de modo mais alargado, ou seja, como princípio educativo. Nessa perspectiva a profissionalização possibilita o

pensamento e a ação para além do desenvolvimento da técnica, apenas. Pensamento e ação, portanto, são formas pelas quais o sujeito produz a própria existência, e é igualmente produzido por ela, ao relacionar-se com a natureza e com os outros sujeitos e assim produzir conhecimentos. “O trabalho nessa perspectiva é compreender a história da humanidade, as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano” (RAMOS, 2006, p. 12).

Outro aspecto, mencionado por S9, se refere ao Currículo Integrado como “*uma relação interdisciplinar com o mundo da vida, construindo relações do conhecimento produzido com situações e problemáticas do cotidiano*”. Vale salientar que é fundamental abordar os conteúdos de diversas formas nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Concordamos com Araújo e Frigotto, “que não há uma única forma, tampouco uma forma mais correta que outra para a efetivação de um Currículo Integrado, mas que elas têm sempre algum impacto sobre a produção/reprodução da sociedade” (2015, p. 67).

Do mesmo modo S11, que participa há sete anos do CECI, expressa que sua concepção de Currículo Integrado parte de uma concepção “*pragmática e disciplinar [para uma] compreensão política da proposta de Currículo Integrado [...] como adequada a formação de sujeitos críticos e transformadores da sociedade a que pertencem*”. Assim como S11, compreendemos que o desenvolvimento do Currículo Integrado requer posicionamentos ético-políticos.

A definição de finalidades políticas e educacionais emancipadoras e o compromisso com elas, nas palavras de Araújo e Frigotto, “é condição para a concretização do projeto de ensino integrado sem o que essa proposta pode ser reduzida a um modismo pedagógico vazio de significado político de transformação” (2015, p, 64). Para isso, é fundamental a compreensão, cada vez mais alargada, do conceito de Currículo Integrado, pois o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica, em grande medida, depende disso.

Reconhecemos os CECIs como espaço-tempo de formação coletiva e problematizadora, com vistas ao desenvolvimento da autonomia dos participantes (professores, técnicos administrativos em educação e estudantes). Nas palavras de Araújo e Frigotto, “a autonomia, condição desejável pelo ensino integrado, é aqui entendida como capacidade de os indivíduos compreenderem a sua realidade, de modo crítico, em articulação com a totalidade social, intervindo na mesma conforme as suas condições objetivas e subjetivas” (2015, p. 74). Se a autonomia deve ser desenvolvida pelos estudantes no contexto do Currículo Integrado, devem também os professores, e demais profissionais da educação, desenvolvê-la.

Logo, a autonomia é condição fundamental para que estudantes e docentes sejam sujeitos ativos da prática pedagógica. Para que isso ocorra de fato, é imprescindível que os professores estejam conceitualmente bem esclarecidos, teórico e praticamente bem preparados, pois,

Se a função principal do educador é mediar a relação entre cultura elaborada e o educando, dando direção à aprendizagem, este exercício só terá possibilidades de produzir a autonomia discente e o reconhecimento da realidade social se orientada por um projeto político-pedagógico de transformação da realidade. (ARAÚJO e FRIGOTTO, 2015, p. 74).

Essa transformação depende desse engajamento, ou seja, por um projeto teórico, epistemológico e metodológico bem estruturado e comprometido com as necessidades dos trabalhadores e da sua formação integral. E, “se os educadores não constroem, eles mesmos, a concepção e a prática educativa e de visão política das relações sociais aqui assinaladas, qualquer proposta perde sua viabilidade” (FRIGOTTO, 2015, p. 78). Essa é a prerrogativa para a construção de uma sociedade menos desigual, mais humana e solidária.

Considerações Finais

Nos primeiros encontros do grupo de estudos cuja trajetória foi objeto das discussões promovidas neste texto, o entendimento de Currículo Integrado era bastante incipiente e considerado na perspectiva de integração curricular como articuladora das disciplinas. Prevalcia uma compreensão de que se tratava de uma metodologia

de ensino, no sentido da interdisciplinaridade. Com o aprofundamento teórico promovido pelos estudos realizados pelo grupo, com o compartilhar recíproco de vivências e experiências entre os pares de cada *campus* do IFFar e da Unijuí, foi possível o alargamento da compreensão do conceito de Currículo Integrado.

A participação nos ciclos de estudos, em que os sujeitos apresentaram diferentes conhecimentos e leituras sobre a temática, auxiliou na ampliação da compreensão conceitual. Os CECIs constituem, portanto, um espaço-tempo de estudos crítico-reflexivos sobre Currículo Integrado. Representam a possibilidade de estudar e compreender o processo de formação integral dos sujeitos, especialmente pelos desafios decorrentes do mundo do trabalho, cuja lógica alinha-se com as concepções do mercado neoliberal e suas diversas facetas.

Nesse sentido, a trajetória do grupo de estudos sobre Currículo Integrado, aqui apresentada, consiste em múltiplas vozes em diálogo, cujo principal legado aos participantes tem sido o alargamento e aprofundamento da concepção, a qual aponta, em especial, para o reconhecimento da necessidade de constantemente investir esforços pessoais e coletivos na formação continuada de professores. A necessária resistência aos ditames das concepções neoliberais, que se impõem com força no campo educacional, passa pelo fortalecimento de espaços-tempos de estudos e construção de vínculos de pertencimento a coletivos voltados ao processo de

formação continuada de professores, atravessado pela compreensão da totalidade orgânica do mundo.

Por fim, cabe ressaltar que, estudar coletiva, sistemática e criticamente a temática do Currículo Integrado permitiu inúmeras ressignificações, com destaque ao entendimento da educação como marca do humano. Desde as primeiras até as mais recentes produções culturais que sinalizaram e vêm sinalizando o processo histórico da constituição humana, aposta situada, sobretudo, na educação como sistemático ato político reconstitutivo das tradições na interface entre as gerações, aposta permanentemente situada na produção da humanidade do/no homem.

Referências

ARAÚJO, R. M. DE L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. In: **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, mai/ago. 2015.

CAMBRAIA, C. A.; ZANON, L. B. Interlocação de saberes na pesquisa-ação mediada por estudos sobre a temática pertinente ao currículo integrado. In: HAMES, C; ZANON, L. B.; PANSERA-DE-ARAÚJO, M. C. **Currículo Integrado, Educação e Trabalho: saberes e fazeres em interlocação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016, p. 57-89

ClAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Ed,L, 2009.

HAMES, C; ZANON, L. B.; PANSERA-DE-ARAÚJO, M. C. **Currículo Integrado, Educação e Trabalho: saberes e fazeres em interlocução**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

LOTTERMANN, O; SILVA, S. P. A gênese do currículo integrado: referenciais teóricos e suas implicações políticas, epistemológicas e sociais. In: HAMES, C; ZANON, L. B.; PANSERA-DE-ARAÚJO, M. C. **Currículo Integrado, Educação e Trabalho: saberes e fazeres em interlocução**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016, p. 17-36.

LOTTERMANN, O; HAMES, C; ROSMANN, M. A. Currículo integrado na educação profissional de nível médio: o curso técnico em agropecuária do Instituto Federal Farroupilha. In: HAMES, C; ZANON, L. B.; PANSERA-DE-ARAÚJO, M. C. **Currículo Integrado, Educação e Trabalho: saberes e fazeres em interlocução**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016, p. 91-106.

RAMOS, M. N. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. da (Orgs). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: IFB, 2017.

_____. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. In: Revista Trabalho, Educação e Saúde, 2006. Disponível: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/mariseramosnovaconquista.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

Capítulo 9

IFSP: A Aposta no Técnico Integrado ao Ensino Médio

Claudia Fonseca Rosès
Rafael Alves da Silva

Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem um histórico no Brasil, tanto em termos de sua prática quanto da legislação educacional, que precisa ser considerado ao pensar a educação e suas instituições contemporâneas.

Assim, a fim de refletir sobre a Educação Integral e a experiência do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) com os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, recuperamos momentos da trajetória da EPT e da formação de seus professores, destacando o caráter cindido entre a formação geral e a profissionalizante,

entre a docência de disciplinas consideradas técnicas e a formação pedagógica.

Apresenta-se a seguir, em diálogo com vários autores, críticas a essa situação, um histórico do desenvolvimento dos Cursos Integrados no IFSP, concepções presentes na instituição, indicadores de desempenho dos cursos e estudantes e ações do IFSP para a promoção da Educação Integral.

Como consideração final, além de um comentário a partir dos dados apresentados, chama-se atenção para a aceleração tecnológica, seus impactos não apenas para a qualificação profissional, e a concepção de educação que tem potencial de responder de maneira positiva a tal quadro.

Busca-se assim contribuir para a reflexão sobre a Educação Profissional e Tecnológica, seus desafios e possibilidades, e para a promoção de uma formação integral e uma sociedade igualitária.

Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

Sem a intenção de recuperar de maneira extensa o histórico da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, o objetivo de mencionar parte desta trajetória é destacar certas concepções quanto à sua finalidade e forma, bem como a formação docente exigida. Para que falemos da concepção de Educação do IFSP, do entendimento de ensino técnico integrado ao médio e

sua valorização, é um bom ponto de partida resgatar este histórico, tendo em conta o que as instituições contemporâneas herdaram, e destacando alguns dos pontos em que a Rede Federal atual se distancia das concepções anteriores, assim como políticas pelas quais o IFSP busca concretizar sua missão.

Ainda no início do século XIX, busca-se a promoção de uma educação profissional voltada aos jovens desprovidos de recursos financeiros (Cf. FONSECA, 1961). Porém, é em 1909 que temos um marco do crescimento dessa modalidade de ensino, quando Nilo Peçanha, ao assumir a presidência da República, determina a abertura de uma Escola de Aprendizizes Artífices em cada uma das capitais do Estado. Em seu texto inicial, o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, considera

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 isso se torna necessário, não só□ habilitar os filhos dos desfavorecidos de fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como faze-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 Republica formar cidadãos úteis à nação.. (Brasil, 1909).

Fernanda Magalhães (2011) considera haver um caráter assistencialista como motivação e aponta a influência do pensamento europeu proveniente do século XIX, entendendo a organização da sociedade em duas classes principais, burguesia e proletariado, com papéis diferentes, devendo a escola se organizar de maneira particular a cada uma.

Nesse sentido, às classes de poder aquisitivo considerável eram reservados os estudos clássicos, o trabalho intelectual era valorizado às elites; às classes menos favorecidas cabia o trabalho manual, menos valorizado. Sacramentava-se, assim, a velha dualidade do ensino: uma escola para os pobres e uma escola para os ricos; uma escola para aqueles que vão dirigir a sociedade e uma escola para aqueles que vão servir a sociedade. (MAGALHÃES, 2011, p.93).

Seguindo, de maneira bastante resumida, a partir da década de 1920 ocorrem discussões sobre o perfil da EPT e expansão para diferentes camadas da população. O Conselho Nacional de Educação é criado em 1931 e a Reforma Capanema prevalece até 1942, quando começam a ser aprovadas as Leis Orgânicas do Ensino. Pouco foi modificado em relação à “herança dualista do ensino profissionalizante, que fora sempre deixado à margem do sistema educacional”, de maneira

explícita permanecia o caráter determinístico das duas modalidades de ensino, sendo que o “objetivo do ensino secundário era formar elites condutoras do país e o do ensino profissional era de oferecer formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados (MAGALHÃES, 2011, p.93).

A partir da lei nº 1076 de 1950, o ensino profissional passa a ser de nível secundário, com possibilidade de continuidade de estudos em nível superior. Por um lado parece dar a mesma oportunidade a ricos e pobres, permitindo o ingresso ao ensino superior, porém o acesso é limitado à área do concluinte, ou seja, a opção para o ensino superior deve estar diretamente ligada ao curso do ensino profissional concluído, além de dever ser aprovado em exames que comprovem condição de cursar o ensino superior.

Apenas em 1961 ocorre a equivalência entre todos os cursos de nível médio. Com a lei nº 4024/61 deixa de haver a necessidade de exames de conhecimentos específicos, equiparando o ensino profissional ao ensino acadêmico para a continuidade de estudos. Legalmente, deixa de existir neste ponto a dualidade entre ensino para “elites condutoras do país” e ensino para “desvalidos da sorte” (SOUZA, 2008, p. 80).

Já em 1971, com a promulgação da lei nº 5.692/71, é estabelecida a profissionalização compulsória, dando caráter profissionalizante aos cursos de 2º grau. “A ideia era de acabar com o ensino elitista e com o preconceito contra o trabalho manual, fazendo da escola uma instituição de sondagem de aptidão” (MAGALHÃES,

2011, p.95). Esta lei foi acusada por vários educadores de ser uma lei autoritária. Com efeito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 recebeu 362 emendas.

A partir daí até 1996 a mudança mais significativa foi a inclusão de disciplinas de formação geral nos cursos profissionalizantes. Mas, em 1996, com a LDB nº 9.394/96 e o decreto nº 2.208/96, o ensino técnico é reformulado, separando-se as disciplinas de formação geral das destinadas à formação técnico-profissional. Com o decreto 5.154 de 2004, portanto oito anos depois, o ensino técnico é novamente integrado ao ensino médio.

Em 2008, no governo Luís Inácio Lula da Silva, tendo Fernando Haddad como Ministro da Educação, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). É atribuída aos IFs relevância de universidade, com destaque para autonomia e desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Segundo sua lei de criação, nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, cada IF deve ofertar em cada exercício o mínimo de 50% de suas vagas à educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, e 20% em cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica.

Voltaremos aos Institutos Federais adiante, de modo a verificar e comentar algumas das propostas e concepções de educação presentes em sua criação. Mas antes, ainda na linha de demonstração deste caráter cindido da educação profissional, o caráter “dualista do

ensino profissionalizante” (MAGALHÃES, 2011, p.93), é interessante recuperar a formação de professores para a educação profissional e tecnológica.

Formação de Professores para EPT no Brasil

Novamente, sem a intenção de reconstruir a trajetória da formação docente para EPT, busca-se aqui apenas recuperar alguns momentos desta, a fim de destacar como a educação profissional e tecnológica foi compreendida. Tomemos como ponto de partida a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz em 1917, com o objetivo de formar professores para as Escolas de Aprendizes Artífices, criadas por Nilo Peçanha em 1909.

A criação desta escola traz uma política de implementação de formação de professores para o ensino industrial, que buscava formar a força de trabalho, diante das dificuldades encontradas para a composição do corpo docente das Escolas de Aprendizes Artífices, pois:

[...] os professores, vindos dos quadros do ensino primário, não traziam a mínima ideia 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, 2005, p. 80).

O Decreto nº 13.064/1918 (BRASIL, 1918) determinou que o provimento dos cargos de professores e mestres das Escolas de Aprendizes se daria por concurso de provas e títulos, incluindo prova de didática. Tal Decreto instituiu um padrão de provimento de cargos, compreendendo método de avaliação de um possível número elevado de candidatos concorrentes, com a novidade da avaliação do desempenho didático.

Lucília Machado (2008), destaca que a Escola Wenceslau Braz foi criada para formar duas categorias de professores: os mestres e contramestres para as escolas profissionais e os professores/professoras de trabalhos manuais para as escolas primárias.

Durante os vinte anos de seu funcionamento, nesses dois cursos, foram 5.301 matrículas, ao todo. Mas chegaram até ao término dos dois cursos apenas 381 concluintes. Desses 381, 309 eram mulheres, provavelmente as professoras de trabalhos manuais para as escolas primárias, e apenas 72 homens. [...] coloco esse dado, [...] e acho muito interessante, porque já demonstra uma tendência de dar *pouca importância à formação de professores para a educação profissional*. Provavelmente, os 5.301

que se matricularam *não sentiram muita necessidade de concluir um curso de formação pedagógica* (MACHADO, 2008a, p. 68, grifos nossos).

Em 1961 é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024, em que consta a separação formal dos lugares de formação de professores para o ensino médio e de disciplinas do ensino técnico, sendo os primeiros formados nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, e os demais em Cursos Especiais de Educação Técnica. “A ideia de tratamento diferenciado e de curso especial foi, portanto, não só reforçada como oficializada por essa LDB (MACHADO, 2008a, p. 70).

A formação de professores para o ensino técnico no País vem se desenvolvendo de forma especial. Isso fica evidente na Lei nº 4.024/ 61 e dispositivos legais que se lhe seguiram sobre a matéria. Com suas devidas diferenças, todos esses dispositivos reforçariam a suposta legitimidade da existência de dois percursos distintos de formação docente: o *acadêmico e o técnico*. Este, de menor valia (OLIVEIRA, M., 2011, p. 201, grifo no original).

A reforma universitária instituída pela lei nº 5.540/68 traz a exigência de que a formação de todos os professores de segundo grau deveria se dar em nível

superior, de modo a abarcar tanto os professores de disciplinas da formação geral, quanto técnica. Porém, normas complementares, como o artigo 16 do Decreto-lei Nº 464/69, estabeleceram “que não havendo professores e especialistas formados em nível superior, exames de suficiência realizados em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo CFE poderiam conferir esta habilitação” (MACHADO, 2008b, p. 11).

Logo no início da década de 1970,

[o]s chamados Cursos Emergenciais Esquema I e Esquema II traziam suas peculiaridades: o primeiro trazia o objetivo de possibilitar a formação pedagógica aos portadores de diploma de nível superior; o segundo trazia essa mesma formação do Esquema I aos portadores de diploma de técnico, além de acrescentar as disciplinas de conteúdo técnico específico. Ou seja, no Esquema I, permite-se que qualquer profissional formado com graduação de nível superior possa obter sua formação pedagógica, cursando as disciplinas pedagógicas, exigidas para as licenciaturas. Ele passa a ter autorização para lecionar no ensino de 2º grau. Já no Esquema II, qualquer profissional formado em nível médio técnico que curse, além das disciplinas pedagógicas, disciplinas de conteúdos específicos relativos à área de

seu diploma de segundo grau, passa a fazer jus aos direitos dos licenciados (LIMA, 2012, p.48).

Com efeito, nestes destaques e outras legislações e políticas posteriores, vemos o tratamento diferenciado dado à formação de docentes para a educação geral e técnica. “A formação de professores para a EPT sempre foi tratada de forma marginal, aligeirada e imediatista” (MALDANER, 2017, P. 183).

Deixamos lacunas temporais e várias legislações de fora deste rápido apanhado, o que já havia sido anunciado dadas as limitações deste texto. Os autores citados apresentam ótimos estudos sobre este percurso, sendo fonte de consulta do processo histórico de construção da EPT e da formação de seus docentes. Uma vez que objetivo é destacar o caráter cindido, a separação entre formação geral e profissional, inclusive na escolha e formação dos próprios docentes. Como último exemplo, num salto temporal apontamos a Lei no 13.415/ 2017, publicada no governo Michel Temer:

[...] profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham

atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (BRASIL, 2017).

Para que não reste dúvida, à época o MEC esclareceu que “a MP do Novo Ensino Médio permite que os sistemas de ensino autorizem profissionais com notório saber para ministrar aulas exclusivamente em disciplinas da parte técnica e profissionalizante do currículo” (LESME, s/d). Resta explícito o tratamento diferenciado dado à formação de docentes para a EPT ainda na legislação mais recente.

Os Institutos Federais: Outra Concepção

Vários estudos e análises podem ser encontrados sobre os Institutos Federais, estabelecidos pela Lei nº 11.892/2008. Mas, para pontuar o entendimento de uma educação integral, em contraste com a divisão presente na educação descrita acima, recorremos a um texto de Eliezer Pacheco, por ter sido escrito logo após a criação dos Institutos Federais e por Pacheco ser, então, o Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC. Já no título vemos o entendimento do autor: “Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica”¹.

1 Há ao menos dois textos do autor com este título. Utilizamos aqui uma versão não datada publicada no portal do MEC. Há uma edição de 2010 do IFRN em que o texto de mesmo título é publicado com muitas diferenças, por exemplo sem menção

A longa citação a seguir faz-se necessária por explicitar uma concepção para os Institutos Federais que supere a dicotomia até então presente na educação e no tratamento dado à EPT.

Os Institutos Federais constituem um espaço fundamental na construção dos caminhos com vista ao desenvolvimento local e regional. Para tanto, devem ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para o trabalho determinado por um mercado.

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e discutir dos princípios e tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica: uma formação profissional e tecnológica contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida.

a autores como Paulo Freire e Hannah Arendt, a proposta de um “modelo rizomático de saberes”, entre outros pontos.

Derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e a cultura na perspectiva da emancipação humana deve ser um dos objetivos fundantes dos Institutos (PACHECO, s/d).

Nota-se a proposta de uma formação abrangente e flexível, voltada não para o mercado de trabalho exclusivamente, mas para o mundo do trabalho, “menos para a formação de ofícios, em um profissionalizar-se mais amplo que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo” (PACHECO s/d).

O que está em curso, portanto, reafirma que formação humana e cidadã precede à qualificação para o exercício da laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento.

A concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) orienta os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao

permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão (PACHECO s/d).

O Instituto Federal de São Paulo e a Defesa da Educação Integral

O IFSP é hoje o maior Instituto Federal do país, contando com cerca de 4500 servidores e mais de 51.800 alunos em 36 *campi* presentes em 34 municípios do estado de São Paulo. Oferta 81 Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, 78 Cursos Técnicos Concomitantes/subsequentes, 8 Proejas e 55 Licenciaturas, para mencionar aqueles com percentagem definida na lei de criação, além de Bacharelados, Tecnólogos, Pós-Graduação e diversos cursos de Formação Inicial e Continuada.

Reginaldo Vitor Pereira, atual Pró-reitor de Ensino, nos conta o histórico da expansão do Ensino Médio Integrado (EMI) no IFSP ². Sendo uma das Escolas de Aprendizizes Artífices de 1909, passa a ser Escola Técnica Federal e, diferentemente de outras Escolas Técnicas, torna-se Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) apenas no ano 2000. É a partir deste momento, de certa forma tardio em relação a outros estados, que passa a haver um contato maior com a “academia”. Esta cultura ainda está num desenvolvimento preliminar

2

Entrevista realizada em janeiro de 2020.

quando em 2008 o CEFET São Paulo torna-se Instituto Federal.

Para Pereira, a concepção dos CEFETs já era um avanço, mas veio tarde no caso de São Paulo. É somente a partir de 2009 que se inicia uma mudança mais profunda, inclusive com a proposta de 20% da oferta para formação de professores. Porém, entre 2009 e 2013, não havia no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) a oferta do Médio Integrado (EMI). Havia um acordo com a Secretaria Estadual de Educação de que esta ofertasse a formação geral e o IFSP a formação técnica.

Com o início da gestão do Reitor Eduardo Antônio Modena, em 2013, e a orientação que este dá para o estabelecimento de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, há segundo Pereira, que à época era o Coordenador Executivo de Elaboração do PDI, há “correção de rota”. O PDI aprovado no ano de 2014 indica que cada *campus* para 70 docentes deve ofertar, no mínimo, dois cursos integrados (EMI).

Em 2013 a instituição contava com Cursos Técnicos Integrados em seis *campi* nos municípios de São Paulo, Sertãozinho, Cubatão, São João da Boa Vista, Salto e Bragança Paulista. Com a aprovação do PDI de 2014, há um período de elaboração dos projetos de curso no ano de 2015, iniciando propriamente a implementação em 2016, de modo a terminar 2019 com Cursos Integrados em todos os 36 *campi*.

Para o atual Pró-reitor de Ensino, para além de ser o que a lei de criação dos IFs preconiza, ao estabelecer como prioritária a forma de cursos integrados, esta

modalidade tem como proposta uma educação de qualidade, voltada ao mundo do trabalho, preocupada em formar um cidadão. Trata-se de uma formação articulada, integral, que busca a formação de um sujeito crítico.

Outro ponto fundamental é que a opção por esta modalidade dá as bases para a verticalização do ensino na instituição, objetivo também previsto na Lei nº 11.892/2008, de que o aluno tenha a possibilidade de cursar do nível médio à pós-graduação.

Pereira observa também como a oferta das licenciaturas, sendo hoje 55 cursos, favorece um espaço de formação dos docentes da instituição. Considerando o que destacamos no início deste texto sobre a formação docente para EPT, ele aponta que a convivência entre os docentes de diversas áreas, as discussões pedagógicas e a presença dos cursos de licenciaturas contribuem para a formação pedagógica dos docentes do IFSP, não apenas quando estes buscam o aperfeiçoamento pedagógico – o que é promovido pela instituição por meio de políticas de capacitação, e facilitado pela existência de cursos como o de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional de Nível Médio do *Campus* São Paulo –, mas na própria convivência entre as áreas, na elaboração de projetos conjuntos, etc.

Psicólogo de formação, Reginaldo Vitor, que também já foi diretor de *campus* no IFSP, opina que a resistência que muitas vezes ocorre em relação a temas da pedagogia, por exemplo em discutir e promover novas práticas no ambiente escolar, vêm de um possível desconhecimento.

Há divergências entre as áreas, por exemplo docentes da área técnica e da formação geral. É um processo perene de construção do que é o “integrado”. A existência destes cursos, a dinâmica na instituição com cursos técnicos integrados, licenciaturas e bacharelados, promove uma convivência que permite desenvolver a docência de modo conjunto.

Carlos Eduardo Procópio, atual Diretor de Educação Básica junto à Pró-reitoria de Ensino (PRE) no IFSP, também enfatiza a grande expansão pela qual passou o IFSP e o Ensino Técnico Integrado ao Médio na gestão de Eduardo Modena a partir de 2013, com a criação de diversos mecanismos que estimularam a criação dos cursos de EMI ³.

Procópio destaca, no entanto, o desafio para que os cursos sejam realmente “integrados”. Informa que a PRE trabalha para a consolidação da modalidade de cursos integrados, uma integração de fato entre a formação geral e a formação tecnológica, assentada na fundamentação que pensa o trabalho como princípio educativo e a maneira como ciência, trabalho, educação, tecnologia e cultura se articulam a partir desse princípio.

Tendo sido professor no CEFET MG (Leopoldina) e no IF Sudeste MG (Barbacena), antes de iniciar no IFSP em 2013, Procópio comenta que a dicotomia é uma questão geral às instituições que trabalham o Técnico Integrado, uma certa polarização entre as áreas de formação geral e técnica. Quando uma área considera

que seus conhecimentos estão em antagonismo com os da outra, isso dificulta tanto o diálogo quanto a integração. Lembra também que esta proposta e experiência do Técnico Integrado ao Médio tem especificidade em relação a outros países, tendo estes outros sistemas de ensino e modalidades de certificação, tornando a proposta brasileira praticamente exclusiva na contemporaneidade.

O IFSP conta com uma regulamentação própria, a Resolução nº 163/2017, que estabelece as diretrizes para os Cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada ao Ensino Médio, incluindo a oferta de todas as disciplinas da formação geral em todos os anos do curso, bem como a articulação com pesquisa e extensão feita através do projeto integrador e outros mecanismos para promover a efetiva integração do curso e não uma sobreposição entre as áreas. Vale ressaltar que a regulamentação do IFSP se antecipa virtuosamente às Diretrizes Indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, emanada do CONIF e publicada em setembro de 2018 (CONIF, 2018).

Dos Bons Resultados do EMI e da Educação Integral

Com relação à educação profissional, Lucília Machado chama atenção para uma questão interessante, a de que os conteúdos gerais devem ser inclusive considerados

profissionalizantes. “[U]ma sólida formação geral tem sido reconhecida como, talvez, o mais importante, não só como um requisito de qualificação profissional no atual mundo do trabalho” (MACHADO, 2009, p.81).

Porém, evidentemente há outra dimensão, difícil de mensurar. Entre os educadores e autores que se debruçaram sobre a questão, há ampla defesa da educação integral para o desenvolvimento de sujeitos críticos e a promoção de uma sociedade menos desigual.

O objetivo da formação profissional não é formar um profissional para o mercado de trabalho, mas sim um cidadão para o *mundo do trabalho*. Nessa direção, a ideia de *formação integrada* se configura, buscando a superação da noção historicamente construída de divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Com isso, a profissionalização incorpora valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos da práxis humana, ao integrar a dimensão do trabalho à ciência, à cultura e à pesquisa (IFSP, 2014, p.148, grifos no original).

Diante da maior dificuldade em apresentar dados objetivos em relação aos ganhos da educação integral para os indivíduos e a sociedade, seja pelo caráter qualitativo, subjetivo, ou por serem transformações que demandam tempo para que a sociedade perceba

seus reflexos (os quais podem ser percebidos tanto pelo desenvolvimento de uma formação integral quanto pela falta dela), observemos alguns dados relativos ao EMI e desempenho da Rede Federal e em específico do IFSP.

A taxa de evasão do Técnico Integrado ao Ensino Médio no IFSP é significativamente menor em relação a outras modalidades. Os dados de 2018 apontam uma evasão de 32,6% para o Curso Subsequente, 21,7% para o Concomitante, e de 6,7% para o Médio Integrado (dados da Plataforma Nilo Peçanha).

Considerando dados da Rede Federal, apesar de ter como objetivos principais a formação profissional, a pesquisa e extensão com vistas ao desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, os alunos dos Institutos Federais alcançam altos índices em exames de avaliação do Ensino Médio.

No teste de desempenho escolar de estudantes de nível médio realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) a cada três anos, o PISA, em 2015, dentre 70 países e territórios analisados, o Brasil classificou-se em 62º em Ciências, 59º em Leitura e 65º em Matemática, porém, isolando os resultados da Rede Federal, como se esta fosse um país, a classificação seria respectivamente 11º em Ciências, 02º em Leitura e 30º em Matemática.

Novamente, na edição de 2018 do teste, o Brasil apareceu entre as 20 piores colocações entre os 79 países e territórios analisados, porém o desempenho médio dos estudantes dos Institutos Federais que participaram da avaliação é comparável ao dos estudantes das 20 nações

com melhor classificação no *ranking*. Os dados são mais significativos ao se considerar a enorme expansão pela qual a rede de Institutos Federais passou. Nas últimas quatro edições da pesquisa, o número de alunos matriculados nos Institutos Federais saltou de 50 mil para mais de um milhão. A rede cresceu em quantidade de vagas, sem perder a qualidade.

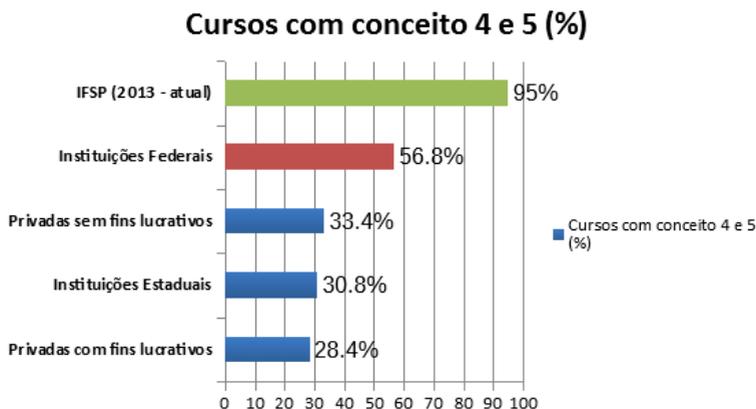
O desempenho dos alunos do IFSP nas provas objetivas e redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) equipara-se e, em várias cidades, supera as da rede privada, a despeito da desigualdade socioeconômica existente entre os alunos. E, se como argumentado acima, o EMI impacta na instituição na totalidade, estabelecendo dinâmicas entres os diferentes níveis de ensino, uso de laboratórios, experiência junto às licenciaturas e com os docentes atuando do nível médio à pós-graduação, convém observar os dados da graduação, também considerando a verticalização.

Em relação à Educação Superior, estatísticas de avaliação dos cursos de graduação em 2018, divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), órgão ligado ao MEC, aponta que dentre as Instituições Federais, 56,8% dos cursos de graduação receberam conceitos 4 e 5, considerados de excelência, contra 33,4% dos cursos de instituições privadas sem fins lucrativos, 30,8% para entidades públicas estaduais e, por último, 28,4% dos cursos de instituições privadas com fins lucrativos. Dos 117 cursos de graduação do IFSP que já passaram por

avaliação, apresentando Conceito de Curso, 98, ou seja, 84% obtiveram conceito 4 ou 5.

Considerando os resultados de 2013 para cá, período da atual gestão, responsável pela expansão do EMI, temos a avaliação de 93 cursos, sendo 88 com conceito 4 e 5 e nenhum com conceito insuficiente. Nesta amostragem, portanto, encontramos 95% dos Cursos de Graduação com conceito de excelência. No ano de 2019, o IFSP recebeu 11 comissões de avaliação in loco em 10 de seus *campi*. Os resultados do Inep-MEC apontaram os conceitos 4 e 5 para 10 dos 11 cursos avaliados. O Gráfico 1 demonstra a porcentagem das IES para os conceitos 4 e 5 do MEC

Gráfico 1 – Percentagem de Cursos com conceito 4 e 5



Fonte: ALVES, 2019.

Promoção da Educação Integral: Algumas Ações Atuais do IFSP

Sendo um processo a construção da educação integral e do Técnico Integrado ao Ensino Médio, inclusive ao considerar a herança recebida pela instituição, há várias ações e mecanismos permanentes para sua promoção efetiva, tais como a política de formação continuada dos servidores, os programas de Ensino, Pesquisa e Extensão que promovem os princípios apontados nos PDIs da instituição, as orientações existentes para os projetos pedagógicos de curso (PPCs), etc.

Destacamos algumas iniciativas recentes que contribuem para a reflexão da temática e seu desenvolvimento no IFSP.

- Programa de Formação de Educadores – PROFE. Estabelecido pela Portaria nº 3.492/2019, trata-se de um programa desenvolvido por meio da Coordenadoria de Licenciaturas (CLIC) da Diretoria de Graduação (DGRA) da Pró-Reitoria de Ensino (PRE), que tem por objetivo principal estimular a iniciação à docência. O programa, que no ano de 2019 teve um edital de bolsas de iniciação à docência, prevê várias ações de apoio aos Cursos de Licenciatura e à formação de docentes, incluindo fomento à pesquisa, publicações e eventos, que permitam tratar e desenvolver projetos voltados para as especificidades da Educação Profissional e Tecnológica.

- Grupos de Trabalho em Temas Convergentes. Programa com lançamento previsto para o início de 2020, visa estimular a pesquisa de temas relevantes para o IFSP, utilizando os dados da instituição, correlacionando-os com a conjuntura econômica e política, de modo a apresentar análises, projeções e propostas que subsidiem a gestão no tratamento de problemas e na busca pelo atendimento de seus balizadores e função social. Dentre os temas previstos estão Educação Profissional e Tecnológica e formação de professores; Técnico integrado ao ensino médio – avaliação, Projeto Integrador; Reforma do Ensino Médio e BNCC – Impacto no Médio Integrado e nas Licenciaturas.
- Temas Convergentes: encontros. Assim como o item anterior, a proposta deve ser desenvolvida ao longo do ano de 2020 e visa realizar a discussão de temas relevantes ao IFSP, considerando a articulação e correlação entre questões e práticas institucionais e o cenário macro. Através de eventos itinerantes em diferentes *campi*, busca promover o envolvimento dos servidores com questões relativas à gestão, e promover debate de qualidade em torno de temas tais como os mencionados acima, inclusive apresentando os resultados dos Grupos de Trabalho.
- Currículos de Referência. Atualmente em curso, o IFSP busca o fortalecimento da identidade institucional, num processo que, ao estabelecer

a discussão sobre seus cursos, sempre com o princípio norteador da educação integral, permite a verificação e ênfase da efetiva integração do Técnico Integrado ao Médio, bem como, por exemplo, a observação do tratamento da EPT nos cursos de Licenciatura.

Considerando a abrangência do processo mencionado neste último item, convém uma apresentação mais detida.

Construção dos Currículos de Referência do IFSP

A partir da transformação dos CEFETs em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todos os Estados do país, a Rede Federal percebeu a necessidade de uma revisão dos cursos implantados, resultando na construção dos Currículos de Referência dos cursos do IFSP. Mediante as especificidades da Lei de Criação 11.892 de 2008, considerando os objetivos de verticalização do ensino nos Institutos Federais, faz-se fundamental impregnar as atividades educacionais de tais objetivos, sendo o ensino, dentre outros, a pesquisa e a extensão os pilares da transformação social que se deseja na formação dos estudantes. Essa análise curricular aprofundada dos cursos vem sendo discutida pela Reitoria do IFSP, especificamente na Pró-Reitoria de Ensino (PRE), desde o ano de 2015, com o efetivo início dos trabalhos em 2018.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, a partir de solicitação proveniente do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), iniciou o projeto de construção e implementação dos Currículos de Referência para seus cursos, tanto na Educação Básica como na Educação Superior. Nesse sentido, o projeto de construção dos currículos de referência se baseou em premissas que se coadunam com as finalidades constitutivas dos Institutos Federais, aderente à proposta de desenvolvimento de uma educação transformadora e de qualidade. Por meio das diretorias de Graduação e de Educação Básica da PRE, a metodologia do projeto teve início com a resolução do Conselho Superior em maio de 2018, e a *posteriori* pela Instrução Normativa das Diretrizes Metodológicas dos Currículos de Referência, publicada em maio de 2019.

A construção dos Currículos de Referência se iniciou com o objetivo de remodelar as estruturas dos cursos, fortalecendo a identidade institucional do IFSP, a partir de uma educação profissional e tecnológica de qualidade observando, primordialmente: a) as potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural relativas a cada *campi*, em benefício do fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, regionais e nacionais; b) fomento e promoção de práticas pedagógicas que assegurem a efetiva integração curricular; c) a construção de uma formação flexível, diversificada e atualizada, com vistas à verticalização do ensino e à articulação, entre ensino, pesquisa e extensão, conforme

finalidades e características dos Institutos Federais; d) fomento e promoção de condições para o acesso, a permanência e êxito dos estudantes do IFSP, e e) ampliação da mobilidade do estudante, propiciando o cumprimento de componentes curriculares em diferentes *campi* e maior índice de aproveitamento de estudos nos casos de transferência.

Numa proposta bastante arrojada, os trabalhos de construção dos currículos de referência acontecem simultaneamente na educação básica e na educação superior. A partir de um diagnóstico realizado com base em um questionário preenchido pelos coordenadores de todos os cursos, de todos os *campi*, se evidencia a inexistência de elementos comuns suficientes para se determinar uma identidade do profissional egresso do IFSP para a maioria dos cursos já em atividade. O diagnóstico gerou um banco de dados com informações sobre as formalidades dos cursos, tais como semanas letivas e formato das aulas, modalidade e forma de oferta, número de vagas, carga horária total e tempo de duração dos cursos, carga horária dos componentes curriculares integradores, Estágio, Trabalho de Curso e Atividades Complementares, formas de flexibilização da oferta, temas transversais e inclusivos, atividades de pesquisa e extensão, apoio ao discente, avaliação e metodologias de ensino, informações do controle de evasão, retenção, permanência e êxito. A tabulação das respostas gerou análises preocupantes quando se percebeu diferenças significativas entre cursos de mesma nomenclatura. Os resultados gerais dos diagnósticos

foram disponibilizados à comunidade acadêmica do IFSP, sendo utilizados como uma das justificativas para a elaboração dos Currículos de Referência, tornando-se foco de sucessivas reflexões acerca da identidade institucional dos cursos.

Tais reflexões geraram um histórico de resistências que tornaram o processo mais lento, mas não menos importante do ponto de vista do estudo sistematizado dos currículos, possibilitado pelas ideias tanto convergentes como divergentes. Do início até a finalização dos trabalhos, que ainda se encontram em andamento, vigoram as discussões na comunidade de forma transparente e ética.

A metodologia adotada na construção dos Currículos de Referências dos cursos do IFSP considera os princípios de transparência e de gestão democrática, a participação e o trabalho coletivo das instâncias representativas das comunidades acadêmica e externa. Em função do número de *campi* e de cursos, bem como da distância geográfica entre todos eles em relação à sede da Reitoria na cidade de São Paulo, os procedimentos empregados no projeto envolveram a seleção de especialistas em Currículo e a definição de grupos de trabalho (GTs) em que os cursos foram distribuídos. Os GTs possuem caráter propositivo e consultivo em assuntos relacionados aos CRs, com atribuições bem definidas na instrução normativa publicada (IFSP, 2019).

Os Grupos de Trabalho são os elos entre a Pró-Reitoria de Ensino e os *campi*, que trabalham na construção dos Currículos de Referência, sendo que

existem cerca de 160 cursos na Educação Básica e 150 cursos na graduação. Assim, os GTs são compostos pelo Consultor, pelos coordenadores de curso, por um pedagogo e, em casos específicos como o das licenciaturas, conta ainda com a assessoria de um grupo de professores da área de Educação/Pedagogia. No caso da Educação Básica, a composição dos GTs acrescenta a participação de docentes representantes do Núcleo Estruturante Comum e do Núcleo Estruturante Tecnológico.

Em função do número de cursos e da complexidade das áreas e eixos tecnológicos envolvidos, o IFSP decidiu pela atuação de especialistas em currículo, denominado Consultor Técnico-Pedagógico em Currículo, designando-se um para cada GT. O método de seleção dos especialistas se deu por meio de edital público, com requisitos determinados, comprovação de experiência e formação acadêmica específica para o trabalho de consultoria técnico-pedagógica em currículo. Os consultores recebem formação inicial e continuada com o objetivo de integrar as ações, homogeneizar conceitos e métodos, constituir os procedimentos operacionais e dirimir as dúvidas do processo.

No processo dialógico das discussões, primeiramente no âmbito dos GTs, bem como nos próprios cursos e nos *campi*, a concepção dos currículos passa pela definição de uma educação integral e omnilateral em todos os níveis de ensino. Na proposta da verticalização, os currículos de referência deverão efetivar a educação de modo que as especificidades locais sejam respeitadas, a profundidade

dos conhecimentos devidamente ajustada em seus diferentes níveis de ensino, bem como a abrangência desses conhecimentos discutida pelos professores de suas respectivas áreas de atuação para uma construção conjunta entre os cursos das 36 unidades do IFSP.

Sob tais orientações, dentro dos GTs, os consultores promovem debates e reflexões no sentido de repensar os cursos partindo da Lei de Formação dos Institutos Federais, das respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais e do Catálogo Nacional de Cursos, Tecnologia e Técnicos, as normas internas do IFSP e demais orientações do MEC. O objetivo de tal abordagem é romper com as estruturas replicadas de cursos pré-existentes na concepção dos cursos do IFSP, evitando que se dedique tempo de integralização do curso à sobreposição de conhecimentos construídos, otimizando o período em que o aluno está em formação na instituição. Uma vez construídos os conhecimentos essenciais que nortearão as estruturas curriculares dos cursos, os GTs devem compartilhar práticas exitosas que já são aplicadas atualmente, mas que, também pelo distanciamento geográfico, nem sempre são de conhecimento de todas as unidades do IFSP.

No processo de construção da minuta dos Currículos de Referência, o fluxo de atividades de redação das partes que compõe o documento (Perfil do Egresso, Objetivos do Curso, Agrupamento de Conhecimentos Essenciais e a eventual definição de componentes curriculares com carga horária) são desenvolvidas dentro dos GTs, mas com debates constantes com os respectivos cursos. Assim, todas as decisões e propostas sistematizadas

nos GTs devem ser encaminhadas obrigatoriamente aos *campi*, por intermédio do Coordenador de Curso, com o apoio do Consultor Técnico-Pedagógico em Currículo, para serem analisadas e discutidas no âmbito das instâncias colegiadas. As discussões voltam aos GTs para os encaminhamentos pertinentes. Todas as ações devem ficar devidamente registradas em atas e relatórios.

Em todas as ações que permeiam a metodologia adotada, numa perspectiva participativa e proativa, as decisões e encaminhamentos feitos no contexto dos GTs deverão respeitar os balizadores definidos pela legislação educacional vigente, as normativas institucionais do IFSP e as definidas pelos respectivos conselhos profissionais, quando for o caso, e a identidade institucional dos cursos.

Como resultado espera-se a consolidação da identidade institucional por meio da construção dos Currículos de Referência dos cursos do IFSP o que é, ao mesmo tempo, um desafio e uma necessidade. Desde a desaceleração do processo de expansão da Rede, fomentado pelo Governo Federal, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo o Brasil, tornou-se necessária e evidente a demanda por uma reorganização dos currículos dos cursos. A maneira mais promissora de se conquistar tal organização é pelo protagonismo do próprio IFSP. No contexto das discussões institucionais, foi diagnosticada a existência de um conjunto diverso de concepções, cujo intercâmbio de ideias se mostrou o melhor caminho para condução do processo. Com muita frequência foi necessário dirimir dúvidas conceituais e estruturais no

início dos trabalhos para arrefecer a insegurança que o processo introduziu na comunidade. Para tanto foram propiciadas formações diversificadas.

À própria metodologia, genérica na Resolução que deu início aos trabalhos e detalhada durante o processo, foram necessários ajustes das etapas previamente descritas, a partir do que coube a cada momento e a cada ator do processo. A elaboração coletiva e a publicação da Instrução Normativa da PRE que estabeleceu as diretrizes para a construção dos Currículos de Referência dos cursos da Educação Básica e da Graduação auxiliou as dúvidas sobre este processo de construção.

Outra fonte de insegurança foi motivada pela incerteza quanto à autonomia docente e quanto ao ‘engessamento’ e padronização curricular. Minimizar estas incertezas demandaram esforço concentrado para dissipar os equívocos propiciados pelo processo de comunicação complexo. Como já mencionado, a amplitude das distâncias geográficas entre os *campi* do IFSP permanece um elemento a ser vencido. Nesse sentido, foram realizadas visitas presenciais das diretorias de Graduação e Educação Básica da PRE aos *campi*, reunindo os segmentos para levar informações precisas e justas ao contexto dos trabalhos em elaboração. A parceria com as Diretorias Gerais dos *campi*, dos Diretores Adjuntos Educacionais, dos Consultores e dos Coordenadores de curso, aliada à transparência do trabalho foram imprescindíveis para que os trabalhos se mantivessem em curso.

Considerações Finais

Do ponto de vista do desempenho acadêmico dos estudantes, são vários os dados que indicam a vantagem do Ensino Técnico Integrado ao Médio. Considerando a missão de formar cidadãos, sujeitos com senso crítico e a promoção de uma sociedade igualitária, a Educação Integral é o caminho e o princípio possíveis às instituições de ensino.

Mesmo do ponto de vista da profissionalização, como mencionado acima com Lucília Machado, uma sólida formação geral é talvez o requisito mais importante no mundo do trabalho atual.

E, considerando a tecnologia contemporânea e a aceleração de seu desenvolvimento, é duvidoso que tenha lugar o profissional que apenas receba a instrução sobre como utilizá-la, haja vista que esta se transformará rapidamente. Laymert Garcia dos Santos, sociólogo da tecnologia, ilustra esta aceleração através de um estudo realizado pelo Escritório Europeu de Patentes, em que um grupo de estudos para projeção de futuro estabeleceu uma unidade de medida para o desenvolvimento tecnológico, de modo a projetar sua aceleração:

(...) se você pegar a intensidade da aceleração tecnológica do ano 2000 como parâmetro e projetar para os 100 anos anteriores, os 100 anos anteriores viram 16. Porque o período

começou com pouca aceleração tecnológica e depois foi se acelerando.

Houve uma compressão de 100 anos em 16. Se você toma a intensidade da aceleração do ano 2000 e olha pra frente, a aceleração da aceleração do futuro significa um impacto de 25.000 anos em 100. Isso é um cálculo, não é achismo. Considerando os próximos 20 anos, significa uma transformação tecnológica equivalente a 2.500 anos (SANTOS, 2012, p.15).

Deste modo, mais do que nunca se faz necessária uma formação que propicie ao profissional uma atuação criativa, crítica, que o permita atuar com as máquinas e não como máquina, em relação e não em competição com elas. Assim como uma formação que contribua para sujeitos aos quais o trabalho faça sentido e que deem sentido ao trabalho. Uma formação integral.

Referências

ALVES, Rafael. Superioridade Federal, mesmo. **Brasil 247**. 16 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://www.brasil247.com/blog/superioridade-federal-mesmo>. Acesso em 13 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Rio de Janeiro, 1909. Disponível em <https://www2>.

camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em 08 jan. 2020.

BRASIL. **Lei no 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília, 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em 08 jan. 2020.

CONIF. Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. Fórum de Dirigentes de Ensino/CONIF. Setembro de 2018. Disponível em: http://portal.conif.org.br/images/Diretrizes_EMI_-_Reditec2018.pdf. Acesso em 13 jan. 2020.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino de ofício nos primórdios da industrialização.** 2 ed. – São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil.** Rio de Janeiro: CBAI, 1961.

IFSP. **Plano de desenvolvimento institucional - PDI - 2014 - 2018.** São Paulo: IFSP, 2014. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/q5OTjVodbqaDjcK#pdfviewer>. Acesso em em 13 jan. 2020.

IFSP. **Instrução normativa Nº 02 de 14 de maio de 2019**. São Paulo: IFSP, 2019. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/FIO8yv8yrpo72yN#pdfviewer>. Acesso em em 13 jan. 2020.

LESME, Adriano. MEC esclarece polêmica sobre fim da obrigatoriedade de licenciatura no ensino médio. **Canal do Educador**. s/d. Disponível em: <https://educador.brasilescola.uol.com.br/noticias/mec-esclarece-polemica-sobre-fim-obrigatoriedade-licenciatura/33135.html>. Acesso em 08 jan. 2020.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. A formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: um estudo da concepção política. Brasília: 282f. 2012. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília.

MACHADO, L. R. de S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: **Educação Superior em Debate: 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, 2008a. p. 67-82.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e**

Tecnológica. V. 1, n. 1, (jun. 2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008b, p. 8-22. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2020.

MACHADO, L. R. de S. Ensino Médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: JAQUELINE MOLL & Colaboradores. (Org.). **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2009, p.80-95.

MAGALHÃES, F.P. **Gêneros discursivos da esfera empresarial no ensino da educação profissional: reflexões, análises e possibilidades**. Pelotas: 358f. 2011. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Universidade Católica de Pelotas.

MALDANER, Jair José. A formação docente para A Educação Profissional e Tecnológica: breve caracterização do debate. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 13, p. 182-195, dez. 2017. ISSN 2447-1801. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5811>. Acesso em: 13 jan. 2020.

MENESES FILHO & COSTA. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: o olhar da legislação (1917 – 2017)**. Colóquio: A reforma do

ensino médio (lei 13.415/2017) e suas implicações para a educação profissional. Natal, RN – 24 a 27 de julho de 2017 – *campus* Natal central - IFRN, 2017. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo3/E3A3.pdf>. Acesso em 08 jan. 2020.

OLIVEIRA, M.R.N.S.. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica. In: **Educação Superior em Debate: 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.

PACHECO, Eliézer. Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica. SETEC - MEC. s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/sinstitutos.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2020.

SANTOS, Laymert G. Entrevista. **Revista E**. Ano 18, no 10. São Paulo: SESC, Abril de 2012.

SOUZA, E. G. **Gêneros textuais na perspectiva da educação profissional**. Recife: UFPE, 2008. Tese (Doutorado em Letras e Linguística), Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

Capítulo 10

DIÁLOGOS SOBRE O CURRÍCULO INTEGRADO NA CONSTRUÇÃO DE NOVOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO

Gláucia Lima Vasconcelos
Tânia Mara Dias Gonçalves Brizueña

Introdução

Neste capítulo discorreremos sobre os desafios a serem superados e os avanços obtidos na discussão de um referencial curricular, com vistas à integração de todas as dimensões da vida no processo educativo e à formação omnilateral. Para tanto utilizaremos como base os estudos realizados durante o processo

de reestruturação dos cursos técnicos integrados no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul — IFMS. Abordaremos o percurso da elaboração de um referencial curricular a ser adotado na instituição, as questões que evidenciaram a necessidade da reestruturação dos cursos, os enfrentamentos necessários para a conquista de um espaço de diálogo e de reflexão para a quebra de paradigmas no ambiente educacional, além dos frutos colhidos ao longo do processo.

Como fundamento para as considerações iniciais, buscamos as reflexões contidas no Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, publicado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica — Setec, em 2007, somadas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, aprovadas pela Resolução CNE/CEB n.º 06/2012.

Ao longo do relato, apresentaremos uma análise das implicações do saber docente na prática do currículo integrado, a partir dos autores que o referenciam, os conceitos e as dicotomias existentes no fazer do docente e o percurso do IFMS na busca pela superação dessas dicotomias, por meio da formação continuada.

Trataremos, ainda, sobre outras questões que se revelaram imbricadas na concepção apresentada pelos docentes, tais como as que envolvem a identidade profissional; o fazer cotidiano, fundamentado pelas próprias crenças e vivências oriundas dos espaços de formação, seja como aluno, seja como professor; as dificuldades de superação da cultura do isolamento

que, na maioria das vezes, caracteriza a prática na preparação de suas aulas; entre outros fatores.

À luz dos referenciais teóricos que embasam a compreensão do currículo integrado (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2012), os saberes da docência e a formação profissional (NÓVOA, 1992; TARDIF & LESSARD, 2014; TARDIF E RAYMOND, 2000), o texto propõe uma reflexão acerca dos caminhos para a construção de novos olhares sobre a discussão de uma matriz curricular que venha atender às necessidades da formação, a partir do perfil dos cursos e das condições institucionais reais. Tais condições envolvem a garantia de espaços de debate, por parte da instituição, aliada à adesão consciente e colaborativa dos professores, uma vez que essa construção exigirá uma nova postura diante de suas próprias certezas, dos saberes de sua área, de seu lugar no grupo. O movimento dialético da construção do currículo, tão necessário à elaboração de um projeto educacional que visa à formação humana integral, torna-se, portanto, um importante exercício de formação em serviço e de desenvolvimento institucional.

Os Desafios e Possibilidades da Construção do Referencial Curricular nos Cursos Técnicos

O IFMS é uma das novas unidades da Rede Federal, criada pela Lei n.º 11.892/2008. A instituição iniciou suas atividades em 2010 e, a exemplo de outras unidades nas quais a Rede não estava presente antes

da publicação da referida Lei, a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ocorreu em paralelo aos demais processos de implantação dos *campi* em sete municípios do Estado.

Com um número de docentes até então bastante reduzido, o desafio era ainda maior quando se tratava de pensar em curso de educação profissional articulado à educação básica, na perspectiva da integração curricular, que revelasse uma adequação dos currículos, evitando a ampliação excessiva da carga horária do ensino médio ou a apropriação irrefletida dos modelos da graduação. Assim, os Projetos Pedagógicos de Curso - PPC foram pensados, inicialmente, com uma carga horária de 3.210 horas, em média, observando o número de horas previsto para a formação básica e para a formação técnica, de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos — CNCT. Em todos os cursos, somou-se a esse total o tempo previsto para o estágio, que corresponde a 240 horas. Os cursos foram organizados em sete semestres e ofertados em apenas um turno.

Logo nas primeiras turmas, os professores e a equipe pedagógica observaram uma grande dificuldade para o alcance dos resultados esperados. Com isso, o número de reprovações e os casos de evasão dos cursos levavam a inúmeras especulações com relação aos fatores que estariam influenciando tais resultados. O primeiro impulso era o de responsabilizar a formação anterior: “os estudantes são fracos”, “eles vêm das outras escolas com muita defasagem”, “as escolas foram passando os alunos sem saberem os conteúdos”... Essas eram

falas frequentes no discurso da comunidade acadêmica. Também era recorrente a frustração dos docentes depois de muito esforço para melhorar o desempenho de suas turmas.

No entanto, ao mesmo tempo, os estudantes que concluíam os cursos nas primeiras turmas, embora em número menor que o esperado, tinham desempenho de destaque em avaliações externas como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), vestibulares de universidades e concursos públicos.

A compreensão desse contexto exigia, pois, uma análise cuidadosa, que seria alcançada à medida que eram consolidados alguns mecanismos de verificação das questões relativas ao ensino e visando ao planejamento de ações para enfrentamento das dificuldades observadas. Iniciativas institucionais como a Avaliação do Docente pelo Discente, por exemplo, revelavam as potencialidades e as dificuldades nas ações pedagógicas e subsidiavam os momentos de formação.

A evolução dos trabalhos e a provocação da Setec/MEC por meio da Nota Informativa nº 138/DPE/DDR/SETEC/MEC, de julho de 2015, levaram à elaboração participativa do Planejamento de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFMS. Uma das estratégias desenvolvidas durante a elaboração desse planejamento foi o levantamento dos fatores que, segundo a visão dos discentes, docentes e técnicos, tinham relevância nos resultados obtidos pelos estudantes, influenciando na retenção e na decisão de abandonar o curso ou, em direção oposta, no alcance de bons resultados.

Entre os fatores apontados como relevantes na consulta feita à comunidade acadêmica em 2015, destacava-se a organização didático-pedagógica dos cursos técnicos integrados, que era muito diferente do que os estudantes estavam habituados em suas escolas de ensino fundamental. Os dados apontavam para a necessidade de redefinição das diretrizes para os cursos técnicos integrados e de revisão dos PPC. Essa necessidade, por sua vez, implicava no investimento em debates sobre o currículo e a formação de servidores, a fim de oferecer subsídios para a tomada de decisões.

Em decorrência desses fatos, a instituição, que já ofertava as primeiras turmas do curso de Especialização para a Docência na Educação Profissional e Tecnológica, elaborou e aprovou o Programa de Formação Continuada para os Servidores do IFMS, tendo início no final de 2016 e abordando questões relativas à concepção dos Institutos Federais, o currículo integrado, avaliação e metodologias ativas.

Nesse contexto, iniciaram-se as discussões entre docentes, equipe pedagógica e gestores de curso, visando à reestruturação dos PPC. Tal reformulação dos cursos era uma das formas de enfrentamento dos desafios impostos para a permanência e o êxito dos estudantes dos cursos técnicos. Com ela, buscava-se um currículo que expressasse melhor a formação básica integral, articulada à formação profissional, para atender aos estudantes oriundos do ensino fundamental das escolas públicas de Mato Grosso do Sul, com as suas especificidades e idiossincrasias. Em outras palavras,

já não bastava mais pensar *no que* ensinar, mas *para que e para quem* estamos ensinando.

Inicialmente, estabeleceram-se comissões de trabalho, com representação de todas as unidades do IFMS, com o objetivo de conduzir o processo de reestruturação. Essas comissões tinham a tarefa de rever os Projetos Pedagógicos de Curso, mantendo uma matriz de referência e ampliando as condições de integração entre as áreas que os compõem. Coletaram-se sugestões de revisão da organização didático-pedagógica dos cursos, incluindo tempo de aula, avaliação, média e regime de ensino. Em alguns *campi* foram discutidos os conteúdos que compõem as ementas da formação básica. Contudo, muitos foram os obstáculos enfrentados pelas comissões, que viam encerrar o prazo de seus trabalhos sem obter avanços significativos na reestruturação.

Em 2017, a Diretoria de Educação Básica, vinculada à Pró-Reitoria de Ensino, optou por conduzir o processo com a criação de um Grupo de Trabalho, formado pela equipe da diretoria, diretores de ensino, coordenadores de curso, pedagogos, técnicos em assuntos educacionais e integrantes do Núcleo Docente Estruturante dos cursos. Sendo o grupo formado por gestores locais e assessoria pedagógica, ampliavam-se as condições para uma condução mais efetiva do processo em cada *campus*, ainda que não houvesse participação da comunidade local em sua totalidade. A sensibilização dos servidores fundamentou-se nos capítulos 6, 7 e 8 da Lei de Criação dos Institutos Federais e na Resolução CNE/CEB n.º 06/2012. Também fizeram parte os

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

A Integração Curricular e os Saberes Docentes

A implantação do IFMS no estado trouxe a necessidade de um novo perfil de professor, visto que a educação profissional técnica ofertada pela Rede Federal inexistia em Mato Grosso do Sul e, portanto, não havia professores com experiência local nesta modalidade de ensino. Com os primeiros concursos, a instituição recebeu docentes, oriundos do próprio estado ou de outros, que pouco ou nada conheciam da educação profissional de nível técnico e do currículo integrado ao ensino médio. Assim, coube ao Instituto investir nos saberes necessários ao docente para atendimento à demanda apresentada, visto que este assume um papel fundamental na formação.

Sabemos que a construção de saberes e da identidade do docente é essencial para o desenvolvimento profissional. Essa identidade é constituída ao longo de sua vivência na escola, quer no tempo em que esteve nela como estudante, quer no desempenho da docência. Os objetivos da formação, a cultura própria da instituição e o contexto histórico-social desse ambiente são, do mesmo modo, elementos determinantes dessa identificação. Por isso a necessidade de que a instituição escolar desempenhe sua função nesse processo, a partir da garantia de espaços de debates, reflexão e de

formação continuada, favorecendo o desenvolvimento gradativo de uma postura crítico-reflexiva, em que a profissão docente seja entendida como trabalho criador, com todos os componentes que envolvem a docência (NÓVOA, 1992; TARDIF & LESSARD, 2014).

Nessa perspectiva, o professor precisa ter claro os objetivos institucionais, ou seja, os da organização; os objetivos em sala de aula, que envolvem os processos pedagógicos e metodológicos; o conhecimento teórico; e os resultados a serem alcançados. Portanto, conhecer a natureza e os propósitos do IFMS, para pensar sua organização didático-pedagógica, também se tornou um desafio a esses profissionais, independentemente se estivessem iniciando a sua carreira docente ou ingressando no Instituto com alguns anos de experiência em outras instituições de ensino.

Na prática docente, em sala de aula, está implícita aquela que Tardif e Raymond (2000) denominam de dimensão temporal do trabalho, ou seja, a experiência da prática da profissão. Os autores afirmam que a dimensão temporal é crucial para que o professor adquira o sentimento de competência nas ações pedagógicas rotineiras. Desse modo, o saber da experiência gera repertórios de competências que se transformam em certezas profissionais e que, por conseguinte, tornam-se o alicerce sobre os quais são edificados os respectivos saberes.

Com isso, os autores forneceram um valioso auxílio para a compreensão da dinâmica adotada pela maioria dos professores ao iniciarem suas atividades nos *campi*,

replicando seu saber experiencial, seja da atuação no ensino médio da rede pública estadual ou das escolas particulares e de cursinhos, seja da universidade, quando atendiam a um público diferente. A mudança dessa prática está condicionada à compreensão e à assunção da proposta de uma educação profissional técnica que

[...] garanta a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. (BRASIL, 2007, p. 24).

A concepção do ensino médio, prevista no Documento Base, viável para os jovens brasileiros, oriundos da escola pública, tendo a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, visando à formação politécnica tal como defendem Ciavatta, Ramos e Frigotto (2012), precisava ainda ser compreendida, tanto por parte dos professores, quanto da equipe pedagógica. Para os autores “[...] o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade” (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2012, p. 43), Daí a necessidade de repensar o currículo para aqueles sujeitos reais.

O IFMS deparou-se, assim, com o primeiro desafio: como orientar a construção de um currículo para a formação integral e integrada, de modo a levar os jovens sul-mato-grossenses do interior e da capital à compreensão da realidade social, econômica, política e cultural? A este somou-se um segundo desafio: como contribuir para que os professores tivessem ampliada a sua própria compreensão das concepções do currículo integrado e dos princípios da politecnia?

Partindo do pressuposto que tanto o *saber* quanto o *ser* docente se constroem *no* e *pelo* trabalho, entendemos que a dimensão temporal tornou-se fundamental para a compreensão, pelos docentes, dos aspectos que compõem o currículo de ensino médio integrado no IFMS, visto que os saberes profissionais não se limitam a um domínio cognitivo e instrumental e nele estão imbricados aspectos como bem-estar pessoal, segurança emocional com relação aos alunos, sentimento de estar no seu lugar, confiança na capacidade de enfrentar e resolver problemas, estabelecimento de relações positivas com os colegas e com a direção, entre outros (TARDIF E RAYMOND, 2000). A respeito dessa questão os autores asseveram que

Em outras palavras, se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e em uma vivência profissional através das quais se constrói e se

experimenta pouco a pouco uma identidade profissional, onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério. (TARDIF E RAYMOND, 2000, p. 239).

No desenvolvimento de sua profissão, o docente mobiliza conhecimentos teóricos necessários, investiga sua própria atividade e transforma seu 'saber-fazer', num movimento cíclico de construção da identidade do 'ser professor'. Tardif e Raymond (2000) enfatizam que, para compreender a questão identitária dos professores, é preciso que estes sejam percebidos como atores de seu próprio desenvolvimento profissional.

[...] Nossas análises indicam que a socialização e a carreira dos professores não são somente o desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos. Ao contrário, sua trajetória social e profissional ocasiona para eles custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros etc.) e é graças aos seus recursos pessoais que eles podem encarar esses custos e suportá-los. Ora, é claro que esse

processo modela a sua identidade pessoal e profissional, e é vivendo-o por dentro, por assim dizer, que eles podem tornar-se professores e considerar-se como tais aos seus próprios olhos. (TARDIF E RAYMOND, 2000, p. 238).

Segundo esse entendimento, faz-se necessário questionar o papel da instituição na promoção de condições para que os professores possam refletir e compartilhar os saberes experienciais, construídos ao longo da carreira, a partir da prática na sala de aula, e os demais saberes profissionais, adquiridos pela formação. Nesse sentido, acreditamos que os professores constroem sua identidade profissional e social a partir da interação com os outros docentes e com a equipe pedagógica, seja por meio de formações continuadas, reuniões de estudos, debates ou conversas. Também é por meio da partilha desses saberes experienciais e de construção colaborativa que se dá a compreensão de ensino médio integrado que “expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura.” (BRASIL, 2007, p.40)

A condução do processo de reestruturação dos cursos técnicos integrados no IFMS deu-se, então, em meio ao esforço por aprender a dialogar, refletir com os pares sobre as questões envolvidas no currículo integrado e negociar aspectos da formação, dentre

eles conteúdos e carga horária para as disciplinas. Naquele momento, percebeu-se a necessidade de superação da visão da docência de forma pragmática, tal como alertam Tardif e Lessard (2014), uma vez que a experiência profissional dos professores se constitui em grande parte na aplicação de um currículo pensado por outros. Foi preciso um empenho coletivo e constante para que o grupo se percebesse inserido no debate e na construção de componentes do curso, que precisam ser também componentes do trabalho docente, tais como: organização didático-pedagógica, objetivos, conhecimentos e tecnologias, processos possíveis e resultados desejados.

À medida que as reuniões ocorriam, sejam presenciais, sejam por videoconferência, verificou-se que a consciência a respeito dos resultados que a instituição objetiva alcançar e o conhecimento da realidade na qual está inserida se ampliavam e colaboravam para a construção identitária dos profissionais envolvidos. Constantemente eram trazidas pelos professores, pedagogos e técnicos questões relativas às dificuldades de aprendizagem, às abordagens metodológicas e processos de avaliação, ao interesse dos alunos por temas contemporâneos, à carga horária necessária para o ensino dos conteúdos que julgam importantes, às diferentes possibilidades de organização curricular e ao papel da sua disciplina na formação integral.

Este movimento de analisar a realidade entre os pares contribuiu para o desenvolvimento profissional do professor que, aos poucos, afirmava-se como profissional

crítico-reflexivo, superando o isolamento no ato pedagógico. Foi possível observar que os docentes que participaram ativamente das formações e das reuniões pedagógicas apresentaram um domínio progressivo das situações de trabalho na instituição, reconhecendo, a exemplo do que afirmam Tardif e Raymond, que “esse domínio abrange os aspectos didáticos e pedagógicos, o ambiente da organização escolar e as relações com os pares e com os outros atores educativos” (TARDIF E RAYMOND, 2000, p. 230).

O que se espera da postura crítico-reflexiva é a qualidade da educação. No entanto, a qualidade da educação implica em investigação, desenvolvimento pessoal e profissional e desenvolvimento institucional. Dessa maneira, a preocupação do IFMS tem sido a de garantir espaços de debates a respeito da profissão docente, através de programas de formação continuada para melhor entendimento do que significa a integração curricular, visto que a formação auxilia na construção da identidade do professor, no fortalecimento do ensino e, conseqüentemente, aproxima-nos da qualidade da educação que almejamos. Por outro lado, é necessário que os professores ocupem ativamente esses espaços de discussão e se coloquem como protagonistas do desenvolvimento dos processos institucionais e do próprio crescimento profissional.

Integração Curricular: Um Caminho a Ser Perseguido

O caminho percorrido na construção de novos PPC proporcionou à equipe pedagógica do IFMS a clareza sobre a necessidade de buscar um currículo que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos esperados para a etapa final da educação básica e a formação profissional, numa perspectiva de integração dessas duas dimensões. Tarefa bastante complexa, uma vez que a discussão de currículo, a fim de fazer uma seleção de conteúdos que comporiam a matriz, era uma atividade desconhecida para quase todos os seus professores. Esta não é uma ação comumente realizada nas instituições de ensino, nas quais se tem, na maioria das vezes, a aplicação de um currículo pensado por outros sujeitos.

Assim, o ineditismo exigiu o estabelecimento de um clima de confiança. Antes de se dispor ao trabalho árduo de garimpar em sua área os saberes que julgam essenciais para a formação dos educandos de nível médio, antes mesmo de se embrenhar no jogo de negociações e disputa que o currículo viria a exigir, os professores precisavam perceber os benefícios do exercício do diálogo e entender que estes superam o produto. Para se assumirem partícipes do processo, precisavam sentir-se acolhidos e acreditar numa transformação da qual seriam autores. Necessitavam vislumbrar o novo, mesmo tendo a certeza de que os seus saberes seriam colocados à prova entre os pares,

ora em construção colaborativa, ora em território de disputa.

Nesse viés, o trabalho iniciou-se pela análise de cada área, no sentido de distinguir o que é essencial para a formação. Para isso, foi preciso questionar o sentido dos fatos, dos conceitos e dos princípios contidos nos saberes disciplinares, assim como identificar os saberes que permitem fazer relações, compreender a realidade e resolver problemas. Os docentes, ao ingressar na instituição, traziam consigo seus saberes disciplinares e os consideravam como algo a ser repassado do melhor modo aos estudantes. No entanto, a densidade de conteúdos verificada nos projetos antigos revelava a preocupação com um modelo de formação densa, desconsiderando o egresso proposto no perfil profissional do curso, com conteúdos muito complexos em determinadas disciplinas, acabando por contribuir com a retenção e a evasão dos estudantes.

Segundo Tardif e Lessard (2014) os saberes disciplinares devem ser transformados e reorganizados em função das necessidades próprias da escola e dos objetivos da formação. Assim, não é razoável que o docente insira no Projeto Pedagógico do Curso Técnico a maior parte dos conteúdos oriundos de sua formação na graduação, de forma a inculcar nos estudantes os conteúdos, como se estes fossem capazes de assimilar os mesmos saberes disciplinares que ele próprio possui. Essa percepção levou à reflexão sobre o perfil do egresso que o IFMS estava formando e do currículo que contribui para a melhoria dos cursos ofertados na instituição.

O exercício da discussão dos conteúdos, seja por áreas de conhecimento, seja pelo conjunto das áreas que compõem o currículo do curso, mostrou, ainda, que as unidades curriculares não são capazes de fornecer uma visão global. Cada área de conhecimento, com seus conceitos e métodos, permite a apropriação de uma face da realidade concreta. Se pensados em um sistema de relações, os conteúdos podem contribuir para uma compreensão mais ampla dos fenômenos estudados. Assim, entendemos que é possível e desejável que o aluno veja, em um mesmo período, por exemplo, os conceitos de eletricidade estática e dinâmica, na disciplina de física; operações com base decimal e notação científica, em matemática; e o conceito de campo elétrico, grandezas elétricas e unidades de medida, na disciplina de eletricidade. Essa organização poderá possibilitar um trabalho integrado, com foco na aplicação prática aliada à compreensão do conhecimento científico.

Pensando no perfil do estudante que ingressa nos cursos e nos saberes que devem construir ao longo da formação, outro ponto evidenciado na discussão dos professores foi a importância de partir do conhecimento na sua forma mais contemporânea, selecionando conteúdos mais próximos no tempo, no espaço e nas experiências vividas pelos estudantes, apresentando-os como fruto do trabalho, num processo de evolução histórica e tecnológica. Essa preocupação foi percebida pelos professores de diversos componentes curriculares como história, sociologia e geografia, visando à compreensão dos fenômenos sociais contemporâneos

como fruto de transformações históricas, movimentos sociais e políticos, processos de dominação e de disputa. Da mesma forma, fazia parte das discussões dos professores de física, quando tentavam reorganizar os conteúdos de modo relacioná-los com o aparato tecnológico presente no mundo real e virtual, manifesto no cinema, na literatura e na indústria, para ilustrar conceitos, leis e princípios da disciplina. Também os professores de língua portuguesa e inglesa, quando tratavam das variantes linguísticas, das habilidades relacionadas à fala, à escrita, à leitura e à escuta, considerando ambientes virtuais, diferentes portadores de texto, recursos imagéticos e expressões culturais diversas. Nesses casos, ao tratar dos conteúdos que deveriam compor a ementa, estavam presentes o *porquê*, o *para quem* e o *como* ensinar.

Nas áreas específicas havia a preocupação com a identidade da formação técnica. Isso exigia distanciar da lógica comumente adotada na graduação, reduzindo a fragmentação do currículo, de modo a promover a prática profissional integradora. Dessa forma, a instituição vivenciou a experiência de construção de currículo, que vai muito além da seleção de conteúdos, mas que considera o aluno real, as condições reais e a intenção formativa.

A partir da reestruturação dos cursos técnicos, o Instituto iniciou um movimento de diálogo pedagógico, assumido por parte dos professores, uma vez que nem todos participaram do processo na sua totalidade. Houve quem sentiu-se chamado às discussões e envolvido com

a causa logo nos primeiros encontros; quem precisou de um tempo para perceber o movimento e só então começar a participar; quem chegou depois e encontrou os trabalhos em andamento; e quem desistiu pelo caminho. Houve, também, os que ficaram à margem, seja por opção, seja por falta de condição de participar, mesmo com o empenho dos Grupos de Trabalho. Inúmeras dificuldades foram vividas ao longo do processo, dentre elas a pouca experiência do debate, que exige escuta atenta, reflexão, argumentação e decisão em prol de um objetivo comum: a formação integral.

Os novos PPC aprovados pelo Conselho Superior do Instituto foram o produto final do trabalho. Contudo, os frutos colhidos foram muitos e estão relacionados ao intenso aprendizado e ao desenvolvimento profissional dos professores, gestores e técnicos envolvidos. Na concepção dos projetos, foi possível entender melhor quem é o IFMS, enquanto instituição formativa; que educação profissional almeja; quem é o estudante que recebe; quem é o cidadão que deseja formar e quais as abordagens metodológicas que favorecem a formação profissional na perspectiva da integração. A prática coletiva de construção de um currículo de referência contribuiu, pois, para a formação teórico-epistemológica sobre a educação profissional integrada ao ensino médio.

Considerações Finais

Os diálogos sobre o currículo na construção de novos Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos Integrados no IFMS mostraram que este deve ser um movimento contínuo, ora feito para pensar a concepção dos cursos, ora para discutir a sua implantação ou para pensar as práticas de ensino coerentes com a concepção definida.

O movimento vivenciado durante a reestruturação revelou a importância da formação continuada e da garantia de tempo e de espaço pedagógicos para o exercício do diálogo e da partilha. Somente assim será possível esperar a concretização de planejamentos participativos e de práticas integradas, em uma concepção identitária da formação profissional de nível médio, na perspectiva da formação integral.

Algumas questões se revelaram imbricadas na concepção apresentada pelos docentes, tais como as que envolvem a sua identidade profissional; o fazer cotidiano, fundamentado pelas próprias crenças e vivências nos espaços de formação, seja como aluno, seja como professor; as dificuldades de superação da cultura do isolamento que, na maioria das vezes, caracteriza a prática na preparação de suas aulas; entre outros fatores.

Nossas concepções do *que* e como *ensinar* são construídas em nosso processo de formação e revelam marcas de nossa trajetória de vivência no contexto escolar, como estudante e como docente. Necessitam, pois, de um movimento de reflexão na busca do próprio

desenvolvimento profissional e da melhoria da qualidade de ensino. Contudo, é nos espaços coletivos de discussão na escola que a reflexão ganha corpo e permite a superação das certezas pessoais, rumo aos saberes experienciais legitimados pelos pares. Neles residem a possibilidade da problematização dos conteúdos a serem ensinados, a assunção de uma postura criadora do fazer docente e, por fim, a autonomia do professor.

Dessa forma, o relato do processo de reestruturação dos PPC nos *campi* do IFMS sugeriram uma mudança na identidade dos professores, rumo ao desenvolvimento profissional, ao mesmo tempo em que se buscou o reconhecimento da natureza desses cursos, a partir do desejo de tornar possível a formação omnilateral e a emancipação dos estudantes que passam por esta instituição.

Contudo, é preciso ressaltar a constatação de que tal experiência foi vivida com diferentes intensidades pelos professores, pois estão diretamente relacionadas com a participação efetiva. Deve-se ressaltar, ainda, que o aprendizado do diálogo, na concepção dos projetos representa o início da busca pela integração. Esta se fará concretamente se, e somente se, os espaços continuarem a ser ocupados pelos docentes, de modo que as áreas sejam vistas não como que encapsuladas em seus próprios limites e campos de conhecimento, mas como complementares na busca da compreensão global dos fenômenos estudados.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília, MEC, 2000.

BRASIL. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 06, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, 2012. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 set. 2012.

BRASIL. Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao ensino médio - **Documento Base**. Brasília, MEC/SETEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 30 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota informativa 138. Informa e orienta as Instituições da Rede Federal sobre a construção dos Planos Estratégicos Institucionais para a Permanência e Êxito dos Estudantes. Secretaria

de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 9 de julho de 2015.

BRASIL. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Brasília, MEC/SETEC, 2016.

NÓVOA, Antônio. Os professores e sua formação. Dom Quixote, Lisboa, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./fev./mar./abr., 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 9 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, Dezembro, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Org.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2012.

Capítulo 11

O CURRÍCULO INTEGRADO E A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO IF ESPÍRITO SANTO: Possibilidades e Desafios

Patrícia Vidigal Bendinelli
Deila da Silva Bareli de Moraes

Introdução

Com as alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional previstas na Lei n.º13.415/2017, fundamentalmente no que diz respeito ao Ensino Médio (EM) regular, muitas discussões têm sido promovidas no campo educacional. Diante dessa realidade, o Fórum de Dirigentes de Ensino do Conselho Nacional das

Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (FDE/CONIF), decidiu sobre a necessidade de propiciar momentos de estudos e debates a respeito dos possíveis impactos dessas mudanças no campo da educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio. Nos anos de 2017 e 2018, o CONIF realizou dois Seminários Nacionais do Ensino Médio Integrado, tendo como um dos resultados a elaboração das Diretrizes Indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). O referido documento tem como objetivo induzir um alinhamento na oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio nas instituições da RFEPCT vinculadas ao CONIF, de forma que o trabalho realizado nessa modalidade de ensino seja fortalecido e aprimorado sempre na perspectiva da formação humana integral. O texto foi estruturado da seguinte forma:

- a) na primeira parte são apresentados os dados dos cursos técnicos integrados extraídos na Plataforma Nilo Peçanha (PNP), referentes a 2017;
- b) em seguida, há um aprofundamento acerca dos fundamentos e base legal que norteiam os cursos técnicos integrados ao ensino médio;
- c) na terceira parte, a reflexão apresentada nos documentos de 2016 e 2017, no âmbito do FDE, sobre os cursos técnicos integrados ao ensino médio;
- d) na última parte, as Diretrizes Indutoras Oferta de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na RFEPCT (CONIF, 2018).

O Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) teve como proposta inicial de formação dos profissionais

da educação para o ano de 2019, a apresentação das referidas Diretrizes Indutoras em todos os campi. Após a apresentação do documento seriam organizados grupos de trabalho para estudo, discussões e apresentação de sugestões de cada *campus*, que seriam compiladas por uma Comissão Central do Ifes, objetivando-se a construção das Diretrizes Institucionais para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, a serem analisadas pelas instâncias do Ifes até a análise e aprovação pelo Conselho Superior, no início de 2020.

Objetivando o fortalecimento e a concretização da implementação das referidas Diretrizes no âmbito institucional, bem como a sistematização do EMI, a Pró-Reitoria de Ensino do Ifes (PROEN) prevê que, no ano de 2020, as Diretrizes Institucionais seja o documento norteador na oferta dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Além disso, e visando atender ao referido documento está previsto o estudo e reestruturação de todos os projetos pedagógicos dos cursos técnicos integrados ofertados pelos campi.

A proposta de reestruturação prevê uma prática integradora entre as áreas de cada curso na perspectiva da formação integral do estudante. Dessa forma, acredita-se que a efetivação sistemática da integração se dará por meio da utilização de práticas pedagógicas contínuas que possibilitem a integração das dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia.

Diante dessa realidade, o presente trabalho objetivou discutir como a formação dos profissionais da educação poderá ser organizada de modo a contribuir

para a efetivação da integração curricular nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no Ifes. Para a análise, recorreu-se aos pressupostos teóricos da Educação Profissional e sua integração com a Educação Básica, tendo como principais referenciais Marise Ramos, Maria Ciavatta e Gaudêncio Frigotto, dentre outros teóricos que têm discutido a temática. Quanto à metodologia, adotou-se a abordagem qualitativa, sendo pesquisa bibliográfica quanto aos procedimentos de coleta de dados visto que se fundamentou a partir do conhecimento disponível em livros e artigos científicos sobre o tema. Os resultados parciais apontam para a importância de que sejam organizados nos campi do Ifes grupos de trabalho para estudo da temática em questão, a partir da elaboração de um Plano de Formação Continuada de Profissionais da Educação, de forma que os atores sociais que participam do processo educativo possam compreender os pressupostos que fundamentam o Ensino Médio Integrado, a fim de que possam identificar os avanços e superar desafios desse processo de implementação.

Fundamentos do EMI: Em Foco a Formação Humana Integral

A Lei n.º 13.415/2017 ocasionou duas grandes alterações na legislação educacional brasileira: primeiramente sobre a organização curricular e pedagógica do Ensino Médio; em segundo, sobre as

normas de utilização dos recursos públicos para a educação. Sua legitimação traz sérias consequências para o EM e para a EPTNM. Na perspectiva da organização curricular, a referida Lei reintegra uma estrutura de ensino experimentada na época da ditadura militar, voltando a separação por ênfases ou itinerários formativos. A formação básica comum passa a ser dada em uma carga horária não superior a 1.800 horas, sendo que antes estava garantida nos três anos do Ensino Médio. Após cumprir a carga horária, o/a discente será encaminhado a um dos itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas ou formação técnico-profissional), definidos pelo sistema do ensino.

Outra alteração ocorrida na LDB foi a retirada da obrigatoriedade de oferta das disciplinas de Filosofia e Sociologia do currículo do Ensino Médio, que tendem a ser abordadas dentro do ementário de outras disciplinas na forma de “estudos e práticas”. Além dessas deliberações, a Lei n.º 13.415/2017 deu embasamento legal para o “Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI”, que necessita de reestruturação do ambiente físico e material da unidade escolar e uma variação das atividades ofertadas, o que não ocorrerá de forma imediata evidenciando uma precarização do ensino. Diante desse contexto, é preciso discutir e planejar uma proposta pedagógica que ofereça reais condições para possibilitar a maior permanência dos/das alunos/as na escola.

Além disso, faz-se necessária uma atenção *sui generis* ao itinerário formativo referente à formação técnico-profissional. Em seu art. 61, inciso IV, a LDB foi alterada ao considerar como profissionais da educação básica aqueles com “notório saber” para ministrarem conteúdos de áreas afins à sua experiência profissional. Essa alteração fragiliza a melhoria da qualidade do ensino, considerando que os profissionais da educação com atuação nas áreas técnicas, especialmente nos **Institutos Federais**, possuem formação teórico-prática consistente para ministrarem conteúdos que compõem os currículos dos cursos ofertados. Posto isso, visando à viabilidade desse itinerário formativo, ocorreram alterações nas regras do financiamento da educação pública, por meio do estímulo e da facilitação de parcerias com o setor privado, tirando fundos da Educação Básica do país.

Essa realidade pode ocasionar em consequências graves para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no que tange à precarização dos Institutos Federais e à fragilização do Ensino Médio Integrado, visto que vai de encontro ao projeto de escola unitária defendida Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que objetiva exceder a dualidade da formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual (RAMOS, 2008).

O Ensino Médio Integrado (EMI) tem como um dos princípios a concepção da escola unitária que

expressa o princípio da educação como direito de todos. Uma educação de qualidade, uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, o acesso a cultura, etc. Não uma educação só para o trabalho manual e para os segmentos menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para o outro grupo. Uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social (RAMOS, 2008, p. 02).

Para isso, defende-se uma educação politécnica, que busque possibilitar aos indivíduos o acesso à cultura e à aquisição de conhecimentos construídos pelos homens ao longo da história, propiciando a capacidade de realizar escolhas e construir sentidos para a produção da vida. Esse sentido da ocupação profissional é o trabalho.

O trabalho é a mediação ontológica e histórica na produção do conhecimento e deve ser entendido no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana e, também como prática econômica (RAMOS, 2005, 2008). Nesse sentido, o trabalho é concebido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica. Por meio do trabalho, asseguramos nossa existência, geramos riquezas e realizamos nossas necessidades (BRASIL, 2007).

Ramos (2008) apresenta dois pilares conceituais de uma educação integrada:

um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional (RAMOS, 2008, p. 02).

Um projeto de ensino médio integrado ao ensino técnico tendo como eixos o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura (conceitos estruturantes e indissociáveis da formação humana), deverá buscar a superação da dualidade entre a formação geral e a formação profissional, deslocando o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para uma formação humana, laboral, cultural e técnico-científica (RAMOS, 2005, 2014; CIAVATTA; RAMOS, 2012). Dessa forma, para compreendermos o que é integrar, devemos remeter este termo não apenas à forma de oferta do ensino médio articulado com a educação profissional, mas também como um tipo de formação plena, que possibilite ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso (CIAVATTA, 2005; 2014).

A concepção do EMI concebe a relação intrínseca entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, levando à compreensão do trabalho como princípio educativo, o que se diferencia do “aprender fazendo” e da formação

para o exercício do trabalho. Trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da integração se impugna à simples formação para o mercado de trabalho, buscando a incorporação de valores éticos-políticos e conhecimentos históricos e científicos que definem a *práxis* humana. Esses conceitos estruturantes - trabalho, ciência, tecnologia e cultura - devem estar inseridos em todas as dimensões da vida, com vistas à formação integral do indivíduo.

A possibilidade de integração entre formação geral e técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é “[...] condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 45). Trata-se de desenvolver “[...] os fundamentos das diferentes ciências que facultem aos jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendram o sistema produtivo quanto das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida” (FRIGOTTO, 2005, p. 74).

Dessa forma, a politecnia vai além do sentido etimológico da palavra, qual seja, o ensino de muitas técnicas. Politecnia sugere uma educação que possibilite “a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas” (RAMOS, 2008, pág. 03). Nessa perspectiva, o EMI corporifica uma possibilidade de formação educacional que “expressa uma concepção de formação humana, com base na

integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos” (BRASIL, 2007).

Frigotto (2005) afirma que o fundamento da construção de um projeto unitário de educação integral distingue e valoriza o diverso, excede a separação histórica entre formação básica e formação profissional, e está no entendimento do trabalho no seu duplo sentido:

Pelo primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio. Pelo segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na educação básica na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Com este sentido, enquanto também organiza a base unitária de conhecimentos gerais que compõem uma proposta curricular, fundamenta e justifica a formação específica para o trabalho

produtivo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 13).

Compreender o currículo integrado como aquele que se baseia na compreensão do real como totalidade histórica significa entender que o ensino médio integrado à educação profissional deve ter como objetivo central a formação de pessoas que compreendam a realidade em que vivem e que possam, também, atuar como profissionais (RAMOS, 2005). Assim, a organização de um currículo que seja realmente integrado possibilita a formação do indivíduo em suas múltiplas capacidades: trabalhar, viver coletivamente e agir, de forma autônoma, ética e responsável sobre a realidade, de forma a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015).

A expressão formação integral, em sua acepção ampla, é da percepção das partes no seu todo, sugerindo um modo de tratar a educação considerando-a uma totalidade social. Dessa forma, a formação integral visa à superação do ser humana dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir, planejar (RAMOS, 2014). Como formação humana, busca-se garantir ao estudante o direito a uma formação completa para a leitura de mundo e para sua atuação como cidadão (CIAVATTA, 2005). Para Ramos(2014),

Uma formação integrada, portanto, não somente possibilita o acesso a

conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas manifestações e obras artísticas (RAMOS, 2014, p. 90).

Na educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio o que se busca é que a educação básica seja inseparável da educação profissional, em todos os seus âmbitos. Dessa forma, um dos grandes desafios das instituições que ofertam ensino médio integrado à educação profissional, especialmente os IFs, é o de consolidar a relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, com vistas à formação humana.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Ifes reafirma os princípios supracitados e o compromisso da Instituição no que tange à formação cidadã dos estudantes, quando elenca alguns princípios pedagógicos previstos para a implementação de políticas e ações de ensino na Instituição:

a aprendizagem deve ser o fim último de todas as atividades de ensino e o primeiro compromisso de todos os professores;

[...] o trabalho educativo será produzido mediante o diálogo, principalmente no que tange ao processo ensino-aprendizagem; o trabalho educativo é entendido como um trabalho de humanização, de formação de cidadãos capazes de atuar e transformar a sociedade na qual estão inseridos;

[...] o trabalho deverá ser entendido como princípio educativo, ou seja, como a primeira mediação dos seres humanos entre si e em relação à natureza, e como práxis econômica que fundamenta a profissionalização das pessoas na sociedade moderna. Assim, a profissionalização, sob essa perspectiva, se opõe à simples formação para o mercado de trabalho, incorporando valores ético políticos e conteúdos histórico-científicos que caracterizam a práxis humana;

a integração de conhecimentos gerais e específicos, formação básica e profissional, teoria e prática, deve orientar as práticas curriculares e pedagógicas, especialmente por meio da mediação do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura...[...];

a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos e investigativos deverão orientar posturas interdisciplinares, contextualizadas e críticas frente aos conhecimentos;

a formação continuada e em serviço é fundamental para o desenvolvimento profissional docente e deverá contribuir para o sucesso educacional e acadêmico dos discentes [...];

o ato de planejar é constitutivo da prática pedagógica e deve ser entendido como um espaço-tempo privilegiado de pesquisa, e o ensino e a aprendizagem, como objetos de investigação próprios da função docente, que se dá por meio dos planejamentos individuais e, sobretudo, coletivos[...]; (BRASIL, 2014, p. 58).

Formar para o exercício profissional é diferente de preparar somente para o exercício do trabalho. É possibilitar o entendimento das ações sócio-produtivas das sociedades modernas, com seus avanços e os seus revezes. Essa compreensão deve ser assumida institucionalmente por meio de uma formação continuada embasada nas políticas de oferta da educação profissional e nos pressupostos teóricos que norteiam o EMI, tendo como prioridade os aspectos humanizadores ante as demandas de mercado. O que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo, para que sejam capazes de compreender a realidade social, econômica, política e cultural, e, a partir de sua inserção nessa realidade, atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, com vistas a contribuir para a

transformação da sociedade, em função dos interesses sociais e coletivos (CIAVATTA, 2012; MOURA, 2007).

A Implementação das Diretrizes para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados no IFES: [Re]Trilhando Caminhos

Discutir sobre integração curricular não é uma novidade para a maioria dos *campi* do Ifes, considerando-se os seguintes aspectos: em primeiro lugar porque a oferta da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio constitui-se em uma das finalidades previstas em Lei desde 2008, ano de criação da RFEPCT. Em segundo lugar porque os *campi* que já ofertavam cursos técnicos integrados ao Ensino Médio antes da criação da Rede Federal vinham atendendo ao disposto no Decreto n.º 5.154/2004; à Resolução CNE n.º 06/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e demais dispositivos legais. Além disso, a integração curricular é um tema que vem sendo objeto de muitos estudos já realizados e em fase de realização, o que evidencia a sua relevância no contexto dos sistemas educacionais, principalmente na RFEPCT, no sentido de encontrar caminhos e alternativas para a sua concretização (MORAES, 2017).

Dessa forma, compreender as concepções que fundamentam o ensino médio integrado é fundamental para que as escolas sejam capazes de construir projetos

pedagógicos e efetivar práticas alinhadas a esses pressupostos de modo a possibilitar uma ruptura com a concepção, histórica no ensino médio integrado, de sobreposição entre a formação geral e a formação profissional. De fato, verifica-se a carência de práticas pedagógicas que favoreçam a integração curricular implicando, em muitas vezes, na separação entre teoria e prática, na organização arbitrária do currículo com sobreposição de conteúdos tendo como consequência a ampliação de carga horária sem ganhos para o processo de ensino e aprendizagem. Como consequência, alguns cursos apresentam cargas horárias elevadas e conteudistas, equiparando um curso técnico integrado ao ensino médio a uma “mini-graduação”.

O estabelecimento de Diretrizes Indutoras para a oferta dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na RFEPCT veio contribuir para que as discussões que já vinham sendo realizadas em muitos campi do Ifes fossem melhor alinhadas em nível institucional servindo, principalmente como documento norteador para tratar das concepções pedagógicas que norteiam os PPCs dos cursos técnicos integrados, visto que os IFs foram criados em dezembro de 2008, tendo como um dos objetivos previstos na Lei de criação, em seu art. 7º, inciso 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” (BRASIL, 2008). Desse modo, enquanto instituições pluricurriculares e *multicampi*, necessitam de documentos que dialoguem

com as finalidades previstas na referida Lei, servindo como alicerce administrativo e didático-pedagógico às instituições de ensino (SOBRINHO, 2017). Para isso, é essencial a estruturação e o fortalecimento de um delineamento institucional para esse novo arranjo da Educação Profissional no Brasil.

Após a aprovação das referidas Diretrizes Indutoras pelo CONIF, o primeiro o desafio era de proporcionar momentos de debates em todos os campi e posterior encaminhamento de propostas para a construção das Diretrizes Institucionais no âmbito do Ifes, de forma a alinhar a oferta dos cursos técnicos integrados ao ensino médio e fortalecer sua oferta na perspectiva da formação humana integral.

Diante disso, para que as Diretrizes fossem conhecidas e discutidas por toda equipe pedagógica e docentes dos campi, a formação inicial e continuada teve início no ano de 2019, sendo baseada na percepção dos participantes sobre o documento apresentado, com a finalidade de debater e colher possíveis sugestões para a construção das Diretrizes Institucionais do Ifes. Objetivou-se, com isso, que os cursos técnicos integrados “superem o dualismo alimentado de diversas formas, inclusive na segmentação do currículo, separando a formação geral e a formação profissional”. (CIAVATTA, 2012, p.93). Desse modo, a ideia não era apenas perceber a importância da integração da matriz curricular entre os componentes da formação básica e da formação técnica, mas discutir os desafios e possibilidades da integração, com vistas à real implementação do currículo integrado.

Nesse contexto, as Diretrizes Institucionais para a oferta dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no âmbito do Ifes são essenciais para efetivação de um currículo que visa a formação integral do estudante. Essa possibilidade de discutir a integração curricular no Ifes a partir de um documento norteador contribui para o fortalecimento da identidade da instituição e dos cursos técnicos ofertados, levando-se em consideração as diversidades culturais e regionais de cada *campus*. Tais discussões contribuem para uma reflexão sobre as concepções de mundo, de sociedade, de ser homem e de educação, abrangendo também um modo particular de estruturar o projeto pedagógico, que julga primeiramente a formação na totalidade e não como um agrupamento de disciplinas desvinculadas. Assim, as primeiras discussões para a implementação das Diretrizes Institucionais para a Oferta dos cursos técnicos no Ifes, tiveram como base os fundamentos teóricos que definem os critérios de como os currículos devem ser organizados, de forma a garantir “espaços curriculares” que proporcionem a integração curricular, com vistas a formação integral.

Dessa forma, a formação continuada dos profissionais da educação é essencial para maior compreensão da complexidade do ensino integrado, da mudança no processo de elaboração dos projetos pedagógicos de curso (PPCs) e das práticas educativas dos campi, visto que, por meio do estudo, das discussões e das propostas apresentadas pelos participantes é possível um olhar diferenciado sobre o processo de ensino e aprendizagem

e o fortalecimento, tão necessário, do Ensino Médio Integrado.

Isto posto, a partir da urgência das mudanças atrelada à nossa realidade política e necessidade de fortalecimento para o embate em defesa da Rede Federal foi que a formação se apresentou. Ao final foi escolhida uma comissão local para aprofundar e discutir nas coordenadorias sugestões de para sistematização das diretrizes do Ifes.

No âmbito institucional, as discussões sobre as diretrizes dos cursos técnicos integrados, organização curricular e carga horária tiveram início em fevereiro de 2019, e podem ser assim sintetizadas:

- No ano de 2018 foi criada a comissão central sobre o EMI, a partir do Seminário de EMI ocorrido em agosto de 2018 em Brasília;
- A partir das análises feitas do evento em Brasília a comissão planejou o início do ano seguinte nos Campi e após o início do ano letivo a realização de um Seminário no Ifes com alguns palestrantes de referência sobre o tema no evento;
- No início de 2019 houve reuniões nos campi nas quais se discutiu a importância das Diretrizes Indutoras do EMI para construção da identidade de cada curso e, por conseguinte do Ifes;
- Nas reuniões iniciais foram escolhidas comissões internas nos campi para direcionar as leituras e discussões sobre as diretrizes;
- Em março foi realizado o Seminário dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio

“Concepções e possibilidades de construção”, com a participação de todas as comissões dos campi;

- Durante o semestre foram feitas várias reuniões das comissões internas dos campi juntos aos professores e técnicos administrativos e a partir dessas foram feitas sugestões que foram enviadas para comissão central;
- Em agosto do corrente ano a comissão central se reuniu para compilar e avaliar as sugestões para definir um documento final.
- No momento o documento está sendo finalizado para ser enviado para a Câmara de Ensino do Ifes que irá analisar e em seguida encaminhar para apreciação do Conselho Superior (CONSUP).

O documento proposto explicita as bases e princípios que deverão direcionar os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no Ifes, e retrata os conceitos assimilados pela instituição referente a trabalho, ciência, tecnologia, cultura, currículo, integração curricular, pesquisa e extensão.

No que se refere à integração curricular o documento vai ao encontro dos pressupostos filosóficos, epistemológicos e políticos da integração curricular, uma vez que se contrapõe às concepções e práticas educacionais alinhadas meramente com as demandas de mercado. Dessa forma, princípios e fundamentos explícitos no documento em questão trazem consigo a perspectiva da transformação social por meio de

metodologias democráticas e pela intenção de edificar e fortalecer processos educativos que visem à formação integral dos indivíduos envolvidos. Significa enfocar o princípio educativo do trabalho, com vistas à superação da dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, e de formar indivíduos capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2007).

É importante ressaltar que os momentos de debates e discussões no interior da escola e em nível institucional estão propensos ao surgimento de resistências relacionadas à discordância em relação à compreensão de homem/mulher e sociedade explícitas por meio do currículo e das práticas pedagógicas. Algumas obras sobre processos de implantação de projetos educacionais, como as políticas educacionais, apontam movimentos opostos e até mesmo contraditórios dos diversos grupos de interesses. Citando Ferretti (2011) aponta para os desentendimentos criados a partir de valores e princípios político-ideológicos opostos que terminam por “gerar enfrentamento mais ou menos aberto”.

Na atualidade, mesmo estando os Institutos Federais em posições privilegiadas no cenário do ensino público brasileiro, as concepções capitalistas que põe em detrimento dos processos coletivos em prol dos indivíduos, ganham cada vez mais forças. A academia, ambientes que primam pela construção do pensamento e conhecimento crítico, não tem conseguido realizar um contraponto coerente a esse cenário, ao contrário, muitas vezes tem contribuído de modo a privilegiar o individualismo e a excessiva valorização da quantidade

da produção acadêmica. Essa é a realidade de formação da maioria dos servidores dos Institutos (docentes e técnicos administrativos). Outra situação relevante é a distância entre a formação de inicial dos servidores e as necessidades postas pelos institutos federais, que por sua vez exigem atuação em diversas modalidades de ensino, como também uma atuação que articule ensino, pesquisa e extensão, exigindo continuamente dos profissionais diferentes atuações em relação à sua formação inicial.

As situações supracitadas só podem ser superadas através de processos formativos, democráticos e constantes reflexões sobre a prática educativa. Processos que vislumbrem a apropriação da identidade e da característica da carreira de ser um servidor do Instituto Federal, do conhecimento os fundamentos que embasam a instituição em que atuam e dos fundamentos que são as bases dos cursos integrados, foco para o fortalecimento da Rede.

Desdobramentos da Implementação das Diretrizes Institucionais para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no IFES

As Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (CONIF, 2018) estabelecem alguns desafios institucionais e pedagógicos para sistematização do currículo integrado no Ifes, dentre os quais destacaremos os seguintes:

- a) a garantia que até o ano de 2022, dos 50% do total de vagas ofertadas para os cursos técnicos, conforme estabelecido na Lei n.º 11.892/08, em seu Art. 8º, no mínimo 55% delas sejam destinadas a cursos técnicos integrados;
- b) a revisão de todos os PPCs referentes a cursos técnicos integrados, até o final do ano de 2021, com base nos pressupostos que fundamentam a integração curricular;
- c) a elaboração dos perfis profissionais dos egressos de todos os cursos técnicos ofertados pelos IFs, levando-se em consideração as realidades locais e regionais;
- d) a garantia de que todos os componentes curriculares da formação básica sejam previstas nos PPCs com foco na articulação e na formação humana integral do estudante;
- e) a garantia de que nos PPCs estejam previstas nas atividades didático-pedagógicas a articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
- f) a realização de práticas profissionais que aproximem o estudante com o mundo do trabalho, de forma a assegurar uma formação teórico-prática inerente ao perfil da área técnica do curso;
- g) a garantia de uma organização curricular orgânica que promova a articulação e a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares, com metodologias integradoras, que possibilite inserir ou desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam a formação ética, política, estética, dentre outras;

- h) que seja previsto nos PPCs uma carga horária específica para Prática Profissional Integrada (PPI), de modo a promover um contato real e/ou simulado com a prática profissional inerente ao curso escolhido. Além disso, promover a integração horizontal e vertical entre os conhecimentos da formação geral e da formação profissional, com foco no princípio educativo do trabalho;
- i) a partir da elaboração dos perfis profissionais dos egressos, estabelecer saberes necessários para a composição das ementas e posterior organização dos componentes curriculares e distribuição de carga horária, objetivando-se a complementaridade dos saberes, de forma a evitar sobreposições e repetições de conhecimentos.
- j) a garantia, nos PPCs, da Pesquisa e da Extensão como princípios pedagógicos alinhados ao perfil profissional do curso, com vistas à formação humana integral;
- k) a elaboração da Matriz de Referência Institucional, até o final do ano de 2020, com o objetivo de organizar os PPCs dos cursos técnicos integrados ofertados dos diferentes campi dos IFs, levando-se em consideração a formação específica comum para cursos de mesma habilitação profissional e a formação diversificada, conforme contexto local e regional de cada um dos campi.
- l) a garantia de condições de organização de tempo e espaço, preferencialmente de um turno semanal para:

- realização de reuniões com os profissionais de educação, por curso, com vistas ao acompanhamento das ações planejadas para a efetivação do currículo integrado;
- realização de planejamento integrado de componentes curriculares;
- formação continuada de profissionais da educação, em serviço, com o objetivo de contribuir na apropriação dos princípios que norteiam e fundamentam o currículo integrado.

As diretrizes acima elencadas demonstram alguns dos desafios que as instituições da RFEPCT enfrentarão para a efetivação das ações com vistas à construção de um currículo que seja realmente integrado e, ainda, ao acompanhamento das referidas ações. As dificuldades vão desde construção de concepções que norteiam o currículo integrado, tais como o princípio educativo do trabalho; a importância da interdisciplinaridade, do planejamento coletivo com foco na formação humana integral. Todos esses princípios se contrapõem a concepções errôneas do conceito de trabalho limitado apenas a ação de fazer e executar; a formação para o ‘mercado de trabalho’; a fragmentação das disciplinas e até mesmo no reconhecimento da importância de um Projeto Pedagógico que seja realmente um documento norteador da prática educativa, visto que devido à formação cartesiana, na maioria das vezes, cada docente compreende sua disciplina desfragmentada do todo, tendo um fim em si mesma. Destaca-se, também, a

ocorrência de uma justaposição de conteúdo de um ano para outro ou até mesmo de duas matrizes curriculares, a básica e a técnica.

Dessa forma, é possível verificar que a implementação de um currículo que seja realmente integrado, especialmente na educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, a partir da construção coletiva de documentos norteadores de práticas pedagógicas, tais como as Diretrizes Institucionais, os Perfis de Formação dos Egressos e os Projetos Pedagógicos de Curso, é um desafio ousado e requer das instituições e seus dirigentes um alinhamento quanto às concepções da integração curricular, de forma a possibilitar uma organização que vise contribuir com as ações estabelecidas.

Além disso, momentos de estudos, reflexões e discussões trazem à tona as divergências de pensamento, mas, ao mesmo tempo, convergem os atores sociais que participam do processo educativo para um mesmo caminho, uma vez que fica evidenciado qual é a proposta pedagógica da instituição e quais os seus objetivos quanto à formação humana integral dos estudantes. Esse entendimento reforça a importância da superação de práticas pedagógicas fragmentadas e desarticuladas, visando formar não apenas técnicos, mas politécnicos, conforme nos ensina Saviani (2007).

Para Sobrinho (2017), mais importante que o produto resultante do trabalho de construção coletiva das diretrizes e demais normativas institucionais, é processo de colaboração coletiva, que se constitui como espaço de identificação com vistas a construção da identidade

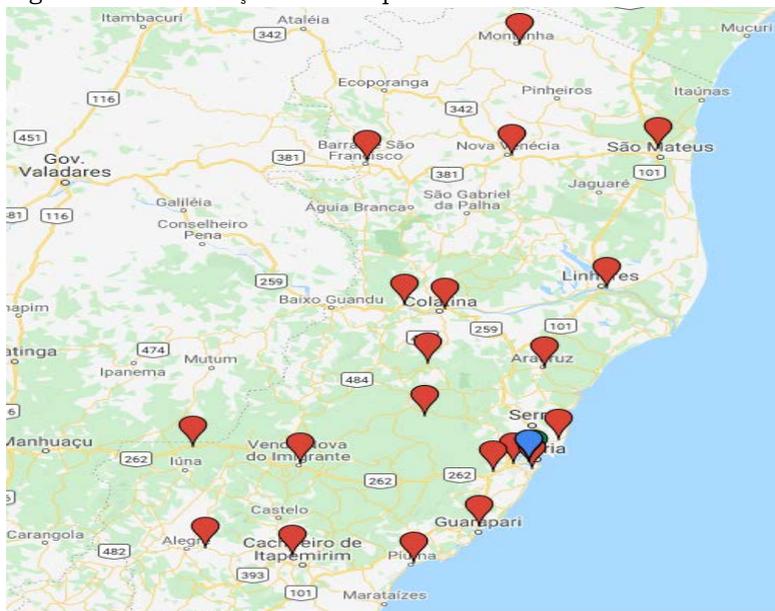
institucional. Diante dessa questão, não se deve entender o currículo com o enfoque único de prescrição. Faz-se necessário adotar, de forma plena, que o currículo deve ser compreendido como construção social, tanto em nível de prescrição, como também em nível de processo e prática (GOODSON, 2001).

Para que as escolas sejam capazes de construir, de maneira orgânica, seu projeto político pedagógico, assumindo o desafio de uma formação integrada e reafirmando sua identidade, é preciso que conheçam e compreendam a sua própria história, que reconstituam e preservem a sua memória, para, a partir disto, decidir, de forma coletiva, o caminho a seguir, num movimento permanente de auto-reconhecimento social e institucional. Dessa forma, as escolas poderão ser capazes de reconhecerem-se enquanto sujeitos sociais coletivos com uma história e identidade própria a ser respeitada em qualquer processo de mudança (CIAVATTA, 2005).

Dessa forma, a partir da aprovação das Diretrizes Institucionais no Ifes, uma nova etapa se iniciará, tendo como foco a sua implementação. Para tanto, faz-se necessário assegurar espaços de participação da comunidade educativa para estudos, discussões e elaboração de currículos que integrem a educação básica e a educação profissional. Com essa finalidade está prevista para o período de 2020/2021 o processo de reformulação do Projetos Pedagógicos de todos os cursos técnicos ofertados pelos campi do Ifes.

A figura 1 apresenta os 21 campi do Ifes distribuídos pelo Estado do Espírito Santo:

Figura 1 – Distribuição dos campi do Ifes



Pelo mapa apresentado na figura 1 é possível observar o importante papel social do Ifes quanto ao acesso à última etapa da educação básica, de forma a possibilitar a inclusão de jovens e adultos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, considerando os 21 campi distribuídos nos 78 municípios do estado do Espírito Santo.

Nos 21 campi distribuídos pelo Estado, o Ifes oferece 51 cursos técnicos integrados ao ensino médio, além dos cursos de formação continuada, graduação e pós-graduação. A tabela 1 apresenta a distribuição dos cursos ofertados pelos campi do Ifes:

Tabela 1 – Distribuição dos campi do Ifes que ofertam Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio

CAMPUS	CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO OFERTADOS
de Alegre	Agropecuária, Agroindústria e Informática
Aracruz	Química e Mecânica
Barra de São Francisco	Administração
Cachoeiro de Itapemirim	Eletromecânica e Informática
Cariacica	Administração, Portos e Manutenção de Sistemas Metroferroviários
Centro-Serrano	Administração e Agricultura
Colatina	Administração, Edificações, Informática para Internet e Meio Ambiente
Guarapari	Administração, Eletrotécnica e Mecânica
Ibatiba	Florestas e Meio Ambiente
Itapina	Agropecuária, Zootecnia e Alimentos
Linhares	Administração, Automação Industrial e Meio Ambiente
Montanha	Administração e Agropecuária
Nova Venécia	Edificações e Mineração
Piúma	Aquicultura e Pesca
Santa Teresa	Agropecuária, Meio Ambiente e Informática para Internet
São Mateus	Eletrotécnica e Mecânica
Serra	Mecatrônica e Informática para Internet
Venda Nova do Imigrante	Agroindústria e Administração
Viana	Logística
Vila Velha	Biotecnologia e Química
Vitória	Estradas, Eletrotécnica, Edificações, Mecânica e Meio Ambiente

Fonte: Elaboração das autoras

Como é possível observar, há uma grande variedade de cursos ofertados, considerando as especificidades regionais em que cada município está localizado. Vale destacar também que no ano de sua criação, o Ifes contava com 12 unidades, oriundas do antigo Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (CEFETES) e das antigas Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs). De lá para cá nove novos campi foram criados, o que evidencia uma variedade quanto ao tempo de criação dos vinte e dois campi do Ifes (BRASIL, 2019).

Na tabela 2 é possível verificar a variedade de Eixos Tecnológicos as quais os cursos estão vinculados. Essa variação acontece inclusive na realidade de um mesmo campus, o que vem dificultar um melhor alinhamento das discussões em torno de Eixo específico:

Tabela 2 – Distribuição dos campi do Ifes por Eixos Tecnológicos

EIXOS TECNOLÓGICOS	CAMPUS
Recursos Naturais	de Alegre, Centro Serrano, Ibatiba, Nova Venécia, Piúma, Itapina, Montanha e Santa Teresa.
Controle e Processos Industriais	Aracruz, Cachoeiro de Itapemirim, Guarapari, São Mateus, Vila Velha, Vitória, Cariacica, Linhares e Serra.
Gestão e Negócios	Cariacica, Barra de São Francisco, Cariacica, Centro-Serrano, Colatina, Guarapari, Linhares, Montanha, Venda Nova do Imigrante e Viana.
Infraestrutura	Colatina, Nova Venécia, Vitória e Cariacica.
Ambiente e Saúde	Colatina, Ibatiba, Santa Teresa, Linhares e Vitória.
Informação e Comunicação	de Alegre, Cachoeiro de Itapemirim, Colatina, Santa Teresa e Serra.
Produção Alimentícia	Venda Nova do Imigrante, Itapina e de Alegre.
Produção Industrial	Vila Velha.

Fonte: Elaboração das autoras

Essa diversidade de eixos possibilita a reflexão de que as discussões referentes às concepções que fundamentam o currículo integrado podem ser realizadas em grupos maiores, porém, as discussões referentes aos PPCs dos cursos devem ser feitas levando-se em consideração as especificidades de cada curso e de cada Eixo.

Dessa forma, reforça-se a importância da construção de documentos institucionais que visem alinhar a proposta de uma educação baseada nas concepções pedagógicas do ensino médio integrado. A intenção é conduzir à reformulação dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, resultando na formulação de currículos de referência por eixo tecnológico e por curso.

Com o intuito de propiciar um melhor direcionamento para a reformulação dos cursos técnicos integrados ofertados pelo Ifes, a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) encaminhará ao Conselho Superior um documento sugerindo um amplo debate cuja culminância objetiva a definição dos currículos compatíveis às Diretrizes discutidas e pré-aprovadas, nos *campi*, no ano de 2019. Dessa forma, a partir das discussões realizadas, do estabelecimento de uma formação continuada pelas diretrizes e pelos desafios postos, para o ano de 2020 urge a criação de um Plano de Formação Continuada de Profissionais da Educação (docentes e técnicos administrativos em educação) para estudar, discutir e definir os currículos integrados dos cursos. Dessa forma, corroboramos Sobrinho (2017):

A integração, em si, não se dá e não está na forma de organização do currículo, mas no processo de ensino e de aprendizagem que se dá a partir dele. Isso, contudo, implica bem mais que um currículo diferenciado ou diversificado, implica em educadores e em metodologias contínuas que fazem o ensino e a aprendizagem de forma a se integrar às dimensões da ciência, do trabalho, da cultura e da tecnologia (SOBRINHO, 2017, p. 01).

Para tanto, é essencial que Instituição construa orientações explícitas, de modo a assegurar que todos tenham o mesmo ponto de partida e espaços para discussões coletivas a fim de alcançar as mudanças necessárias e o fortalecimento da cultura e identidade organizacional. Assim, o caminho que se faz necessário é a formação continuada em serviço, visto que, ao debaterem os fundamentos do currículo integrado, as diretrizes, as normas basilares das atividades institucionais e as práticas para que a integração do currículo aconteça, os profissionais da educação debatem suas práticas cotidianas, partilhando vivências, dando uma base maior aos estudos para os esclarecimentos de problemáticas, sugerindo diferentes modos de atuação.

A proposta de formação continuada em serviço no Ifes é um desafio, considerando as 22 unidades de ensino (vinte e um campi e um Centro de Referência em Educação à Distância) distribuídas por todo o Estado.

Diante dessa realidade, faz necessária, inicialmente, a reestruturação da comissão central do EMI para a formação de um Grupo de Trabalho Central (GTC) que servirá como mediador durante todo o processo de discussões nos campi, visando garantir que os documentos elaborados estejam em acordo com as normativas previstas nas Diretrizes Institucionais, que se encontram em fase de aprovação no Ifes.

Assim, visando uma efetiva organização dos trabalhos, alguns procedimentos têm sido abordados junto à PROEN:

- Criação de um GTC para elaboração do Plano de Formação Continuada de Profissionais da Educação, implantação, execução, análise e verificação das diretrizes pedagógicas da Instituição. Além disso, a implantação de normativas de ensino que viabilizem a realização de práticas curriculares das diferentes modalidades da Educação Profissional;
- Construção de um Plano de Ação, elencando as ações previstas as curto, médio e longo prazo.
- Criação de Grupos de Trabalhos (GTs) nos campi, com representação de professores e técnicos administrativos em educação que participarão do projeto piloto, a fim de estudarem os fundamentos do EMI, de organização das metodologias de elaboração dos currículos integrados dos cursos e de assegurar o envolvimento, se possível, de toda comunidade acadêmica;

- Estudo da base legal que norteia a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, dos fundamentos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, e das concepções e princípios da integração curricular;
- Criação de um documento com os Perfis Profissionais dos Egressos dos cursos Técnicos Integrados do Ifes;
- Escolha de alguns campi que tenham cursos em comum para que possam participar de um projeto piloto para discussão do ensino integrado.

Após a efetivação das ações supracitadas, faz-se necessário que os campi propiciem momentos para estudo e discussão com vistas à reestruturação dos PPCs de todos os cursos técnicos integrados. Nesses encontros, os servidores envolvidos precisam ter como foco as seguintes ações:

- Análise dos PPCs dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, observando nas ementas da formação geral e da formação profissional se ocorre a sobreposição de conteúdos, e, nesse caso, propor a reorganização do currículo a fim de evitar uma carga horária excessiva, que dificulta a qualidade do processo de ensino e aprendizagem;
- Definição dos perfis de egresso dos cursos;
- Análise da separação entre teoria e prática para melhor estruturação do fazer pedagógico, com vistas a evitar cargas horárias exacerbadas;

- Reelaboração de Matrizes de Referência dos Cursos Técnicos do Ifes, com base no perfil profissional do egresso, elaborado para cada curso técnico;
- Organização Curricular dos Cursos Técnicos em Núcleo Tecnológico, Núcleo Básico e Núcleo Politécnico.
- Análise e (re)definição de objetivos de aprendizagem e ementas, de acordo com o perfil de egresso elaborado;
- Definição dos pré-requisitos para o conhecimento da área técnica específica;
- Identificação das áreas de integração técnica e dos conteúdos que podem viabilizar a integração.

Considerações Finais

O presente trabalho traz uma explanação sobre como tem se dado o processo de construção de documentos norteadores para a efetivação da integração curricular nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no Instituto Federal do Espírito Santo, apresentando foco central uma reflexão de como a formação dos profissionais da educação poderá ser organizada de modo a contribuir para a efetivação e fortalecimento do EMI no âmbito do Instituto Federal do Espírito Santo.

Dessa forma, é apresentado um relato de experiência, que apresenta reflexões e discussões sobre o processo de discussão das diretrizes indutoras que darão subsídios

para a construção de documentos institucionais que favoreçam a integração curricular, tendo como propósito a formação humana integral do estudante.

O entendimento da relevância das diretrizes indutoras, conseqüentemente da concepção de currículo integrado e a consideração desta política institucional apresentam-se como um constante desafio, que permeia diferentes fatores que perpassam o processo, tais como: a formação dos profissionais da educação e a reflexão contínua sobre a *práxis* educativa.

Para tanto será necessário a busca pela superação das dificuldades, de forma a proporcionar momentos de estudos, reflexões e alinhamento dos conceitos que fundamentam o currículo integrado e que, muitas vezes, se contrapõem à formação muitas vezes fragmentada de profissionais da educação. Essa visão fragmentada do ensino acaba por dificultar o entendimento das concepções que visam à formação humana integral do estudante.

Para a estruturação do currículo é apresentada a mesma dificuldade, que acaba por se confundir estruturação de currículo com distribuição de carga horária das disciplinas de formação geral em prol das disciplinas da formação técnica. Além disso, urge a formação profissionais cruciais nesse processo, em especial os diretores de ensino, coordenadores gerais de ensino, coordenadores de Curso e técnicos administrativos em educação que atuam diretamente na área do ensino. E, finalmente, um dos maiores desafios a serem superados é a de se alcançar a organicidade,

de forma que os indivíduos envolvidos sejam capazes de compreenderem e instrumentalizarem os Projetos Pedagógicos de Curso como um projeto uno e não como um agrupamento de disciplinas e componentes, muitas vezes desconexos, que se sobrepõem numa matriz curricular.

Dessa forma, acreditamos que os processos de discussões organizados de forma contínua já se efetivam em um processo rico de formação para a comunidade educacional no Ifes, mas para que as mudanças realmente se efetivem é preciso que seja garantido o espaço de estudos sistemáticos, constância e coerência com os pressupostos do Ensino Médio Integrado, e principalmente, sobre a importância da educação que integra trabalho, ciência, cultura e tecnologia, como aspectos essenciais da vida humana. Esse processo de construção coletiva não é o caminho mais fácil para ser percorrido, mas o necessário para se tentar fazer o melhor que pudermos.

Referências

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015.

BRASIL. **Lei n.º 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/19394.htm. Acesso em: 10/11/2019.

_____. Decreto 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jul.2004.

_____. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base**. Brasília, 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em 27/11/2019.

_____. **Lei. 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/11892.htm. Acesso em: 10/11/2019.

_____. Resolução CNE/CEB no 06/12, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 set.2012.

_____. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.**

Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 09/11/2019.

_____. Ministério da Educação. Portaria n.º 727, de 13 de junho de 2017. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74121-portaria727-2017-emi-pdf/file>. Acesso em: 10/11/2019.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Federal do Espírito Santo**, 2014. Disponível em https://ifes.edu.br/images/stories/files/documentos_institucionais/pdi_2-08-16.pdf. Acesso em: 15/11/2019.

_____. Ministério da Educação. Instituto Federal do Espírito Santo. **Plano de Desenvolvimento Institucional** (PDI: 2014-2019). Vitória: Ifes, 2014. Disponível em <https://ifes.edu.br/documentos-institucionais/5986-pdi-do-ifes.pdf>. Acesso em: 15/11/2019.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Federal do Espírito Santo**, 2019. Disponível em <https://ifes.edu.br/o-ifes?showall=&start=1>. Acesso em: 15/11/2019.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, p. 83-105, 2005.

_____. Formação integrada caminhos para a construção de uma escola para os que vivem do trabalho. **Dados**, v. 20, p. 09, 2007.

_____. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

_____. **A formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2012.

CONIF. **Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: Fórum de Dirigentes de Ensino**. Brasília/DF, 2018.

FERRETTI, C. J., (2011), “**Problemas Institucionais e Pedagógicos na Implantação da Reforma Curricular da Educação Profissional Técnica de Nível Médio No IFPS***”, Educação & Sociedade, v. 32, n. 116 (Sep.), p. 789-806.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, p. 57-82, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, p. 21-56, 2005.

_____. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores- excertos**. 2005, p.13 In: Disponível em <http://redeescoladegoverno>.

rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf. Acesso em: 23/11/2019.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores.** In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (Org.). Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional. São Paulo: cut, 2005a. p. 19-62.

GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história. 4. ed., Petrópolis: Vozes, 2008

MORAES, Deila da Silva Bareli de; PINTO, Antonio Henrique. **A educação matemática na formação profissional: memórias de uma instituição de ensino.** ISBN: 978-85-8263-208-6. 1ª edição. Vitória: Editora Ifes, 2017. 61 p.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, v. 2, p. 4-30, 2007.

RAMOS, Marise N. Possibilidade e desafios na organização do currículo integrado. **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, p. 106-127, 2005.

_____. Concepção do ensino médio integrado. **Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias**, v. 8, 2008.

_____. **Conceitos para a construção de uma concepção de educação profissional comprometida com a formação humana**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica). ISBN 978-85-8299-031-5. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 15.10.2019.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007.

SOBRINHO, Sidinei Cruz. **Diretrizes Institucionais e a Perspectiva da Integração Curricular no IF Farroupilha**. In: ?. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/snemi/55950-DIRETRIZES-INSTITUCIONAIS-E-A-PERSPECTIVA-DA-INTEGRACAO-CURRICULAR-NO-IF-FARROUPILHA>. Acesso em: 15/11/2019.

PARTE 3

Práticas e Metodologias Interdisciplinares na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio

Capítulo 12

MILITARISMO 1964-1985, FICÇÕES E IDEOLOGIAS DOCUMENTAIS NA REALIDADE BRASILEIRA: Revisionismo e EPT

Henrique Pitt

Cátia Maria Alves Monteiro

Reginaldo Leandro Plácido

Introdução

No conto *Tlön, Uqbar, Orbis Tertius*, que integra o livro *Ficções*, o autor, Jorge Luis Borges, descreve a descoberta enciclopédica de Tlön, um planeta ordenado, objetivado e escrito por uma sociedade secreta. Incrivelmente, ao passo que pequenas e gradativas

informações sobre Tlön são inseridas na memória coletiva da sociedade, esta passa a absorver e construir o planeta, e no penúltimo parágrafo lê-se, “já penetrou nas escolas o (conjetural) “idioma primitivo” de Tlön; já o ensino de sua história harmoniosa (e cheia de episódios comovedores) obliterou o que presidiu minha infância; já nas memórias um passado fictício ocupa o lugar de outro, do qual nada sabemos com certeza – nem, ao menos, que é falso” (BORGES, 1999, p. 16).

O quanto ficções e revisionismos estão se expandindo na memória e na história da sociedade brasileira? É uma questão demasiadamente vasta para ser respondida. Mas, o quanto esta possibilidade não está sendo combatida na esfera educacional torna-se algo relativamente mais palpável, e considerando isso, investigou-se um recorte desta esfera que nos é íntima e possível no momento, a Educação Profissional e Tecnológica.

Pretende-se com o texto discutir o período do regime militar do Brasil, que compreende os anos entre 1964-1985 e o contexto sócio-político na ocasião da intervenção das Forças Armadas na democracia do país, sob leitura de bibliografias produzidas por autores militares. Também será analisado o ensino sobre o referido período na Educação Profissional e Tecnológica do IFC, especificamente nos cursos Técnico em Agropecuária, visto que os Institutos são uma proposta educacional do governo do PT, partido que tem sua gênese dialética justamente no regime militar, e que objetiva a educação politécnica, integrada e interdisciplinar. Para tanto, faz-se a análise bibliográfica e documental a partir da

ótica da História Cultural, e discute-se as relações entre documentos e ideologia. Como referencial específico para estes os conceitos de, documentos e ideologias, ficção e história, e as relações entre eles, guia-se pelo pensamento de Paul Ricoeur, filósofo que é encontrado de modo não raro em discussões que pretendem elucidar tais conceitos.

À guisa de orientação de leitura, adianta-se que o texto está organizado da seguinte forma: 1 - História ou Estória: revisionismo, em que a história contextual do golpe militar e do início ditadura é colocada em contraposições; 2 - Ideologias e documentos, em que inserem-se discussões conceituais de Paul Ricoeur, as quais são importantes para além das questões de revisionismo, portanto, também para o desfecho do texto; 3 - História ou Estória – parte 2: EPT e politécnica, em que se debruça sobre as denúncias de apropriação cultural da esquerda, por militares, sobre a origem do PT e do pensamento pedagógico politécnico (conceitos e objetivos) enquanto proposta educacional, e sobre as práticas visando esta educação nos IF's. Nesta parte demonstra-se uma pesquisa documental, realizada através de análises de conteúdos dos PPC's do IFC, com o objetivo de detectar práticas interdisciplinares relativas ao período denominado “ditadura militar no Brasil”; 4 - Considerações; 5 - Referências bibliográficas.

Antes do texto adentrar os labirínticos caminhos da memória brasileira sobre o período militar e seu contexto, informa-se que este conteúdo foi ouvido durante o Siprotec – 2019, pois fez parte da programação oral

deste evento. Jamais isto deverá ser compreendido como fato consumado, visto que entre ter ocorrido a oralidade, ter sido ouvido, e as interpretações do que foi recebido, há possibilidades inúmeras de leituras ideológicas das narrativas presentes, ou mesmo ausentes.

História ou Estória: Revisionismo

A Guerra Fria divide o mundo entre ser a favor ou contra, mesmo que ser a favor possa significar ser contra os anseios nacionais, e vice-versa. O comunismo, uma das faces da hegemonia política mundial, emana desde a União Soviética seu hálito voraz anti-capitalista, causando, por óbvias substâncias maléficas, urticária no focinho anti-comunista estadunidense. É o início da década de 1960, com as promessas de que

(...) no quadro de grave tensão internacional em que vive dramaticamente o mundo, com a comprovada intervenção do comunismo internacional na vida das nações democráticas - avultam à luz meridiana os tremendos perigos a que se acha exposto o Brasil” (TAVARES, 1977, p. 65).

Na pequena ilha caribenha de Cuba, em 1959, uma dúzia de barbudos destituem a ditadura vigente comandada pelo militar Fulgêncio Batista, vociferando conceitos sociais revolucionários e de esquerda. O perigo

comunista soviético ronda a América Latina (USTRA, 2007, p. 189): o capitalismo mostra os dentes.

Algumas linhas latitudinais ao sul e poucos anos depois, em tempoespaço brasileiro, o intento comunista, como se a cavalo pudesse atravessar as cristalinas águas do mar do caribe sem revolver as areias e turvar suas transparências, adentra com *“galopante e variada infiltração”* (USTRA, 2007, p. 73). De início, com o presidente Jânio Quadros, eleito pela democracia burguesa instaurada no país, e que forneceu um dos principais documentos que comprova o ideário de um alinhamento comunista no Brasil, uma fotografia da recepção e condecoração de Che Guevara, um dos doze que iniciaram a revolução cubana, com a Ordem Nacional do Cruzeiro do Sul (COSTA, 2015, p. 2). A condecoração, ao então Ministro da Indústria e Comércio do governo de Fidel Castro, desagradou muita gente importante e de diversos setores sociais, e gerou, *“como é compreensível, não apenas um ambiente de desconfiança na orientação de seu Governo, mas numerosas declarações e atitudes de protesto, tanto no Parlamento, como nas Forças Armadas”* (TAVARES, 1977, p. 58).

Renuncia à presidência Jânio, assume seu vice, João Goulart, que visa muito mais que as meras e aparentes reformas político-sociais. Chegando ao ponto de visitar em suas viagens internacionais tanto a URSS quanto a China, obriga os congressistas, por segurança nacional, a formular uma emenda constitucional pela qual o país adotava um regime parlamentarista, restringindo o poder presidencial. O temor e a prudência

em relação à presidência faz sentido, pois a articulação entre as capitais comunistas ganha corpo, organização e planejamento minucioso, bastasse olhar os calendários dos “*chefes vermelhos do Brasil*” e ver-se-ia que, “*assim como nos de Moscou, Havana e Pequim - as etapas para a conquista do poder estavam marcadas com um círculo vermelho: primeiro, o caos; depois, guerra civil; por fim, domínio comunista total.*” (HALL, 1964, p. 95). Porém, a emenda constitucional teve de ser levada a plebiscito, e foi por ele anulada, numa clara participação comportamental negativa dos trabalhadores e seus interesses, através dos comandos sindicais (COSTA, 2015, p. 3).

1963/1964: “*a sombra vermelha do Comunismo Internacional paira ameaçadora sobre todo o País*” (CARVALHO, 1977, p. 30). O presidente João Goulart visa, ali, por influência do lado obscuro da lua hegemônica, encaminhar o país para “*chegar rapidamente à República Sindicalista de vezo marxista*” (MOTTA, 2003, p. 39). Para atingir tal objetivo, de tamanha perversidade, a estratégia não poderia se resumir em apenas uma fase, mas sim em, duas:

Na primeira, ocorreria um tipo de golpe revolucionário a ser promovido por João Goulart; o Congresso seria fechado e seriam realizados muitos expurgos de elementos contrários. Na segunda fase, os golpistas seriam afastados e a esquerda revolucionária assumiria o Poder. Na

verdade, os comunistas não iniciariam a revolução marxista-leninista. Goulart se incumbiria de fazê-lo. (MOTTA, 2003, p. 39).

Os tempos futuros hipotéticos nos verbos acima citados dão o tom da narrativa que, se levada a cabo, preencheria os livros históricos e didáticos da nação, com um presidente eleito aplicando um golpe de Estado nele mesmo, depois afastando-se do cargo, seja lá qual seria então o cargo, por ser golpista, e dando lugar à esquerda golpista que não teria participado de golpe algum. Trocando em miúdos, necessário fez-se alguma atitude por parte de quem ainda acreditava na democracia que pretendia derrubar. Como os Estados Unidos da América se fizeram de mortos, surpreendentemente lavando as mãos, e em nada influenciando para uma contra-política (USTRA, 2007, p. 122), esta atitude surge logo da sociedade civil brasileira, batendo continência. Restou a esperança na “sofrida” classe média do país que, apoiada nas Forças Armadas, numa atitude heróica-civil-militar não perdeu a oportunidade que a história ofereceu, e com uma contra-revolução de ação rápida, fez sua própria revolução antecipando-se ao inimigo (HALL, 1964, p. 66-67).

A gota d’água foi o comício do dia 13 de março, na Estação Central do Brasil no Rio de Janeiro. Ali, em estranho antagonismo aos anseios do povo, “*a grande praça era um mar de gente [...] o vozerio do povo, os gritos e aplausos rivalizavam com o berreiro dos alto-falantes estridentes, foguetes espocavam em festa*” (CARVALHO,

1977, p. 64). Ali, em estranho antagonismo aos anseios do povo, “*o Presidente preferiu assinar, em praça pública, os decretos das reformas de interesse mais imediato para os seus planos políticos: o da reforma agrária e o da encampação das refinarias particulares*” (TAVARES, 1977, p. 86). Claro estando que se fez a hora da ação, parcelas da sociedade civil e da sociedade militar organizaram o movimento para impedir o iminente golpe.

Em 1 de abril de 1964, cerceado pelo “*movimento civil e militar de 31 de março*” (COSTA, 2015, p. 5), representado presencialmente apenas pelas Forças Armadas, João Goulart foge de Brasília acompanhado exclusivamente de sua família (o então ex-presidente/ revolucionário deposto recebe apoio apenas de Leonel Brizola, no Sul do país, e com isso segue o sentido da viagem rumo ao Uruguai). Nenhum chinês, russo ou cubano foi registrado junto ao ex-revolucionário/ presidente, menos ainda algum exército vermelho, contrariando as expectativas teóricas, mas faz sentido: a organização esquerdista era formada por “*criptocomunistas - comunistas não confessos por medo ou conveniência [...] militantes ocultos que só se manifestam em certas oportunidades*” (CARVALHO, 1977, p. 18). No seguinte dia 2, o Congresso Nacional, através da voz de seu presidente, declarou vaga a presidência da República e, já livre de qualquer risco de autocracia revolucionária, “*quem passou a governar o Brasil foi o auto-intitulado Comando Supremo Revolucionário, composto pelos oficiais mais antigos das três forças*” (USTRA, 2007, p. 123).

O, auto-intitulado Comando Supremo não tinha outra intenção senão estabilizar uma ordem democrática, e para isso contava com a ação do Congresso, agora protegido de quaisquer golpes, promovendo mudanças políticas internas e externas. Todavia, tais boas-intenções de liberdade democrática mostraram-se inférteis, e o Comando, após paciente espera, teve que agir, conforme se evidencia:

Para facilitar a restauração da ordem geral, o Comando Revolucionário esperava que o Congresso começasse seu próprio saneamento, fazendo uma “limpeza na casa” e cassando parlamentares indesejáveis para os contra-revolucionários [...] esperava, também, que uma legislação mais rígida e, principalmente, anti-subversiva fosse votada sem demora. O Congresso, corporativista, no entanto agiu como se a Contra-Revolução não fosse diferente de outras crises por que já passara o país. (USTRA, 2007, p. 123).

E foram intermináveis seis dias de espera por alguma atitude do Congresso, qualquer que representasse uma posição frente a intenções de golpe, à subversão de congressistas eleitos pelo povo, aos próprios integrantes da casa sendo estes identificados como “indesejáveis” por eles mesmos. Seis dias à espera de leis que fossem pensadas, apresentadas, discutidas e votadas, e assim

pudessem evitar alguma ação anti-democrática por parte dos comunistas que não apareceram para defender o principal líder do projeto comunista no país, recém destituído subversivamente de seu eleito cargo e já em terras estrangeiras. Enfim, seis dias dentro da quase quingentésima história política brasileira. Mas paciência tem limite.

O sétimo dia pós intervenção militar inaugura as auroras com as cores dos Atos Institucionais, institucionalizados pelo Comando Supremo. Numerados que foram, o primeiro ficou conhecido como AI-1, que não preza pela auto-legitimação revolucionária, explicando que esta *“se investe no exercício do Poder Constituinte. Este se manifesta pela eleição popular ou pela revolução. Esta é a forma mais expressiva e mais radical do Poder Constituinte. Assim, a revolução vitoriosa, como Poder Constituinte, se legitima por si mesma”*, claro estando, portanto, que *“a revolução não procura legitimar-se através do Congresso. Este é que recebe deste Ato Institucional, resultante do exercício do Poder Constituinte, inerente a todas as revoluções, a sua legitimação”* (AI-1, 1964). Com isso também afasta os rumores de golpe de Estado, visto que a revolução apenas *“destitui o governo anterior e tem a capacidade de constituir o novo governo. Nela se contém a força normativa, inerente ao Poder Constituinte. Ela edita normas jurídicas sem que nisto seja limitada pela normatividade anterior à sua vitória.”* (AI-1, 1964).

O movimento de 31 de março mostrou, portanto, com o Ato Institucional número 1 *“em seguida à sua*

vitória militar, que não se tratava de golpe ou quartelada” (COSTA, 2015, p. 5). Ademais, como escreveu o General Lyra Tavares, se o Governo, advertido e alertado, tivesse definido-se diferente, teria “*poupado à Nação e, particularmente, à democracia brasileira aquela contingência dramática*” (TAVARES, 1977, p. 98). E a história política do país seguiu por 21 anos de governos militares democraticamente eleitos sem eleições de participação popular, até a redemocratização, quando novamente surgiram os agentes esquerdistas e “*conseguiram atribuir a si mesmos o retorno do País ao pluralismo político e se autoproclamar angelicais defensores da democracia*” (AUGUSTO, 2001, p. 16), repetindo essa grande mentira tantas vezes, de tantas formas, e em tantos meios, que se credita como uma verdade que, neste contexto, poderia significar golpe de Estado.

Ficção? Talvez.

Mas, são em tais historiografias que se baseiam as intenções revisionistas sobre o período militar, quando não são elas mesmas já o revisionismo, interpretados pela ótica do próprio autor, ou seja, textos “*apologéticos ou comemorativos*” (TOLEDO, 2006, p. 31).

É razoável afirmar que sempre há a preferência em uma História em detrimento de outra, que geralmente prefere-se um viés, uma voz, um olhar restrito sobre um fato histórico, ou como escreve Lucilia Delgado,

história e memória são altamente seletivas. A prevalência da rememoração

ou do esquecimento apresenta ressonância significativa no conteúdo da produção historiográfica, que se entrelaça à memória coletiva. (DELGADO, 2009, p. 124-125).

Lendo assim, até pode gerar um certo receio sobre a História, pois, aparentemente, esta pequena ficção-científica descrita até dois parágrafos acima poderia ser tomada como verdade científica e absoluta. E, se ler com cuidado, até pode. A questão é que, se esticarmos a dicotomia de uma verdade em relação à outra, ambas sobre o mesmo acontecimento, estaríamos fomentando uma *história rankeana* (BURKE, 2008, p. 17), quer dizer, uma história dos vencedores, e se há vencedores há, conseqüentemente, perdedores. Portanto, a história será contada pelo vencedor da vez, do mesmo modo que poderá ser recontada pelo perdedor numa outra situação. Pretende-se aqui superar essa visão unilateral.

Poder-se-ia, nesta sequência, trazer à tona algo que chama atenção quando se debruça sobre a historiografia revisionista, que é a dificuldade em se encontrar prova historiográfica das afirmações relativas a ação comunista, planejada e descrita de forma tão minuciosa e detalhada, pra não dizer, já dizendo, que os planos são descritos “*sem que seja apresentada qualquer documentação.*” (SILVA, 2001, p. 195).

Solução simples, ou problematização ainda maior? A pergunta, apesar de partir do próprio autor, é boa. Se partirmos da e/ou para a história cultural, a solução problematiza, pois, sabe-se que o documento, entendido

como documento escrito, em si, tem origem memorial, e é por isso um monumento, ou seja, há contexto simbólico nele. Esta relação documento/monumento é explicada por Jacques le Goff:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (LE GOFF, 1990, p. 545).

Veja-se que, na segunda parte da citação de Le Goff, chama a atenção para a necessidade da memória coletiva reconhecer o documento enquanto monumento histórico para sua importância documental, e nisso a leitura dos documentos militares pouco contribuem para que sejam monumentais, já que não se articulam com outros documentos/monumentos. Neste sentido legoffiano, de historiografar e interpretar, há setas que indicam um governo meramente trabalhista e reformista de João Goulart, sob diversos estudos documentais/monumentais, como nos desenvolvidos e bem embasados de, por exemplo, Lucília Delgado, os quais um trecho textual recortado lê e nos possibilita ler o momento histórico em discussão:

Como presidente, João Goulart atuou, com firmeza, no escopo da democracia política, pela efetivação de uma democracia social no Brasil. Tal orientação governamental, apesar de considerada moderada por alguns segmentos do movimento social nacionalista e reformista, trouxe real desconforto aos conservadores que com ela não concordavam. Destacaram-se entre eles: a União Democrática Nacional (UDN), setores das forças armadas, igreja católica conservadora, proprietários rurais, a maior parte do empresariado nacional e investidores internacionais. Uniram-se em forte atuação desestabilizadora de seu governo, que culminou com o golpe que o destituiu. (DELGADO, 2012, p. 178).

Se, em relação aos textos anteriores, esta citação faz mais sentido, isto ocorre principalmente por seguir um rigor metodológico historiográfico, que a própria autora pesa no artigo esclarecendo que, ainda no momento de sua escrita, a produção historiográfica dedicada à trajetória política do Jango se faz pouco presente na academia. Quando o faz, apresenta discordâncias, comumente com desqualificações em relação ao seu mandato, e que por tudo isso e apesar de, seu artigo “*analisa textos representativos da produção historiográfica referente ao governo João Belchior Marques Goulart (1961-1964) e ao golpe de estado que o depôs.*” (DELGADO, 2012, p. 176).

A construção dos textos se dá por caminhos diferentes, mas ainda assim, faz-se a relativização da origem dos textos militares no sentido de não simplesmente desqualificá-los, ou ao menos não o fazer aderindo meramente à mesma razão militar, de contraposição ideológica. Prefere-se seguir o bom conselho de Le Goff, para quem “*a leitura dos documentos não serviria, pois, para nada se fosse feita com ideias preconcebidas*” (LE GOFF, 1990, p. 536). Por isso, faz-se uma discussão teórica justamente sobre ideologia, utilizando-se o pensamento de Paul Ricoeur, a fim de esclarecimentos acerca do que foi lido, e com a mesma importância para o que será lido na sequência referente à Educação Profissional e Tecnológica.

Ideologias e Documentos

A concepção revisionista militar carece, como já citado, de comprovações. Baseada nas lembranças e sentimentos, portanto, ela está num primeiro plano, em que Paul Ricoeur utiliza a expressão *terminus a quo*, na qual é “*a memória compreendida em seu estágio declarativo*”, e não atinge o concomitante *terminus ad quem*, que “*tem por nome a prova documental*” (RICOEUR, 2007, p. 155). Poderia aqui se dispor e pretender encerrar o assunto na inconsistência militar em relação aos auto-documentos, mas a própria produção de tais documentos carrega em si uma certa consistência. Ela parte da relação dos autores com o fato histórico, é

no testemunho que se baseia, e daí a “*um processo epistemológico que parte da memória declarada, passa pelo arquivo e pelos documentos*” (RICOEUR, 2007, p. 170), e só não chega à fase final deste processo ricoeuriano, justamente a prova documental.

Quando se transita do testemunho ao arquivo, todavia, há uma ruptura de trajeto, uma descontinuidade, e isso se deve, pois, “*o testemunho é originalmente oral; ele é escutado, ouvido. O arquivo é escrita; ela é lida, consultada. Nos arquivos, o historiador profissional é um leitor.*” (RICOEUR, p. 176). O que o autor quer dizer é que na passagem do som ao papel perde-se (ou ganha-se) algo, e isso não é bom nem ruim, mas é o que acontece com todo documento historiográfico, e desvia o testemunho tanto do arquivo transcrito quanto do testemunhado.

Inobstante, na frase final da citação recém utilizada, os historiadores-autores militares são leitores somente da própria memória, pois são os arquivistas dos próprios testemunhos. Se analisarmos pela obra *Interpretação e ideologias*, de Ricoeur, a prática do discurso, que pode ser oral, diferencia-se da linguagem pelo caráter pessoal da construção textual, sem eufemismo, “*o discurso remete a seu locutor [...] a instância do discurso é auto-referencial*” (RICOEUR, 1990, p. 46). Os arquivos e/ou documentos tidos como revisionistas têm, por esta via, muito de discurso, desde o testemunho à produção escrita, inclusive, entre uma e outra.

Neste sentido, esta produção pode ser designada como isso mesmo, arquivos, não mais do que isso, um

arquivo que “*está aberto a quem saiba ler [...] estão submetidos aos cuidados de quem tem competência para interrogá-los*” (RICOEUR, 2007, p. 179). Ou seja, são arquivos documentais ou, arquivos/documentos, principalmente porque podem ser questionados (RICOEUR, 2007, 189).

Trata-se, assim, de ideologia. Para Paul Ricoeur, o fenômeno da ideologia está relacionado ao sentimento de pertença. Nas palavras do autor, “*antes de qualquer distância crítica, pertencemos a uma história, a uma classe, a uma nação, a uma cultura, a uma ou a tradições. Ao assumir essa pertença, que nos precede e nos transporta, assumimos o primeiro papel da ideologia*” (RICOEUR, 1990, p. 92), que ainda oferece suas funções de dissimulação e distorção.

Voltando a questão da seletividade histórica a partir da memória, que se insere à ideologia, o autor instiga a pensar sobre a escrita da história, ideologizada, e com isso figurada, dissimulada e distorcida, de modo ficcional, ou seja, “*a narrativa comporta necessariamente uma dimensão seletiva. Alcançamos, aqui, a relação estreita entre memória declarativa, narratividade, testemunho, representação figurada do passado histórico*” (RICOEUR, 1997, p. 329).

A ideologia permeia os textos e é facilmente detectável nas leituras, quando opõem-se os “eles” e “nós”, quando se elevam ações a favor, quando o a favor é mais que entendido. Há intencionalidade íntima, principalmente num entrespaço existente da oralidade à historiografia, e

ali “*graças à escrita, o mundo do texto pode fazer explodir o mundo do autor*” (RICOEUR, 1990, p. 53).

História ou Estória – Parte 2: EPT e Politecnia

De volta à realidade ficcional: Ao término formal da ditadura militar, em 1985, os militares veem novamente os fantasmas comunistas se apossarem das esferas socio-culturais e políticas do país, que com isso “*conseguiram atribuir a si mesmos o retorno do País ao pluralismo político e se autoproclamar angelicais defensores da democracia*” (AUGUSTO, 2001, p. 16). Para o General Agnaldo del Nero Augusto o problema reside nas inverdades transmitidas à população mais jovem, incluindo as novas gerações das próprias Forças Armadas, que “*não vivenciaram aquelas situações e passaram a ser impregnados pela Grande Mentira com sua versão ideológica dos fatos*” (AUGUSTO, 2001, p. 16).

Para os militares, ainda há no campo de batalha disputas ideológicas, e este campo estaria sendo ocupado de modo pejorativo em relação a eles e suas ações, transformando e criminalizando seus atos, conforme as próprias avaliações, patrióticos. Nas bibliografias e discursos o que se vê é “*um grande ressentimento, pois a sociedade teria deixado de reconhecer sua relevância política e a importância histórica de suas ações*” (SILVA, 2011, p. 187).

Veja-se que a acusação militar baseia-se na ideologia, e que esta carrega o sentimento de pertença que expomos anteriormente com Paul Ricoeur. Nos atemos a este período político transitório, no qual, supostamente, houve a apropriação da verdade pelas ideologias de esquerda.

No início da década de 1980 a autocracia militarizada dava sinais de arrefecimento. Coincidentemente ou não, fortalecia-se um projeto embrionário, com base na classe trabalhadora urbana e rural, que, a partir das importantes greves do operariado fabril aglutinado pela CUT (Central Única dos Trabalhadores) no final dos anos 1970, e as discussões sobre a reforma dos partidos políticos, enviesaram os debates políticos, na transição democrática, das organizações para as estratégias políticas de ação. O embrião veio a ser o PT (Partido dos Trabalhadores), que *“nasceu da conjunção da súbita e generalizada onda de protesto operário do final da década de 70, com um período de debate na esquerda sobre o tipo de partido (ou partidos) político(s) que se deveria construir na transição para a democracia.”* (KECK, 2010, p. 14). Portanto, o PT tem origem dialética na ditadura, a ideia de um partido dos trabalhadores, bem como sua concretização, *“foi gerada no âmago das contradições do regime militar pós-64”* (GADOTTI & PEREIRA, 1989, p. 24).

Essa nova organização político-partidária levanta consigo uma discussão cultural e educacional, ela *“deve ter uma política cultural”* (GADOTTI & PEREIRA, 1989, p. 179). E, no que diz respeito à educação, o

trabalho iniciou em 1980, com o Congresso Nacional dos Trabalhadores da Educação, em um “*sentido amplo de democratização do saber que estava presente nas lutas pela LDB*” (CIAVATTA, 2014, p. 190), seguindo-se pela década, quando em 1988, no ENED/PT, o partido defende “*a adoção do trabalho não alienado como princípio educativo*” (GADOTTI & PEREIRA, 1989, p. 196), principalmente para o ensino médio e uma concepção humanista e técnica para a educação.

Um projeto sócio-político para o país se encontra, ali, em movimento. Tal projeto se autodetermina como de caráter “*democrático e popular*” (PACHECO, 2010, p. 8). Projeto que, conforme o pensamento de Florestan Fernandes, nunca fora pretendido pelas burguesias nacionais, que conduziram golpes e ditaduras quase intermitentes e impediram que a democracia assentasse raízes na sociedade brasileira no decorrer histórico, ou seja, num capitalismo periférico como o do Brasil, historicamente há “*uma forte associação racional entre desenvolvimento capitalista e autocracia*” (FERNANDES, 2006, p. 340). Passam-se em torno de duas décadas para que este projeto político consiguise chegar ao governo nacional, quando em 2002 Lula foi eleito e assumiu a presidência do país e as ideias projetadas pudeream, então, ser levadas à prática (ou experienciadas em tese).

No caminho da educação profissional e tecnológica, ou seja, do trabalho como princípio educativo, a proposta “*não é uma ação educadora qualquer, mas uma educação vinculada a um Projeto Democrático, comprometido com a emancipação dos setores explorados*

de nossa sociedade”, cujo objetivo “*não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho, o qual poderia ser tanto técnico, como um filósofo, um escritor ou tudo isto*” (PACHECO, 2010, p. 10-11). Nisso os Institutos Federais de Ciência, Educação e Tecnologia sintetizam tanto ideais quanto os conceitos desta educação voltada principalmente ao ensino profissional integrado ao ensino médio.

Não é exagero destacar, agora, que a autoria das referências utilizadas na fundamentação relativa à gênese e desenvolvimento do Partido dos Trabalhadores e ao projeto educacional vinculado a ele vêm de autores participantes do processo, bem como a opção exclusiva em torno deste partido, marginalizando outras ações localizadas na esquerda da política nacional, é justificada pelo fato do PT ter tido êxito no intento de governar o país e, ao menos num movimento inicial, de implantar a proposta pedagógica exposta acima. Se não se preferir esquecer que está inserida na discussão a ideologia, seria natural compreender que este projeto, sendo afeito à democracia, enfatizasse importância à análise do período militar e anti-democrático que foi inclusive *locus* dialético de origem do próprio partido. Dessa forma, não seria apenas de saudosismos feitos os lamentos dos militares que trouxemos ao texto. Ou seria?

As bases conceituais de uma educação a partir do trabalho estão arraigadas em pedagogias praticadas e pensadas em países que experimentaram políticas de viés socialistas/comunistas, “*elas remontam ao ideário da educação socialista revolucionária que previa a elevação*

das massas ao nível de conhecimento e capacidade de atuação como as elites sempre reservaram para si e seus pupilos” (CIAVATTA, 2014, p. 188), e se assentam no tripé “ensino integrado, politecnicia, educação omnilateral”.

Tendo a politecnicia, neste contexto, não seu mero sentido etimológico de “*muitas técnicas*”, e sim “*um sentido político, emancipatório no sentido de superar, na educação, a divisão social do trabalho entre trabalho manual/trabalho intelectual*” (CIAVATTA, 2014, 189-190), e o ensino integrado como uma formação que “*significa mais do que uma forma de articulação entre ensino médio e educação profissional*”, buscando assim a concepção politécnica (CIAVATTA, 2014, p. 197), ambos conceitos conduzem a uma educação omnilateral, “*tecnológica ou politécnica formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa e articulada a um projeto de Estado radicalmente democrático*” (FRIGOTTO, 2001, p. 82).

A Ficção da Realidade: O Ensino Politécnico

Nesta perspectiva, voltando à ênfase que tal educação poderia dar aos estudos relativos à autocracia militar no Brasil do período que compreende os anos de 1964 a 1985, bem como aos demais conteúdos politécnicos, a interdisciplinaridade, “*como interface de conhecimentos parciais específicos que têm por objetivo um conhecimento mais global*” (MOURA, 2007, p. 24), deveria ser evidente numa análise curricular ou de

projeto pedagógico de curso em formações oferecidas pela instituição responsável por agregar este ideário de educação profissional e tecnológico. Portanto, a interdisciplinaridade “*como uma forma (entre outras) para concretizar esse princípio, a implementação de projetos integradores que visam, sobretudo, articular e inter-relacionar os saberes desenvolvidos pelas disciplinas em cada período letivo*” (MOURA, 2007, p. 24).

Visando a atenção à esta formação pedagógica que dá a possibilidade de compreensões múltiplas, e consequentemente mais completas, sobre o conteúdo específico da ditadura militar, e com isso a educação profissional politécnica, portanto, de transversalidade curricular, Eliezer Pacheco explica da seguinte forma:

A partir da compreensão e da assunção desta forma de organização da educação profissional e tecnológica, observa-se que o espaço estabelecido pela oferta múltipla de formação proporciona uma ambiência em que as multifacetadas do processo educativo se evidenciam e trazem a possibilidade de se estabelecerem nexos internos e promover a inter-relação de saberes, o que concorre para um tratamento mais adequado à natureza da ciência, que é multi e interdisciplinar (PACHECO, 2010, p. 21).

Com o intuito de verificar esta hipótese, realizou-se a análise dos PPC's (Planos Pedagógicos de Curso)

dos cursos Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio dos IFC's (Instituto Federal Catarinense), buscando justamente a detecção do conteúdo em História e Geografia, bem como a interdisciplinaridade entre ambas. Sabe-se muito bem que o estudo dos PPC's não dá a dimensão exata das práticas que compõem o cotidiano escolar da instituição, e que uma rígida análise documental aproximará o estudo mais ao tradicionalismo do que se pretende. Dominique Julia alerta para isso quando diz que *“não existe na história da educação estudo mais tradicional que o das normas que regem as escolas ou os colégios, pois nós atingimos mais facilmente os textos reguladores e os projetos pedagógicos que as próprias realidades”* (JULIA, 2001, p. 19), mas, em seguida faz a ressalva de que *“os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas”* (JULIA, 2001, p. 19).

Isso visto, entende-se que os Projetos Pedagógicos de Curso, ora lidos também como Projetos Político-Pedagógicos, a depender da instituição, são importantes neste estudo pois apresentam as Ementas que guiam os conteúdos de cada ano letivo, e com isso representam documentações oficiais de orientação acadêmica que referenciam ações e decisões dos cursos, e têm sido cada vez mais utilizados nas pesquisas qualitativas por isso (MATEIRO, 2009, p. 57). São documentos os quais a partir de sua análise pode-se ter a compreensão ampla de um curso, tanto nos aspectos organizativos quanto de contextualização sócio-política. Como nos diz a autora,

o estudo e a análise dos projetos pedagógicos permite compreender a concepção (estudante, professor e conteúdo), a organização (regulamentos e discursos, instituição e economia, agentes externos) e o contexto (dimensão histórica, sociocultural) da ação educacional (MATEIRO, 2009, p. 58).

A dimensão histórica e sociocultural faz-se de suma importância no estudo aqui descrito, por todo o contexto teórico-conceitual já exposto. Para a análise utiliza-se a técnica conhecida como *análise de conteúdo*, que é “*uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social*” (CAREGNATO & MUTTI, 2006, p. 682). Ou seja, lê-se os PPC’s dos cursos mencionados, pois, ali estão especificados, nas Ementas que os compõem, os conteúdos anuais de cada um dos três anos que consolidam o ensino médio, o qual integra ao currículo educacional as aprendizagens e disciplinas técnicas do curso profissionalizante. Julia sugere que, ao historiador cultural e da educação, “*as fontes podem ser encontradas se temos a tenacidade de ir procurá-las*”, e que nisso está a *via particularmente interessante* de “*interessar-se pela análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares*” (JULIA, 2001, p. 19).

Provas Documentais?

Busca-se, então, o conteúdo ditadura militar, como expressão representativa nas organizações disciplinares de geografia e história, bem como a contemporaneidade didática dentro dos cursos, portanto, quando, e se, são encontrados nos mesmos períodos de estudo. Na análise de conteúdo “*o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem*” (CAREGNATO & MUTTI, 2006, p. 683).

Segue a exploração documental realizada nos PPC's/ Ementas dos seis Cursos Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio do IFC, pesquisando o conteúdo “ditadura militar”:

Tabela 1 – Conteúdo “Ditadura militar no Brasil”

Campus	Geografia	História
Camboriú		
Rio do Sul		
Videira *		3º ano
Stª Rosa do Sul **	3º ano	3º ano
Araquari		3º ano
Concórdia		3º ano
Abelardo Luz		3º ano

Fonte: Elaboração própria

Destrinchando a pesquisa:

A análise de conteúdo não se resume ao tratamento frio da palavra. A técnica se desenvolve em três etapas,

que são “*a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados e interpretação*” (CAREGNATO & MUTTI, 2006, p. 683). Interpreta-se, então, começando pelos pontiagudos asteriscos.

*O primeiro e solitário se refere ao Campus Videira, e está ali pelo fato do conteúdo “ditadura militar”, especificamente se referindo ao período brasileiro, não constar nas Ementas do PPC, mas leva-se em consideração a seguinte descrição de conteúdos: “*estudo dos fenômenos políticos latinoamericanos e suas relações com a geopolítica do Breve Século XX: populismo, regimes ditatoriais e os processos de redemocratização;[...] a interferência dos veículos de comunicação de massa nos regimes políticos, o “perigo comunista” e a Revolução Cubana*” (PPC, p. 203). Portanto, apesar da ausência destacada do conteúdo de interesse, considera-se a sequência de temas bem contextualizada, e dialógica tanto com este texto quanto com a pesquisa proposta, por isso dá-se o crédito positivo para fins de análise.

** Os segundos são do Campus Santa Rosa do Sul, e mereceram a presença na tabela pelas duas disciplinas. Para geografia, o conteúdo também não é encontrado nas Ementas, mas é o mais próximo que se verifica para a disciplina, quando na descrição sequencial para o 3º ano os temas são: “*Origem e desenvolvimento da indústria no Brasil: Características, crises, e a relação do desenvolvimento industrial com a política até o período militar. O Plano Cruzado O Plano Collor*” (PPC, p. 59). Como está se referindo ao Brasil, e cita o *período militar*, por mais que seja num viés meramente econômico, e que

faz-se um esforço para não ver que os temas vão *até* o período, e logo passando ao plano cruzado, trouxemos à tabela, e assim a geografia mostra sua cara.

O campus de Abelardo Luz certamente tem a Ementa mais satisfatória, quando na disciplina de História, para o terceiro ano, descreve o seguinte: “*O Golpe de Estado de 1964. Economia, Política e Sociedade sob a Ditadura Militar (1964-1985)*” (PPC, p. 54). A lamentar é a solidão disciplinar do conteúdo, visto somente nesta Ementa.

Em outros dois *Campi* que se fazem presentes na tabela com campos disciplinares preenchidos, o conteúdo aparece na Ementa de modo limpo e claro, todavia, como se verifica na mesma, apenas na disciplina de História. Há observações em ambos PPC’s em relação às Ementas de sociologia, as quais expõem temas que se relacionam com o objeto analisado, tais como Ideologia, voto, partidos políticos, poder, democracia e autoritarismo, sempre no 3º ano, bem como a de filosofia para o 2º ano no PPC de Araquari.

Nos demais campos da tabela que apresentam nada mais que um vazio, representam, aparentemente, isso mesmo, visto que não se verificou a presença do conteúdo. Compreende-se que “*não devemos exagerar o silêncio dos arquivos escolares*” (JULIA, 2001, p. 17), todavia, como nos outros casos que asteristicamente destacou-se, não se buscou a rigidez da palavra, relativizando-se a menção ao conteúdo em benefício das propostas interdisciplinares da politecnia pretendida aos Institutos Federais, fazendo-se flechas com a madeira que se tem em mãos, conforme sugere o autor. Aliás, é importante

trazer ao texto que em todos os PPC's analisados há um item exclusivo para a interdisciplinaridade, elevando esta articulação como meta e eixo do ensino integrado, o que não se confirma nas Ementas disciplinares.

Considerações

Paul Ricoeur, no tomo III de *Tempo e Narrativa* nos oferece as ideias de *ficcionalização da história* e *historicização da ficção*, sendo que ambas se assemelham na origem, que é a dos fatos passados. A segunda ideia remete a alguns trechos deste texto aos quais, supostamente, instigou-se relacioná-los à ficção literária, ou não, visto que, para o autor citado, “a narrativa de ficção é quase histórica, na medida em que os acontecimentos irrealis que ela relata são fatos passados para a voz narrativa que se dirige ao leitor; é assim que eles se parecem com acontecimentos passados e a ficção se parece com a história” (RICOEUR, 1997, p. 329). Não cabe a este estudo acusar a veracidade histórica ou ficcional de versões, pois, todas elas partem de um mesmo fato, e mesmo a ficção tem sua verdade, como também não coube a este estudo demonstrar.

Cabe, sim, verificar as didáticas que se ocupam deste fato na esfera educacional, e para isso utilizando-se o recorte dos PPC's dos cursos Técnico em Agropecuária do IFC. Isto porque, conforme discutido, os Institutos Federais representam o melhor projeto de educação possível da esquerda política e democrática, que

conforme apontam os militares, tomou as esferas de poder após a redemocratização, e que contribuiu para uma memória equivocada e unilateral através dos mecanismos culturais, portanto ideológica, sobre a tomada e o período de poder militar do governo brasileiro a partir de 1964.

Após a leitura interpretativa das Ementas de geografia e história, estendendo a atenção às demais disciplinas das ciências humanas a fim de esclarecimentos, têm-se que, numa proposta de politecnicidade em que a interdisciplinaridade teria função articuladora relevante, os estudos destinados ao que poderia ser o conteúdo *ditadura militar no Brasil*, conforme a tabela e a análise descrita, são pouco expressivos, para não dizer inexpressivos.

Neste caso, cabe também à pesquisa presente apontar que um suposto doutrinamento cultural em relação ao golpe e ditadura militar, conforme a visão das Forças Armadas, não procede. Tal visão, portanto, comporta-se ficcionalmente no ideário fardado. Mas há intencionalidade nesta ficção, e ela reside no controle informacional relativo ao período, e a cultura do desconhecimento e do medo que o envolve:

Faz parte disso a memória histórica. A impunidade, o segredo eterno dos documentos da ditadura, e a criminalização dos movimentos sociais radicais, parecem expressar que a sociedade está submetida a uma punição, esta sim, eterna: a de

não conhecer plenamente sua história, e condenar a juventude aos limites da política gerada pelos conservadores nos períodos das ditaduras. (SOUSA, 2011, p. 263).

Por mais que ocorram as censuras e as guinadas ideológicas por força do conservadorismo enraizado nas estruturas dos poderes nacionais, a Instituição educacional criada pelo Partido dos Trabalhadores, com base nos conceitos pedagógicos oriundos de experiências socialistas/comunistas, contribui, de algum modo e por algum motivo, para esta memória fragmentada, ou para um *abuso do esquecimento*, segundo Ricoeur:

a ideologização da memória é possibilitada pelos recursos de variação que o trabalho de configuração narrativa oferece. As estratégias do esquecimento enxertam-se diretamente nesse trabalho de configuração: pode-se sempre narrar de outro modo, suprimindo, deslocando as ênfases, refigurando diferentemente os protagonistas da ação assim como os contornos dela. (RICOEUR, 2007, p. 455).

Portanto, se verifica a ficcionalidade tanto da falácia levantada pela bibliografia militar, quanto do ideal politécnico proposto pela educação petista para os Institutos Federais. À bibliografia brotada da visão militar sobre os eventos que envolvem a deposição do

Presidente Jango e aos seguintes vinte e um anos de governo, carece de prova documental, bem como às mágoas em relação à apropriação, e por conta disso, massificação das informações históricas sobre o período pela esquerda. Justamente por isso, o tema enquanto conteúdo e sua interdisciplinaridade dentro de um conceito de politecnicidade, visando a educação integral, integrada e omnilateral, não é levada à prática, o que contribui para que versões ficcionais e revisionistas ganhem terreno no vasto campo do desconhecimento histórico e na reinscrição da memória coletiva do país.

Referências

Ato Institucional Nº 1, de 9 de Abril de 1964. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-01-64.htm> Acesso em 02/05/2019.

AUGUSTO, Agnaldo D. N. **A grande mentira**. RJ: Biblioteca do Exército, 2001.

BORGES, Jorge Luis. **Ficções**. IN: Obras completas de Jorge Luis Borges; volume 1 / Jorge Luis Borges. São Paulo : Globo, 1999.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?**. 2ª ed. RJ: Zahar, 2008.

CAREGNATO, Rita C. & MUTTI, Regina. **Pesquisa qualitativa:** análise de discurso *versus* análise de conteúdo. *Texto Contexto Enferm*, Florianópolis, 2006 Out-Dez; 15(4): 679-84.

CARVALHO, Ferdinando de. **Os sete matizes do rosa.** RJ: Biblioteca do Exército, 1978.

CIAVATTA, Maria. **O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos?** IN: Trabalho & Educação, Belo Horizonte, 2014; v. 23, n°1, pag. 187-205.

COSTA, Sérgio P. M. **31 de março de 1964 e seu significado.** Disponível em <<http://www.ecsbdefesa.com.br/defesa/fts/31M.pdf>> Acesso em 01/05/2019.

DELGADO, Lucilia de Almeida N. **O Governo João Goulart e o golpe de 1964:** da construção do esquecimento às interpretações acadêmicas. *Grafia - Universidad Autónoma de Colombia*, v. 9, p. 175-191, 2012.

DELGADO, Lucilia de Almeida N. **O governo João Goulart e o golpe de 1964:** memória, história e historiografia. *Dossiê Revista Tempo*. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v14n28/a06v1428.pdf>> Acesso em 09/05/2019.

FERNANDES, Florestan. A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica. 5ª ed. SP: Globo, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e trabalho**: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. Perspectiva, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

GADOTTI, M. & PEREIRA, O. **Pra que PT**: origem, projeto e consolidação do Partido dos Trabalhadores. SP: Cortez, 1989.

HALL, Clarence W. **A nação que salvou a si mesma**. IN: Seleções do Readear's Digest - Novembro de 1964. RJ: Readear's Digest, 1964.

HOLLANDA, Heloísa Buarque (Org.). **26 poetas hoje**. 6ª ed. RJ: Aeroplano Editora, 2007. 270 p.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de história da educação, n. 1, jan/jun. 2001.

KECK, Margaret E. **PT – A lógica da diferença**: o partido dos trabalhadores na construção da democracia brasileira. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

LE GOFF, Jacque. **História e memória**. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1990.

MATEIRO, Teresa. **Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 22, 57-66, set. 2009.

MOTTA, Aricildes M. (Coord) **1964 – 31 de Março: o movimento revolucionário e sua história**. RJ: Biblioteca do Exército, 2003.

MOURA, Dante H. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração**. Holos, Ano 23, Vol. 2 - 2007.

PACHECO, Eliezer M. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal-RN: IFRN, 2010.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2007.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. RJ: Francisco Alves, 1990.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa - tomo III**. Campinas-SP: Papyrus, 1997.

SILVA, Michel Goulart da. **Os militares brasileiros e a “grande mentira”**. IN: Ditadura, repressão e

conservadorismo. SOUSA, Fernando P. & SILVA, Michel G. (Org.). Florianópolis: UFSC, 2011.

SOUSA, Fernando P. de. **Crítica à punição eterna como memória histórica.** IN: Ditadura, repressão e conservadorismo. SOUSA, Fernando P. & SILVA, Michel G. (Org.). Florianópolis: UFSC, 2011.

USTRA, Carlos A. **A verdade sufocada:** a história que a esquerda não quer que o Brasil conheça. 3ª ed; Brasília: Editora Ser; 2007.

TAVARES, Auréliode Lyra. **O Brasil de minha geração** - mais dois decênios de lutas-1956/1976. RJ: Biblioteca do Exército, 1977.

TOLEDO, Caio Navarro de. **1964: Golpismo e democracia.** As falácias do revisionismo. Crítica Marxista, São Paulo, Ed. Revan, v.1, n.19, 2004, p.27-48.

Capítulo 13

FORTALECIMENTO DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR EM UM CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM EDIFICAÇÕES

Jonas Cegelka da Silva
Raquel Maldaner Paranhos
Renata Rotta
Isabel Krey Garcia

Introdução

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), criados em 2008, representam um espaço importante de interlocução entre sujeitos de diversos segmentos da sociedade com vistas a avanços

nos modelos de educação que, por muito tempo (e ainda persistentes!), cindiram as classes sociais do Brasil. Nesses espaços, cada vez mais e com mais clareza, discursos e ações de formação integral para a vida e para o mundo do trabalho se fortalecem, destacando uma identidade institucional que tem uma contribuição importante na vida de milhares de jovens brasileiros.

De acordo com a Lei 11.892, cada Instituto Federal deve garantir o mínimo de 50% das vagas à educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados (BRASIL, 2008). Embora outros cursos e programas devam ser ofertados pelos IFs, com destaque para aqueles voltados às licenciaturas, é incontestável o destaque referido ao ensino médio integrado. Nesses onze anos, desde sua criação, esforços têm sido feitos para fortalecer o currículo integrado nessas instituições de ensino.

Na gênese do ensino médio integrado, centram-se três sentidos da integração: o da formação omnilateral, o da indissociabilidade entre educação profissional e educação básica e o da integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade. O primeiro deles exprime a noção de formação humana em todas as dimensões da vida no processo formativo – o trabalho, a ciência e a cultura. O segundo ratifica a importância de possibilitar aos sujeitos uma formação que, ao mesmo tempo em que garanta o direito à educação básica, também possibilite uma formação para o exercício profissional. Já o terceiro sentido afirma a integração entre conhecimentos gerais e específicos não como

somatórios, em que há superposição ou subordinação de conhecimentos uns aos outros, mas como uma integração na perspectiva da totalidade (RAMOS, 2008).

Ainda que as concepções de ensino médio integrado sejam amplas, em perspectiva epistemológica, histórica e ontológica, o foco deste trabalho é o fortalecimento da integração curricular por meio da interdisciplinaridade, a partir da qual se pode suscitar a construção de saberes conceituais, de valores e de atitudes, com vistas à formação dos sujeitos em suas múltiplas dimensões. As ações interdisciplinares apresentadas ao longo do texto estão embasadas no fato de que “a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir” (FAZENDA, 2013, p. 21), assumindo que toda ação, desenvolvida com intencionalidade, é recursiva, no sentido que sempre pode ser mais bem elaborada e desenvolvida.

Isso significa que, ao pensar as práticas interdisciplinares, por mais que se tivesse clareza e entendimento do caminho a ser percorrido, este era repleto de dúvidas e questionamentos, especialmente sobre a forma de desenvolver um trabalho integrado. Essa insegurança ratifica que

o limite mais sério, para a prática do trabalho pedagógico interdisciplinar, situa-se na dominância de uma formação fragmentária, positivista e metafísica do educador e de outra nas condições de trabalho (divisão e

organização) a que está submetido (...) O especialismo na formação e o pragmatismo e ativismo que impera no trabalho pedagógico constituem-se em resultado e reforço da formação fragmentária e forças que obstaculizam o trabalho interdisciplinar (FRIGOTTO, 2008, p. 59).

A formação dos docentes envolvidos com estas práticas interdisciplinares, quase que exclusivamente positivista e fragmentada, fez com que, ao longo de três anos, cada um desenvolvesse suas aulas de forma isolada, quiçá tendo consciência de que as ementas das disciplinas eram complementares. Arrisca-se afirmar que esta é a realidade de boa parte dos professores das instituições de ensino. Ainda que se defenda a importância da integração curricular, muitas vezes esta não ocorre em sua totalidade.

Se, em 2008, a atenção dos IFs era voltada ao entendimento do currículo integrado numa perspectiva histórica-social, com vistas à construção de projetos pedagógicos de cursos que refletissem os pressupostos desse currículo, hoje a preocupação se volta para o aperfeiçoamento desses projetos pedagógicos, a partir das experiências vivenciadas. Essas ideias serão exploradas ao longo do texto, apresentando inicialmente o *locus* experienciado pelos autores, o Instituto Federal Farroupilha, *Campus* Santa Rosa, seguido de um detalhamento sobre ações interdisciplinares entre a física e a área técnica do curso técnico em edificações

integrado ao ensino médio, finalizando com inferências referentes a caminhos fecundos a serem seguidos e aperfeiçoados objetivando a integração curricular.

O Curso Técnico em Edificações do IFFAR, Campus Santa Rosa

No âmbito do Instituto Federal Farroupilha (IFFAR), *Campus* Santa Rosa, dois cursos técnicos integrados ao ensino médio são ofertados: edificações e móveis. Referente ao curso técnico em edificações, seu primeiro projeto pedagógico, elaborado no início de 2010, foi construído em um curto intervalo de tempo pelo grupo de professores que iniciou as atividades no *Campus*, quase em sua totalidade sem muito conhecimento sobre as concepções de currículo integrado. Além disso, outro fator limitador na elaboração deste documento foi a falta de conhecimento por parte dos professores das áreas básicas sobre quais eram as atribuições e o perfil do egresso do técnico em edificações, o que resultou em debates acerca de qual profissional a instituição estaria formando e o que cada uma das disciplinas poderia contribuir para esta formação.

Embora no final do ano de 2010, bem como em meados de 2011 tenham ocorrido mudanças no projeto pedagógico do curso (PPC), foi entre 2012 e 2014 que todo o grupo de docentes do curso se mobilizou na reestruturação do mesmo. Houve diversos momentos de estudo e discussão coletiva, nos quais se manifestavam

as dificuldades e limitações para a integração curricular, das quais se pode citar, dentre outras, a dificuldade de realizar o planejamento coletivo, a resistência em modificar os métodos de avaliação e as concepções de cada professor sobre o processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, ficou evidente um caminho possível para isso mediante a prática profissional integrada (PPI), realizada ao longo do curso e que

tem por objetivo aprofundar o entendimento do perfil do egresso e áreas de atuação do curso, buscando aproximar a formação dos estudantes com o mundo de trabalho. Da mesma forma, a PPI pretende articular horizontalmente o conhecimento dos três anos do curso oportunizando o espaço de discussão e um espaço aberto para entrelaçamento entre as disciplinas (SANTA ROSA, 2014, p. 34).

Para facilitar a emersão das práticas profissionais integradas e as disciplinas responsáveis por elas, as quais podem ser modificadas a cada ano, ao longo das discussões foram definidas as áreas de integração e as ênfases tecnológicas, complementares às ementas das disciplinas, fornecendo informações sobre conceitos e conteúdos que necessitam ser estudados com maior profundidade e que podem favorecer a integração entre as disciplinas. Por ênfase tecnológica entende-se como a “descrição dos conteúdos da ementa sobre os quais

os professores devem dar maior ênfase para atender minimamente o perfil do egresso” (SANTA MARIA, 2019, p. 60). Para a definição da área de integração “são elencados os conhecimentos específicos da área de formação, buscando identificar os conteúdos que têm maior integração em cada ementa da disciplina, a fim de realizar um trabalho estruturalmente integrado entre os diferentes componentes curriculares” (SANTA MARIA, 2019, p. 59).

A disciplina de física ministrada no terceiro ano do curso, por exemplo, apresenta como ênfase tecnológica a eletrostática e a eletrodinâmica e, como área de integração com a disciplina de sistemas prediais, noções de instalações elétricas residenciais, definições, simbologia, localização de cargas elétricas, quadro de cargas, proteção contra sobrecargas, curto-circuito e equipamentos básicos de eletricidade. Essa ênfase tecnológica atende o perfil do egresso dos estudantes no que diz respeito à orientação e coordenação na execução de serviços de manutenção de equipamentos e de instalações em edificações (SANTA ROSA, 2014). Já a área de integração com a disciplina de sistemas prediais facilitou a construção de um percurso metodológico da ação interdisciplinar entre as duas disciplinas.

No entanto, ainda que esforços sejam feitos continuamente para a integração curricular por meio do desenvolvimento das PPIs, nem sempre isso significa que os professores trabalham de forma integrada, o que resulta que os estudantes podem não perceber a efetivação da integração curricular.

A seguir é explorada uma ação interdisciplinar entre a física e o conforto das edificações, disciplinas ofertadas no segundo ano do curso técnico em edificações.

Práticas Interdisciplinares Entre a Física e o Conforto das Edificações¹

As disciplinas de física e conforto das edificações² são ofertadas no segundo ano do curso técnico em edificações e têm, respectivamente, carga horária de 80 hora/aula e 40 hora/aula. A ementa da física abarca a termologia, os gases, a termodinâmica e as ondas, enquanto a ementa do conforto térmico abrange, dentre outros, as respostas humanas ao ambiente térmico e as propriedades dos materiais e tecnologias empregadas para o conforto térmico. Fazendo uma análise das ementas das disciplinas, emerge a possibilidade de uma integração curricular sobre a física térmica.

Apesar disso, por quatro anos, as disciplinas aconteciam sem nenhuma associação. A partir de 2016³,

1 Todas as ações interdisciplinares entre as disciplinas de física e conforto térmico, com detalhamento e análise correspondem à tese de doutorado intitulada abordagem interdisciplinar no ensino da física térmica em um curso técnico em edificações a partir da construção de um forno solar, de autoria de Silva (2018).

2 O nome da disciplina é conforto das edificações; no entanto, será utilizada a nomenclatura de conforto térmico em função de esta ser a área de integração entre as duas disciplinas.

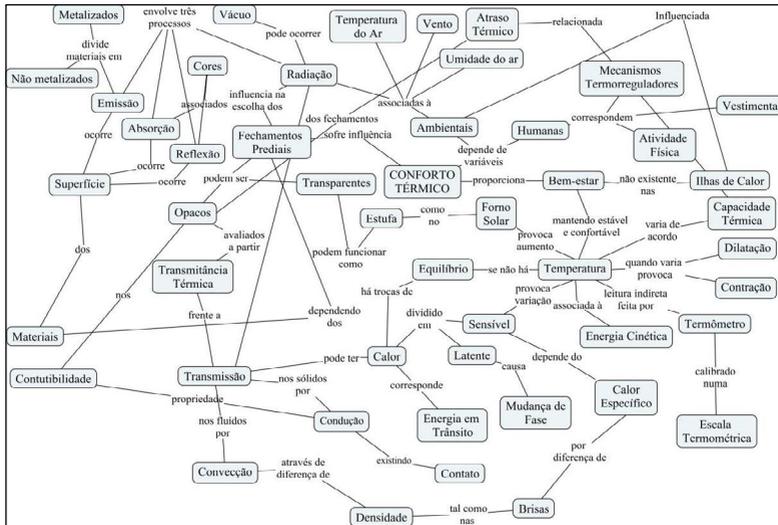
3 Os resultados apresentados ao longo deste título são referentes à realização das práticas interdisciplinares executadas no ano de 2016.

depois de momentos de estudo e planejamento coletivo, os professores têm se empenhado para modificar esta realidade. Nesses encontros, dois argumentos são muito claros: (i) ambas as disciplinas têm igualdade de importância e; (ii) o trabalho a ser desenvolvido tem a participação efetiva dos dois professores. Estes são os pilares defendidos para a interdisciplinaridade.

O primeiro argumento diz respeito ao fato de não existir disciplina mais ou menos importante; elas se complementam, explicam fenômenos de forma mais completa, a partir de múltiplas visões. O segundo relaciona-se ao fato de que a sobreposição de disciplinas de formação geral e de formação específica não é a mesma coisa que integração (RAMOS, 2012); ao longo do processo, o que se quer evitar é “o costume em se reunir com os outros professores, definir um tema e, na sequência, cada professor abordar solitariamente em sua sala de aula aquele tema focado na sua disciplina, sem a explicitação das relações com as outras matérias escolares” (MOZENA; OSTERMANN, 2016, p. 105).

A visualização mais concreta de que as disciplinas são convergentes e complementares se deu com a construção de um mapa conceitual interdisciplinar, que corresponde a um diagrama que mostra relações entre conceitos e palavras (NOVAK; CAÑAS, 2010). A Figura 1 corresponde a este mapa, na qual é possível perceber conceitos das duas disciplinas, bem como ligações cruzadas entre eles.

Figura 1 – Mapa conceitual interdisciplinar entre a física e o conforto térmico.



Fonte: elaboração própria.

Com o mapa conceitual construído, o planejamento das atividades requereu que os professores desenvolvessem suas aulas em sincronia, realizando modificações na forma e na sequência de trabalho, resultando no fato de alguns conceitos serem aprofundados por uma ou outra disciplina. Exemplo disso foram os processos de propagação de calor, os quais foram estudados com maior ênfase na disciplina de conforto térmico, enquanto a física abordou com maior destaque a troca de calor sensível e latente. Reitera-se, no entanto, que essa organização não significa fragmentação do conhecimento. Pelo contrário, ela foi possível devido a confiança de um professor no trabalho do outro.

Assumindo a complementariedade das disciplinas e que as aulas são enriquecidas quando desenvolvidas interdisciplinarmente, os conteúdos procedimentais e atitudinais foram estimulados mediante a construção de um forno solar de baixo custo, para a qual os estudantes precisavam dos conhecimentos das duas disciplinas. Como forma de estimular a pesquisa, os estudantes, em grupos, receberam algumas situações norteadoras para ajudá-los em aspectos significativos quanto à construção de um forno que tivesse eficiência satisfatória. As pesquisas, da forma como propostas, “são úteis para estabelecer conexões entre os conceitos teóricos e suas aplicações práticas, enquanto ajudam na transferência dos conhecimentos escolares para contextos mais cotidianos” (POZZO; CRESPO, 2009, p. 66). Exemplo de situação norteadora é: você já deve ter percebido que a fumaça que sai pelo cano de descarga dos carros ou do carvão queimando para assar um churrasco tende a subir. Como é a temperatura da fumaça em relação ao ar? Por que isto ocorre? Baseando-se neste fato, o ar condicionado nas nossas casas deve ser instalado na parte de cima ou de baixo da parede?

Depois de pesquisadas, as situações norteadoras eram discutidas e estudadas nas aulas tanto de física quanto de conforto térmico, acontecendo, inclusive, aulas integradas, estando os dois professores ao mesmo tempo na sala, debatendo conceitos e assessorando os estudantes na tarefa de construção do forno. Conforme o protótipo estava sendo construído e os conceitos estudados, os estudantes construíram um mapa

conceitual interdisciplinar, relativo ao forno. Essa etapa de elaboração do mapa conceitual tem dois sentidos importantes: ajuda o estudante a tornar evidentes os conceitos chave ou as proposições a aprender, entendendo seu papel de sujeitos aprendentes e; aponta ao professor os caminhos a seguir para organizar os significados e os negociar com os estudantes, (NOVAK; GOWIN, 1995).

Finalizada a construção do forno, os estudantes apresentaram os resultados para a turma, momento no qual os dois professores fizeram a avaliação do trabalho. Para além da nota, este momento de avaliação conjunta foi importante na medida em que ficou evidente para os estudantes que algumas lacunas conceituais e procedimentais não possibilitaram uma eficiência satisfatória do protótipo. Juntamente a isso, os próprios estudantes externalizavam a necessidade de relacionar conceitos das duas disciplinas para pensar a melhor forma de construção e os melhores materiais a serem utilizados.

A Figura 2 destaca duas etapas da construção do forno solar construído por um grupo de estudantes. Percebe-se a utilização do isopor como isolante térmico, do vidro superior como fechamento para favorecer o efeito estufa, bem como do espelho na aba para refletir a radiação para o interior do forno. Essas propriedades, salienta-se novamente, foram estudadas a partir dos conhecimentos que os estudantes traziam de suas pesquisas.

Figura 2 – Forno solar construído por um grupo de estudantes. À esquerda, o forno parcialmente construído; à direita, o forno finalizado.



Fonte: estudantes anônimos.

Buscando indícios de aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2003) dos estudantes referente aos conceitos estudados, foi aplicada uma prova integrada, a qual foi elaborada e corrigida de maneira conjunta pelos professores. Este momento da prova é importante porque cada estudante, na sua individualidade, pode refletir, buscar de suas memórias e sentir-se convidado a externalizar aquilo que consegue relacionar das duas disciplinas. A reflexão também é dos professores, no sentido de compreenderem que a nota não representa necessariamente o que o estudante aprendeu, ainda mais mediante uma única ferramenta que se sabe ser incompleta, por mais bem pensada e estruturada que seja.

Estas proposições de trabalho interdisciplinar se tornam expressivas no momento em que os estudantes, mediante aplicação de um questionário de opinião, externalizam que as metodologias utilizadas pelos professores favoreceram a integração, uma vez que *“na hora de realizar as atividades, estudar ou até mesmo na hora da prova, eu via um conceito de uma questão de física e lembrava da explicação da aula de conforto também. Dessa forma, foi possível entender melhor as duas disciplinas, pois relacionávamos uma com a outra”* (estudante anônimo).

De forma semelhante, a importância da construção do forno solar ficou clara na medida em que *“o trabalho do forno contribuiu muito para a minha aprendizagem visto que relacionou os conceitos aprendidos em aula em uma atividade prática, contribuindo também para a minha formação como técnico em edificações”* (estudante anônimo).

Da forma como relatado, desde a primeira experiência, em 2016, ainda hoje esforços são empreendidos para que os estudantes percebam a relação entre as disciplinas de física e conforto térmico, alicerçados que, para minimizar o isolamento disciplinar *“implica pensar a prática educativa de maneira menos fragmentada (de modo disciplinar), garantindo a integração e a significação dos saberes”* (MANECHINE; CALDEIRA, 2009, p. 147). E o caminho mais promissor para isso é o planejamento das aulas de forma coletiva, ratificando a integração necessária para diminuir a lacuna entre a formação técnica e básica.

Mais uma prática interdisciplinar é apresentada na sequência, que abordou os circuitos elétricos simples.

Ações Interdisciplinares Entre a Física e Sistemas Prediais

Ao longo do desenvolvimento do trabalho entre as disciplinas de física e conforto das edificações, outra ação interdisciplinar que emergiu no grupo de professores da instituição envolveu as disciplinas de física e sistemas prediais, as quais são ofertadas no terceiro ano do curso técnico em edificações.

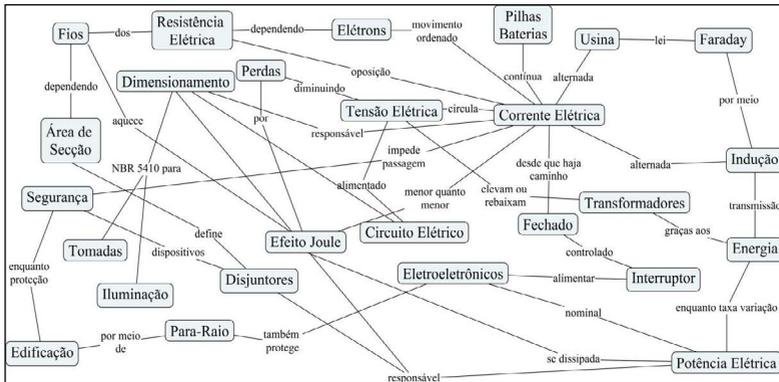
Fazendo um estudo das ementas destas disciplinas, percebe-se que elas são complementares e têm um potencial significativo para promover a integração. Sistemas prediais, que possui uma carga horária de 80h/a abrange em sua ementa, dentre outros conteúdos, noções de instalações elétricas residenciais, equipamentos básicos de eletricidade e normas técnicas de instalações elétricas prediais. Por sua vez, física, com uma carga horária de 120h/a contempla, dentre outros, o estudo da eletrostática, da eletrodinâmica e do eletromagnetismo.

A integração dessas disciplinas, realizada pela primeira vez no ano de 2019, ocorreu mediante elaboração e aplicação de uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS), que corresponde a uma sequência didática, fundamentada teoricamente, com vistas a aprendizagem significativa, capaz de

estimular a pesquisa aplicada em ensino, isto é, a pesquisa dedicada diretamente à prática de ensino no dia a dia das aulas (MOREIRA, 2011). As etapas de uma UEPS são, conforme o autor: (1) definição do conteúdo; (2) identificação dos conhecimentos prévios dos estudantes; (3) proposição de situações em nível introdutório; (4) apresentação do conhecimento possibilitando o princípio da diferenciação progressiva; (5) apresentação de situações mais complexas, promovendo a integração reconciliadora; (6) discussão de situações mais gerais e inclusivas e; (7) busca de evidências de aprendizagem significativa.

Uma vez que a ementa convergente das disciplinas envolve conceitos da eletrostática, da eletrodinâmica e do eletromagnetismo, a UEPS elaborada foi sobre os circuitos elétricos simples. Ao longo dos estudos entre os professores, foi sendo construído um mapa conceitual interdisciplinar, conforme ilustrado na Figura 3, o qual representa as relações entre os conceitos das duas disciplinas. O que é interessante observar nesta figura é que os conceitos são, em boa parte, os mesmos, indicando um potencial para a realização das práticas interdisciplinares elaboradas.

Figura 3 – Mapa conceitual interdisciplinar entre a física e sistemas prediais.



Fonte: elaboração própria.

Os conhecimentos prévios dos estudantes a respeito dos circuitos elétricos simples foram explicitados em um questionário sobre formas de fazer ligações elétricas para acender lâmpadas. A etapa (3) da UEPS foi desenvolvida mediante apresentação de um vídeo⁴ sobre um curto-circuito elétrico residencial e, para fomentar a argumentação, algumas questões foram levantadas: o que significa um curto-circuito em uma instalação elétrica? Qual o significado da expressão sobrecarga? Porque aparelhos como ar condicionado, chuveiro e micro-ondas necessitam de uma tomada de uso exclusivo? As discussões resultantes desta etapa foram satisfatórias e demonstraram a preocupação

4 Vídeo disponível no site <https://www.youtube.com/watch?v=wT5cUHHaLXo>. Acesso em 14 nov. 2019.

dos estudantes com as instalações elétricas de suas próprias casas. Em função desses debates, foi solicitado aos mesmos que anotassem as medidas de cada um dos cômodos de suas casas, o número de tomadas existentes em cada um deles, os equipamentos elétricos que funcionam nessas tomadas, os valores de suas potências elétricas, bem como o valor dos disjuntores instalados para cada circuito da casa.

A apresentação do conteúdo (etapa 4 da UEPS) incluiu a discussão da representação simbólica dos circuitos elétricos, da diferença de potencial elétrico, da corrente elétrica, da resistência elétrica, da potência elétrica e do efeito joule, começando com aspectos mais gerais, inclusivos, dando uma visão geral do todo, mas trazendo exemplos e abordando aspectos específicos (MOREIRA, 2011). Nesse momento ocorreram as primeiras inserções simultâneas dos dois professores em sala de aula, desenvolvendo coletivamente os conteúdos, seja mediante aulas expositivo-dialogadas, seja por atividades práticas reproduzindo um circuito elétrico e uma maquete referente aos sistemas de proteção residencial (para-raios).

O quinto passo, que corresponde à apresentação de situações mais complexas, se deu através de estudos sobre associações de resistores, geradores e receptores elétricos, novamente com aulas integradas. Concomitantemente a isto, os estudantes construíram, em grupos, no laboratório de edificações, um circuito elétrico constituído por uma lâmpada, uma tomada, uma campainha, uma chave hotel, um sensor de

presença e dois interruptores, tendo o assessoramento dos dois professores. Durante a instalação, o disjuntor da rede estava desligado, de modo a evitar acidentes. Após todos os grupos concluírem a instalação correspondente, o disjuntor foi ligado para verificar se a instalação estava adequada.

Ao final desta atividade os estudantes construíram um relatório descrevendo as etapas necessárias à correta instalação dos elementos que compuseram o circuito elétrico, bem como inseriram imagens de como fizeram as ligações dos fios, tal como ilustra a Figura 4, representando a ligação de uma chave hotel. A escrita deste relatório deixou clara a complementaridade das disciplinas no sentido da necessidade dos estudantes de integrar conceitos para o entendimento das ligações elétricas.

Figura 4 – instalação de uma chave hotel para acendimento de uma lâmpada.



Fonte: estudantes anônimos.

Para discussão de situações mais gerais e inclusivas (etapa 6), os estudantes foram estimulados a exporem suas percepções sobre o trabalho prático realizado no laboratório, dificuldades e medos, bem como sobre os erros cometidos/envolvidos na execução da proposta. A partir dessas discussões, os mesmos foram assessorados pelos dois professores na elaboração de seus projetos elétricos residenciais, solicitados na etapa 3. Esse projeto, embora pareça que dê ênfase exclusiva à parte técnica, abrange conceitos integrados das duas disciplinas, tais como corrente elétrica, resistência elétrica, potência elétrica, efeito joule, dentre outros.

A etapa 7, que corresponde à busca de evidências de aprendizagem significativa, foi realizada mediante construção de um mapa conceitual e duas provas

interdisciplinares. Estas provas foram elaboradas de forma conjunta pelos professores, com questões que englobam o conteúdo das duas disciplinas.

A devolutiva dos estudantes, por um questionário de opinião sobre o trabalho desenvolvido foi satisfatória, mas aponta caminhos a serem mais bem explorados. Quando questionados se foi possível perceber a integração das disciplinas e, se sim, em quais aspectos, duas respostas merecem destaque. Um estudante escreveu que *sim, na forma de trabalhos, aulas práticas e provas integradas, notou-se grande diferença no ensinamento e aprendizado, além de facilitar a obtenção de nota nas duas matérias* (estudante anônimo). Outro, argumentou que *o que mais diferenciou as matérias foram as aulas em sala. Nas aulas práticas pareciam ser da mesma matéria* (estudante anônimo).

Um indicativo quase que unânime sobre aspectos a serem aperfeiçoados para que fique mais explícita a sintonia entre os conteúdos e entre os professores é *a realização de mais aulas integradas* (estudante anônimo). Ainda que em diversos momentos os dois professores estavam juntos na sala, seja para ministrar aula ou para assessorar os trabalhos práticos, os estudantes sentem necessidade de mais momentos como estes. Isso é importante na medida em que ratifica as respostas da questão anterior: que as aulas integradas, em alguns momentos, pareciam ser de uma única matéria, o que é o objetivo maior dessa proposição.

(In)Concluindo

O texto em tela destaca duas práticas interdisciplinares desenvolvidas no curso técnico em edificações integrado ao ensino médio no âmbito do Instituto Federal Farroupilha, *Campus* Santa Rosa. Uma delas foi realizada entre as disciplinas de física e conforto das edificações, referente à física térmica; a outra, entre física e sistemas prediais, referente aos circuitos elétricos simples. Essas ações representam o esforço dos professores para fortalecer a integração curricular da instituição e, apesar de caminhos nem sempre triviais, os resultados são motivadores para, a cada ano, lapidar-se as proposições.

Com base nas experiências relatadas, alguns elementos contribuem significativamente para a efetivação da integração curricular. Um deles é a elaboração de mapas conceituais interdisciplinares para explicitar aos professores os conceitos que são passíveis de integração. Com o mapa conceitual construído, entra em questão o planejamento coletivo, o qual implica o diálogo constante entre os professores, em um processo repleto de recursividade.

Outro meio que potencializa estas ações de integração é a disponibilidade de horários dos professores e a sua organização pela instituição. Em se tratando do IFFAR, *Campus* Santa Rosa, desde 2016 os sujeitos envolvidos nessas ações interdisciplinares têm seus horários organizados de forma a viabilizar aulas integradas, corroborando a visão institucional na defesa do currículo

integrado. Isso, além de facilitar a integração, reflete a motivação dos professores para continuar desenvolvendo estas ações.

Os professores tomarem consciência de suas concepções epistemológicas é outro fator decisivo no momento da integração curricular, em função destas representarem o entendimento de cada um sobre o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, é pouco provável que professores comportamentalistas modifiquem aspectos de suas aulas referentes às metodologias de ensino, à sequência do conteúdo, à participação dos estudantes, às atividades práticas e aos critérios e instrumentos de avaliação. Disso decorre a limitação para a efetivação da interdisciplinaridade.

Além dos professores tornarem explícitas suas concepções epistemológicas, é igualmente importante que os estudantes percebam a sintonia no trabalho interdisciplinar, da convergência entre as disciplinas. Se os professores não ajudarem os estudantes a se darem conta da sua aprendizagem, os mesmos, em função da visão tradicional de ensino que possuem, dificilmente o farão. E aí reside o potencial das atividades interdisciplinares propostas.

Não negando o êxito de ações interdisciplinares envolvendo várias disciplinas, defende-se aqui que estas são mais intensas quando o grupo de professores/disciplinas é menor, uma vez que é mais fácil a realização do planejamento coletivo, ministrar aulas integradas e elaborar instrumentos avaliativos comuns. Esta facilitação decorre de áreas de integração menos

abrangentes, com explicitação mais clara entre os conceitos. Mas, em nenhuma medida representa perdas em relação às concepções de currículo integrado.

A questão da avaliação interdisciplinar é outro elemento emergente dos trabalhos interdisciplinares desenvolvidos. Ao mesmo tempo em que possibilita uma análise crítica sobre as formas de trabalho dos professores frente à devolutiva dos estudantes às questões, resultando em possibilidades de melhorias, implica em uma redução de avaliações que os estudantes precisam realizar ao longo do ano letivo. Uma vez que os conceitos e fenômenos são complementares, não é frutífero aos estudantes desenvolverem avaliações isoladas, de disciplinas convergentes.

Embora as duas experiências interdisciplinares relatadas no texto sejam recentes, envolvendo um número reduzido de disciplinas e atingindo um número pequeno de estudantes, elas são extremamente significativas no que se refere à efetivação da integração curricular, em uma instituição de ensino que tem como premissa a articulação espontânea entre trabalho e ensino, teoria e prática e ensino e comunidade, ou seja, o currículo integrado. As inquietações surgidas a partir dessas experiências movem novos desafios.

De todas as possibilidades elencadas acima, um passo importante que foi dado na instituição é a reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso, no ano de 2019. Por meio de reuniões pedagógicas, rodas de conversa e momentos de planejamento coletivo, tanto por área quanto envolvendo todos os docentes do curso,

avanços foram concretizados nas áreas de integração e nas ênfases tecnológicas, abrem novas possibilidades de integração, de modo que, quem mais é favorecido com isso são os estudantes, que em suas subjetividades podem promover melhorias na sociedade.

Referências

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. 1. ed. Portugal: Editora Plátano, 2003.

BRASIL. **Lei n. 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. Brasília: Diário Oficial da União, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 25 nov. 2019.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação: Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.

MANECHINE, S. R. S.; CALDEIRA, A. M. A. Análise semiótica sobre a compreensão de conceitos matemáticos na representação de espaços e significação de fenômenos naturais. *In*: CALDEIRA, A. M. A. (Org.). **Ensino de ciências e matemática II**: temas sobre a formação de conceitos. São Paulo: Cultura acadêmica, 2009.

MOREIRA, M. A. Unidades de Enseñanza Potencialmente Significativas – UEPS. **Aprendizagem Significativa em Revista**, v.1, n.2, p. 43-63, 2011.

MOZENA, E. R.; OSTERMANN, F. A interdisciplinaridade na legislação educacional, no discurso acadêmico e na prática escolar do ensino médio: panaceia ou falácia educacional? **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 33, n. 1, p. 92-110, 2016.

NOVAK, J. D.; CAÑAS, A. J. A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. **Práxis Educativa**, v.5, n.1, p. 9-29, 2010.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a aprender**. Lisboa: Plátano, 1995.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências**: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, G. et al (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto debatido no seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, nos dias 08 e 09 de maio de 2008. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf>. Acesso em 14 de out. 2019.

SANTA MARIA. **Resolução nº 028/2019, de 07 de agosto de 2019**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Diretrizes administrativas e curriculares para a organização didático-pedagógica da educação profissional técnica de nível médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Santa Maria, [2019]. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentos-e-legislação/resoluções/item/14837-resolução-nº-028-2019-revoga-a-resolução-consup-nº-102-2013-define-as-diretrizes-administrativas-e-curriculares-para-a-organização-didático-pedagógica-da-educação-profissional-técnica-de-nível-médio-no-iffar>. Acesso em 25 nov. 2019.

SANTA ROSA. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Edificações Integrado**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Santa

Rosa, [2014]. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/projeto-pedag%C3%B3gico-de-curso/campus-santa-rosa>. Acesso em 25 nov. 2019.

SILVA, J. C. **Abordagem interdisciplinar no ensino da física térmica em um curso técnico em edificações a partir da construção de um forno solar**. 2018. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Centro de Ciências Naturais e Exatas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

Capítulo 14

ARTIGO DE OPINIÃO NA SALA DE AULA: Instrumento Para o Agir na Formação Cidadã e Profissional

Marlene Rodrigues da Silva
Sueli Correia Lemes Valezi

Introdução

Com a promulgação do Decreto Nº 5.154/2004, a Rede de Federal de Ensino passou a ofertar Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado, consubstanciados pela ideia de formação integral que visa a uma formação transformadora, emancipatória. Nessa perspectiva, prioriza-se o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões, para que tenham condições de ler o mundo, para nele atuar como cidadão capaz de

compreender as relações sociais subjacentes não só aos fenômenos naturais, mas também aos fenômenos históricos da sociedade e das contradições do modo capitalista.

A respeito dos sentidos epistemológico e pedagógico que respaldam o Ensino Médio Integrado, Ramos (2017) recorre ao entendimento da realidade como um todo integrado e dialético proposto por Kosik em 1978. Segundo a pesquisadora, é fundamental que, no ensino, os conteúdos sejam apreendidos como um sistema de relações que expressam a totalidade social e devem ser aprendidos no seu campo de origem (disciplinaridade) e em relação a outros campos distintos (interdisciplinaridade).

Com relação à Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, Ramos (2017) defende que os processos produtivos relativos às profissões para as quais os estudantes são formados podem ser usados como referências do currículo, pois implicam dimensões científicas e técnicas específicas, porém ancorados em determinações da totalidade social de ordem econômica, política, histórica, cultural, ambiental, por exemplo.

Ao desenvolver processos de ensino nessa perspectiva, Ramos (2017) propõe a seleção integrada de conteúdos a partir da problematização dos processos produtivos nas múltiplas dimensões: tecnológica, econômica, histórica, cultural e outras. Considerando o propósito de que os conteúdos sejam apreendidos como um sistema de relações, é fundamental que sejam

identificadas as relações com conteúdos de campos distintos, na perspectiva da interdisciplinaridade.

Foi ancorado nessa perspectiva de ensino que se desenvolveu o projeto de ensino interdisciplinar que permeou a Sequência Didática (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004) relatada neste artigo. Com intuito de promover a integração de conhecimentos, esse projeto interdisciplinar, desenvolvido por professores das disciplinas Tecnologia das Construções e Língua Portuguesa, envolveu estudantes do 4º ano do Curso Técnico de Edificações Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Ensino, Ciências e Tecnologia de Mato Grosso – Campus Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva.

Objetivou-se, com esse projeto, fortalecer o trabalho coletivo e, principalmente, propiciar a formação de sujeitos críticos, reflexivos, em condições de problematizar fatos e situações significativas para que possam compreender o mundo em que vivemos, bem como as múltiplas dimensões da área em que pretendem se formar.

O artigo foi organizado da seguinte forma: na primeira parte, apresentamos uma breve contextualização teórica sobre a concepção sociointeracionista da linguagem na qual ancoramos o ensino de Língua Portuguesa na atualidade; na segunda parte, fazemos uma explanação sobre os pressupostos teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo proposto por Bronckart (1999, 2006, 2008) e Schneuwly e Dolz (2004; 2009), que nortearam as práticas de sala de aula; na terceira

parte relatamos como foi o nascimento do projeto interdisciplinar; na quarta parte destacamos a descrição e a implementação da ferramenta Sequência Didática (SD) adotada na organização e execução da proposta pedagógica a qual envolveu, principalmente, o gênero *artigo de opinião*, e, finalmente, registramos as análises de dois artigos produzidos por alunos da turma em que a SD foi implementada e que revelaram as capacidades para o agir de linguagem social, crítico e profissionalmente situado.

Uma Abordagem (Socio)Interacionista para o Ensino de Língua Portuguesa

Até a década de 70, predominou um ensino de língua sustentado por aportes teórico-metodológicos de base formalista. Contrapondo a essa visão de ensino, um novo paradigma de linguagem passou a dimensionar uma perspectiva de ensino-aprendizagem, cujo enfoque é a interação defendida por Volóchinov (2017, p. 216)¹: “o centro organizador de qualquer enunciado [...] não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo”.

1 Optamos por atualizar a bibliografia da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 2002) porque dialogamos com as pesquisas atualizadas em torno dos reais autores dos livros do Círculo de Bakhtin. Para maiores informações, ver Bronckart e Bota (2012).

Ao privilegiar a enunciação enquanto objeto de estudo da linguagem, esse autor que faz parte do Círculo de Bakhtin retomou o conceito de língua como fato social já definido por Saussure; no entanto afastou-se da percepção de língua como algo concreto, como manifestação individual de cada falante, posicionando-se contrariamente à concepção de língua como sistema de normas fixas.

Ao dar ênfase à enunciação, Volóchinov (2017) refuta a ideia de língua como sistema abstrato, fechada em si mesma. No processo de interação verbal, as diferentes situações, os diferentes contextos em que se encontram os interlocutores são fundamentais para os possíveis usos da linguagem. À sua disposição, os falantes nativos têm um repertório de palavras que somente ganham significado na prática viva da língua, isto é, como parte das mais diferentes enunciações dos locutores de uma determinada comunidade e das múltiplas enunciações das suas práticas linguísticas. Nessa perspectiva de interação social, é fundamental os contextos imediato e mais amplo em que ocorre o ato enunciativo, pois, ao se manifestar através da língua, os sujeitos revelam as relações intrínsecas entre o linguístico e o social.

Sendo a linguagem um trabalho coletivo, dialógico, no processo de interação verbal há um “eu” que se constitui na relação com um “tu” e, nessa intersubjetividade, constroem sentidos e se constituem enquanto sujeitos. No dizer de Volóchinov (2017, p. 219), “o discurso verbal impresso participa de uma espécie de discussão ideológica em grande escala: responde, refuta ou

confirma algo, antecipa as respostas e críticas possíveis, busca apoio e assim por diante”.

No contexto real de interlocução, a palavra é preñe de ideologia. Ao interagir com o outro, não dizemos ou ouvimos meras palavras, e sim mentiras, verdades, coisas boas ou más, pois ela, a palavra, está sempre carregada de um “conteúdo ideológico ou cotidiano” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 181). A linguagem é interação, e como tal, é nela que a ideologia se manifesta concretamente, pois ela registra as menores variações das relações sociais. Nesse sentido, o signo linguístico é vivo, móvel, plurissignificativo. Mais que um reflexo da realidade, o signo linguístico, por ser ideológico, é um fragmento real dessa realidade.

Ora, nesse sentido, não se pode considerar a língua como um sistema abstrato ao qual o falante recorre para se apropriar de formas normativas já constituídas. No processo dialogal, o locutor recorre à língua para suprir suas necessidades concretas em um contexto socialmente definido e, conforme as considerações do Círculo de Bakhtin, a língua é concebida como variável e flexível, visto que está intrinsecamente relacionada às condições sociais de sua existência.

Assim, não é possível refletir sobre o ensino de língua materna sem redimensionar a ação pedagógica, principalmente no que diz respeito à metodologia adotada. Saem de cena as frases descontextualizadas, e o texto ocupa lugar de destaque no espaço escolar, assumindo o estatuto de unidade de ensino, como propõem os PCN dirigidos ao Ensino Médio. A unidade

básica da linguagem é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo da sua atualização e a razão do ato linguístico. De acordo com os PCN (BRASIL, 1999, p. 38), “o texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre interlocutores que o reproduzem e entre outros textos que o compõem.” Nessa perspectiva, o homem é visto como um texto que constrói textos, o que nos leva a adotar um procedimento de ensino-aprendizagem mais coerente com situações concretas de produção de linguagem.

Ao adotarmos uma concepção de ensino na perspectiva interacionista, estabelecemos também um diálogo com o interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (1999) para o ensino de línguas/linguagem. Esse pesquisador entende também a intrínseca associação entre o caráter social na organização das atividades e a regulação delas por meio da linguagem e do desenvolvimento das capacidades humanas. Essa é uma forma de admitir que o “funcionamento psicológico humano” tem estreita ligação com a “história das interações humanas”, realizadas “nas atividades e nas produções verbais coletivas”. (BRONCKART, 2006, p. 122-123).

Tomando como referência essa concepção, o autor desenvolve sua proposta de ensino de línguas/linguagem baseada em gêneros, partindo, inicialmente, de uma “análise das ações semiotizadas (ações de linguagem) na sua relação com o mundo social”, compreendida como as

condições de produção em que essas ações se realizam. Em seguida, é preciso observar “a arquitetura interna dos textos” com o intuito de identificar a função que os “elementos da língua” exercem no objeto semiótico. Dessa forma a proposta pedagógica estará pautada na “gênese e (n)o funcionamento das operações (psicológicas e comportamentais) implicadas na produção dos textos e na apropriação dos gêneros textuais”. (CRISTÓVÃO E NASCIMENTO, 2006, p. 39).

Gêneros Textuais: Objetos de Mediação da Ação Didática

Conceber o texto como ponto de partida para o ensino/aprendizagem da língua materna pressupõe o entendimento de que se trata de manifestações verbais – orais ou escritas – que se organizam em função das diferentes relações sociais que os suscitam. Com as mudanças socio-históricas ao longo dos anos e em decorrência das diferentes exigências sociais que envolvem os seres humanos, surgiram novos e variados gêneros textuais, transformando, assim, a nossa relação com o material impresso. Não se pode admitir que, diante desse fenômeno sociocultural e histórico, o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa fique indiferente às mudanças que envolvem a maioria dos alunos dentro e fora do ambiente escolar.

Para se desenvolver um ensino-aprendizagem da língua em consonância com as diferentes práticas

discursivas presentes nas nossas várias práticas sociais, é necessário, segundo Brandão (2000, p. 18), “reconhecer tipos diferentes de textos, com diferentes formas de textualização, visando a diferentes situações de interlocução”.

Nas diferentes esferas da atividade humana, a linguagem sempre está presente, refletindo as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só quanto ao conteúdo temático, à seleção de recursos lexicais, gramaticais e sintáticos, mas também e, sobretudo, pela sua construção composicional.

cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos de gêneros textuais. A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas, porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana porque, em cada campo dessa atividade, é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica determinado campo. (BAKHTIN, 2006, p. 262).

Entre os pesquisadores atuais que dialogam com Círculo de Bakhtin e que se filiam especialmente à linha teórico-metodológica conhecida como interacionismo sociodiscursivo (ISD), destacamos Bronckart, linguista

que concebe os gêneros de texto como produtos socio-historicamente constituídos dentro de um quadro de modelos chamado de arquitexto (BRONCKART, 2006). Esses produtos concretos moldam ações languageiras resultantes de coletividades humanas.

os textos são produtos da operacionalização de mecanismos estruturantes diversos, heterogêneos e por vezes facultativos. Esses mecanismos se decompõem em operações também diversas, facultativas e/ou em concorrência, que, por sua vez, se realizam explorando recursos linguísticos geralmente em concorrência. Qualquer produção de texto implica, conseqüente e necessariamente, escolhas relativas à seleção e à combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e de suas modalidades de realização linguística. Nessa perspectiva, os gêneros de textos são produtos de configurações de escolhas entre possíveis, que se encontram momentaneamente “cristalizados” ou estabilizados pelo uso. Tais escolhas dependem do trabalho que as formações sociais de linguagem desenvolvem para que os textos sejam adaptados às atividades que eles comentam, adaptados a um dado meio comunicativo, eficazes diante de um desafio social (BRONCKART, 2006, p.143).

Segundo Marcuschi (2002), os diferentes gêneros textuais presentes nas nossas atividades comunicativas instauram uma nova relação com a linguagem. Redefinem-se aspectos centrais da linguagem em uso, como a estreita relação entre oralidade e escrita, permitindo ainda uma integração mais ampla entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento. Conforme defende o autor, trabalhar com gêneros textuais é uma oportunidade de trabalhar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia do aluno, rompendo dessa forma com práticas de ensino artificializadas que ainda perduram em muitas de nossas escolas, sejam elas de domínio público ou privado.

Bakhtin (2006) advoga que os gêneros operam prospectivamente, abrindo caminho para a compreensão, uma vez que os gêneros são modelos comunicativos. Portanto, pressupõe que os diferentes gêneros textuais direcionam diferentes maneiras de se ler um texto, sem desconsiderar que as situações em que ocorrem as práticas de leitura também são fatores fundamentais na constituição de sentido(s) de um texto. Assim, ao compreendermos os gêneros como objetos das ações didáticas de Língua Portuguesa, reconhecemos que há neles elementos ensináveis. Na proposta de Bronckart (1999), esses elementos estão organizados em quatro grandes grupos: i. condições de produção do texto; ii. plano global do texto – infraestrutura geral; iii. mecanismos de textualização; iv. mecanismos enunciativos. Esses aspectos estão diretamente relacionados às capacidades

de linguagem que serão construídas e/ou desenvolvidas com os alunos:

- i. As condições de produção relacionam-se às capacidades de ação, pois são explorados os parâmetros do mundo físico – lugar e momento de produção, emissor e receptor – e os parâmetros do mundo socio subjetivo – o lugar social do texto, a posição social do emissor e receptor e o objetivo do texto.
- ii. A infraestrutura geral do texto relaciona-se às capacidades discursivas, pois são explorados aspectos como o plano geral, os tipos de discurso e articulações entre eles, e as sequências linguísticas.
- iii. Os mecanismos de textualização referem-se ao desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas nos textos e envolvem aspectos como a conexão, a coesão verbal e a coesão nominal.
- iv. Os mecanismos enunciativos referem-se ao desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas nos textos e para isso são explorados aspectos como as vozes, os posicionamentos enunciativos e as modalizações.

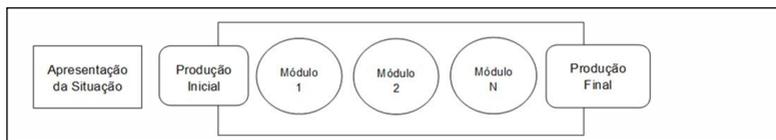
Valezi (2009, p. 11) entende que, ao se organizar uma sequência didática seguindo uma análise dos elementos que compõem os quatro grupos, reúnem-se elementos contextuais e do “co-texto dos gêneros textuais, atendendo a uma das grandes ansiedades quanto ao como sistematizar um trabalho em que

gêneros e análise linguística sejam concebidos dentro de uma estreita relação de sentidos”.

Para organizar o trabalho com gêneros, entra em cena a proposta da Sequência Didática (SD), entendida como uma sistematização do ensino de gêneros de texto, os quais funcionam como uma forma de “confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas (...) para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem”. Para isso é preciso que se observem as “especificidades das práticas de linguagem (...), as capacidades de linguagem (...) e as estratégias de ensino”. (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

A SD, conforme é concebida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98), é sistematizada partindo, primeiramente, da problematização de uma dada situação social para, em seguida, propor uma produção inicial para identificar as capacidades de linguagem já apreendidas pelos estudantes, de forma que com ela seja possível planejar os módulos de ensino com atividades que permitem desenvolver outras capacidades ou ampliar aquelas já adquiridas. Finalmente propõe-se uma produção final com a possibilidade de publicização das produções para que os estudantes vivenciem uma real materialização de um agir sociocomunicativo. A figura 1 traz o esquema de uma SD conforme concebem esses autores que também são filiados ao ISD.

Figura 1 – A estrutura da SD



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

Orientando-nos então por essa proposta metodológica, foram organizadas as atividades do projeto interdisciplinar, conforme pode ser constatado no tópico a seguir.

O Início da Ação Interdisciplinar: O Nascimento do Projeto

Conforme planejamento previamente elaborado pelos docentes das disciplinas Tecnologia das Construções e Língua Portuguesa com os estudantes, primeiramente foi realizada uma aula de campo em um canteiro de obra de um conjunto habitacional de casas populares em um bairro periférico do município de Várzea Grande – MT. Vale ressaltar que esse canteiro de obra havia passado por momentos de tensões devido a não entrega das casas no tempo previsto. Segundo informações dadas pelo encarregado da obra, esse problema foi causado pela troca de construtora.

Durante a aula de campo, os estudantes tiveram a oportunidade de observar a execução de serviços em andamento, conferindo, assim, a intrínseca relação entre

conhecimentos científicos da disciplina técnica com a prática instaurada em situação real de trabalho. A aula contou com a participação do técnico em edificações, responsável pela obra, o qual explanou a respeito dos serviços e técnicas construtivas da obra em andamento, destacando em especial os problemas encontrados referentes à parte técnica. Além disso, segundo pontuou, a troca de empreiteira havia comprometido o andamento dos trabalhos. Durante essa visita, os estudantes dialogaram com pedreiros, serventes, gesseiros e a técnica em segurança do trabalho e, assim, puderam conhecer com mais detalhes as funções de cada um desses profissionais, como também algumas de suas características pessoais e sociais.

Um dos aspectos observados pelos estudantes diz respeito ao perfil da mão de obra: os serventes eram, em sua grande maioria, negros, mas também havia muitos haitianos. Havia ainda muitos mestres de obras que estavam trabalhando como pedreiros e três mulheres atuando na área administrativa. Constataram, ainda, que muitos trabalhadores estavam insatisfeitos com o valor da diária, tendo em vista que a empreiteira que, na ocasião, era a administradora da obra, originava-se de um dos Estados do Nordeste e pagava o mesmo valor da diária que se praticava em sua região de origem, ou seja, alguém daquela que se pagava em Mato Grosso pelo mesmo serviço. Assim os estudantes puderam constatar as relações de trabalho que se constituem de forma exploratória e irregulares, se se considerar

o contexto local (estadual) em que essas atividades laborais acontecem.

De volta à sala de aula, as situações observadas e analisadas pelos estudantes foram amplamente discutidas para que fossem delineados os passos subsequentes à proposta interdisciplinar. Considerando que na proposta de Sequência Didática (SD), a qual mediaria as aulas de Língua Portuguesa, tornou-se necessário eleger um gênero textual como objeto das atividades de desenvolvimento das capacidades de linguagem, os alunos e professora chegaram à conclusão de que o gênero *artigo de opinião* seria o melhor instrumento semiótico para materializar as reflexões sobre as condições de trabalho na construção civil a partir do que foi observado na aula de campo. Ficou definido ainda que, após a finalização da SD, os artigos de opinião produzidos seriam analisados pela turma e a ela caberia a escolha do melhor texto para ser publicado em um jornal de circulação regional, para participação real nas práticas discursivas do gênero selecionado e também como instrumento mediador de reflexões acerca do agir profissional na área da construção civil.

A produção do artigo de opinião foi desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa durante o segundo bimestre do ano letivo de 2018. Como já mencionado, optamos pela Sequência Didática (SD) por considerá-la como uma ferramenta metodológica adequada para sistematizar as atividades a serem desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa. É importante destacar que as ações didático-pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e

a ferramenta mediadora dessas ações ancoram-se na concepção sociointeracionista da linguagem (VIGOTSKI, 2008) que entende que o percurso do desenvolvimento do pensamento processa-se a partir do social para o individual.

Essas ações foram organizadas tendo o gênero artigo de opinião como instrumento mediador basilar, visando ao desenvolvimento de capacidades de linguagem que propiciassem aos estudantes condições de participar consciente e criticamente de diferentes esferas sociocomunicativas. No percurso da implementação da SD, outros gêneros de texto foram inseridos para ampliar o tema que estava sendo discutido, como também estabelecer comparações relativas à estrutura e à linguagem próprias de cada texto analisado. Vale ressaltar que a opção pelo artigo de opinião foi motivada, principalmente, devido às práticas languageiras dos alunos que já estavam em desenvolvimento – os gêneros de tipologia argumentativa – e que precisavam ser ampliadas.

Sequência Didática: Descrição e Implementação

A situação problema que norteou a proposta de transposição didática do gênero *artigo de opinião* emergiu no contexto da aula de campo realizada como uma das propostas metodológicas da disciplina de Tecnologia das Construções. A partir das situações observadas pelos estudantes surgiu o seguinte questionamento:

em que condições os trabalhadores da construção civil desempenham suas atividades laborais?

Essa questão propiciou a produção de textos do gênero proposto, cujos enunciadores foram os estudantes do 4º ano do Curso Técnico de Edificações Integrado ao Ensino Médio, e os possíveis enunciatários constituir-se-iam de leitores de algum jornal impresso de circulação regional que seria contactado *a posteriori*. Assim, ao se propor a publicação dos textos produzidos ao final da SD, pretendia-se romper com a artificialidade das condições de produção restritas ao espaço da sala de aula.

Para o desenvolvimento da SD foram organizadas oficinas durante o 2º bimestre do ano letivo de 2018, com a finalidade de sistematizar práticas de linguagem, visando ao desenvolvimento de capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas do gênero em estudo, especialmente àquelas relacionadas ao domínio da sequência do argumentar (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004). As oficinas propostas estão organizadas na tabela 01 a seguir.

Tabela 1 - Resumo das oficinas sobre o gênero artigo de opinião

Oficinas	Estratégias	Objetivos
1. Escolha do tema e do gênero	-Roda de conversa sobre as anotações realizadas durante a aula de campo para o levantamento dos pontos comuns detectados pela turma, das condições de trabalho no canteiro de obra onde ocorreu a aula de campo e para o mapeamento do perfil socioeconômico dos trabalhadores	- Identificar o tema e definir o gênero artigo de opinião como ferramenta capaz de semiotizar as reflexões acerca das situações observadas.
2. Apresentação do artigo de opinião como instrumento de ação social	-Leitura de diferentes textos – modelos prototípicos de artigos de opinião – sobre o tema: as condições de trabalho na construção civil.	- Sensibilizar os alunos sobre a importância do artigo de opinião como prática social de referência e como instrumento de intervenção social e profissional. - Fazer um diagnóstico inicial, a fim de identificar o domínio das capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas referentes ao gênero artigo de opinião.
3. Análise de diferentes textos sobre o tema, considerando o contexto de produção	-Leitura e análise de dois artigos de opinião para identificar os parâmetros físicos e sociossubjetivos constitutivos de ambos os textos. -Pesquisa sobre condições de produção propiciadas pelos suportes de publicação dos artigos.	- Desenvolver leituras sobre o tema a partir de artigos de opinião publicados em jornal e revista de diferentes contextos de circulação. - Identificar os elementos do contexto de produção, a fim de compreender que todo texto depende das condições em que são produzidos.

Oficinas	Estratégias	Objetivos
4. Análise das características do gênero artigo de opinião	-Análise dos recursos linguísticos responsáveis pela textualidade, especialmente os operadores argumentativos que visam ao efeito de sentido e caracterizam as sequências argumentativas.	- Possibilitar aos alunos o reconhecimento dos elementos organizadores das sequências discursivas que compõem o gênero artigo de opinião.
5. Ampliação da leitura sobre o tema e revisão dos parâmetros das condições de produção	- Leitura dos gêneros: artigo de opinião, notícia, artigo científico, letra de música e vídeo clip que abordam o tema selecionado para a produção. -Identificação das condições de produção dos textos, com destaque para os papéis socioideológicos dos emissores e do suporte de comunicação.	- Ampliar a leitura acerca do tema semiotizado por outras linguagens e por diferentes gêneros textuais. - Identificar o contexto de produção dos textos analisados
6. 1ª produção escrita	- Apresentação da proposta de produção do artigo de opinião sobre o tema “As condições de trabalho na construção civil”; - Pesquisa sobre o suporte em que o texto seria publicado; - Produção da primeira versão em sala de aula.	- Desenvolver capacidades acionais e linguístico-discursivas, visando atender à situação de comunicação estabelecida. - Desenvolver conteúdos atitudinais para o desenvolvimento de uma formação crítica e cidadã para o mundo do trabalho.

Oficinas	Estratégias	Objetivos
7. Refacção do texto	<ul style="list-style-type: none"> - Análise da produção escrita coletivamente pelos alunos da turma e, posteriormente, pela professora. - Reescritura orientada em consonância com a situação de comunicação estabelecida pela proposta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar os alunos a refletirem sobre a prática da escrita e da reescrita textual, a fim de adequar o seu texto à situação de comunicação estabelecida.
8. Apresentação dos artigos de opinião em sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Socialização dos textos em uma aula de encerramento do projeto interdisciplinar que permeou esta Sequência Didática; - Análise dos textos pelos estudantes e pelos professores de Tecnologia das Construções e Língua Portuguesa. - Escolha do texto que melhor atendesse à proposta para futura publicação em um jornal de circulação regional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar espaços de avaliação textual no coletivo dos sujeitos envolvidos no projeto. - Possibilitar aos estudantes uma posição avaliativa, ao analisar textos dos colegas. - Escolher do texto que melhor atenda à situação de comunicação real estabelecida na proposta.
9. Publicação do artigo	<ul style="list-style-type: none"> - Textos selecionados: “Mais um Zé pedreiro”, do estudante Rodrigo R. R. Teixeira, e “Mais um Zé no cotidiano da construção”, da estudante Thamires Chaves da Silva. - Contato com os editores de coluna de dois jornais de circulação regional para publicação dos artigos. - Publicação dos artigos nos jornais A Gazeta e Diário de Cuiabá no dia 07/08/2018. 	<ul style="list-style-type: none"> - Efetivar a proposta de produção do gênero artigo de opinião em uma real situação de uso, a fim de que o estudante reconheça a sua função social. - Contribuir com a formação de opinião de diferentes leitores acerca do tema que envolve a formação profissional do curso de Edificações.

Fonte: As autoras.

Análise dos Artigos Selecionados para Publicação

No processo de escolha, foram selecionados dois artigos, cujos títulos, coincidentemente, remetiam ao nome “Zé” como representação metonímica dos trabalhadores da construção civil. Embora o tema fosse o mesmo e as condições de produção do artigo de opinião fossem semelhantes, constatou-se uma diferença, principalmente, no que diz respeito às capacidades discursivas e linguístico-discursivas usadas pelos estudantes autores. Isso nos levou à análise dos dois artigos coletivamente escolhidos, os quais serão, a seguir, denominados de artigo 1 e de artigo 2.

Análise do Artigo 1: “Mais um Zé Pedreiro”

No texto em análise (anexo 1), produzido pelo estudante Rodrigo Teixeira, fica evidente que o autor-estudante já se apropriou dos conhecimentos referentes aos aspectos linguístico-discursivos do gênero artigo de opinião. Isso se revela porque, ao analisarmos as operações de linguagem que envolvem as capacidades de ação, observou-se que o texto traz elementos das condições de produção que o caracterizam como artigo de opinião conforme o que foi estabelecido no projeto. Ademais, constatou-se que ele usa com propriedade os recursos da textualização e da enunciação; assegurando, assim, um texto claro, coerente e em conformidade com a interação verbal pretendida.

Considerando que a aquisição do gênero de uma dada SD se verifica, segundo a teoria do ISD, pela análise das capacidades de linguagem apreendidas pelo sujeito-produtor do texto, a tabela 2 destaca as principais capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas identificadas no texto do estudante Rodrigo.

Tabela 2 - Capacidades desenvolvidas

Capacidades de ação	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento do gênero e de sua relação com o contexto de produção e mobilização de conteúdos; - Defesa de posição opinativa de forma explícita sobre a questão de caráter social, relacionada à sua área de formação; - Definição da tese a partir de um breve relato sobre a história de vida de um trabalhador comum da construção civil: “Assim como seu Zé, milhares de trabalhadores da construção civil se inserem nesses ramos para sobreviver”, ou seja, diálogo com o cotidiano da profissão; - Organização sequencial dos conteúdos e estruturação discursiva adequada a um modelo tradicional de artigo de opinião, apesar de apresentar algumas subversões; - Posicionamento de alteridade, pois revela-se no lugar do outro, reforçando uma posição de convivência com o diferente.
Capacidades discursivas	<ul style="list-style-type: none"> - Posicionamento enunciativo determinante para a ação de linguagem materializada na produção textual; - Organização do texto a partir de uma planificação do conteúdo temático conforme o gênero escolhido: título, apresentação do assunto em discussão, argumentos, contra-argumentos e conclusão; - Presença de sequências narrativas e expositivas na construção do texto, porém há predominância das sequências da ordem do argumentar; - Argumentos interdiscursivamente construídos com fatos, dados, exemplos, analogia, documentos oficiais; - Presença de diferentes vozes sociais para sustentar e legitimar os argumentos; - Diálogo com fato político de forma a se posicionar contrário a ele; - Presença de discurso interativo ancorado no jogo de interlocução com um possível leitor; - Presença de diálogo intertextual com textos artístico-literários: poema de Drummond e música de Chico Buarque.

<p>Capacidades linguístico-discursivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Léxico e enunciados construídos de acordo com a representação do contexto físico e social exigido na proposta e admitidos pelo caráter flexível do gênero; - Uso de sequências do argumentar; - Emprego da 3ª pessoa e uso da indeterminação do sujeito na tentativa de apagar marcas de subjetividade; - Emprego da 1ª pessoa do plural como representação coletiva; - Uso de aspas ora para delimitar discurso de outrem, ora para marcar um elemento linguístico fora de contexto situacional; - Escolha de recursos lexicais e semânticos de acordo com a situação de produção do discurso; - Utilização de elementos linguísticos responsáveis pela organização espaço-tempo na sequência narrativa; - Uso de modalizadores como meio de organização do texto e das sequências argumentativas; - Emprego de mecanismos coesivos, assegurando a textualidade; - Presença de vozes sociais (a voz do filho, a voz do poeta/compositor e a voz do pedreiro desempregado); - Utilização de estratégias autorais: uso das aspas para marcar ironia; perguntas retóricas; uso de metáfora e de metonímia como recursos de expressividade.
--	--

Fonte: As autoras.

Conforme está posto na tabela 2, o texto de Rodrigo revela um efetivo desenvolvimento de sua aprendizagem tanto em relação à aquisição de um gênero da ordem do argumentar – o artigo de opinião – em se tratando de sua função, estrutura arquitetônica e linguagem, mas também e, principalmente, a semiotização de reflexões em torno das relações de trabalho de sua área de formação técnica. E esse posicionamento crítico de forma organizacional e criativa revela autoria diante do tema proposto. Com a publicação desse artigo em 07 de agosto de 2018 no Jornal ‘A Gazeta’, cuja versão impressa circula diariamente na capital mato-grossense, Cuiabá, a SD foi finalizada. Assim, a SD

foi finalizada conforme orientações de vários autores do ISD e atendeu a uma das principais etapas desse processo, pois a materialização do agir discursivo do estudante não se manteve somente no enclausuramento do espaço escolar, mas cumpriu uma função social ao ser publicado. E podemos dizer que, ao ser dada a voz ao estudante, permitiu-se que a classe de trabalhadores da qual ele fará parte como Técnico em Edificações fosse representada, de forma a clamar por direitos que muitas vezes são desrespeitados por empregadores que os “enxergam como máquinas”, não os considerando consonantemente dentro da dignidade humana que lhes é devida.

Análise do Artigo 2: “Mais um Zé no Cotidiano da Construção”

Em seu texto (Anexo 2), a estudante Thamires Chaves da Silva produziu uma mescla de “formas e funções”, pois nele há uma desconstrução da estrutura linguística argumentativa para inserir sequências narrativas e descritivas, alterando a função destas, pois, em vez de somente objetivar relatar e descrever fatos, utilizou-as especialmente como argumentos em defesa de seu ponto de vista.

Marcuschi (2008) adota a concepção da linguista alemã Ursula Fix (1997), a qual usa a expressão “intertextualidade tipológica” para designar esse aspecto da hibridização ou mescla de gêneros em que um gênero

assume a função de outro. Marcuschi (2008), porém, prefere o termo “intergenericidade” para os textos que fazem uma “violação de cânones subvertendo o modelo global de um gênero”. Esse linguista, ancorado em Bakhtin (1979), assevera que “os gêneros se imbricam e interpenetram para constituírem novos gêneros”.

Nesse artigo de opinião em análise, a seleção vocabular visando a um determinado efeito de sentido revela o que Bakhtin (2006) definiu como estilo, pois demonstra “a individualidade da enunciativa do discurso”. Essas individualidades enunciativas da estudante-autora são identificadas entre as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas apresentadas na tabela 3 a seguir.

Tabela 3 - Capacidades desenvolvidas

Capacidades de ação	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento do gênero e de sua relação com o contexto de produção e mobilização de conteúdos; - Inserção na situação polêmica no contexto histórico do debate; - Acionamento de conteúdos focados no dia a dia de um trabalhador da construção civil, revelando diálogo com a área de sua formação técnica-profissional; - Organização sequencial dos conteúdos e estruturação discursiva adequada a um protótipo textual internalizado pelo autor, o qual subverte a proposta original; - Envolvimento do interlocutor no contexto da discussão por meio de perguntas de retórica; - Posicionamento discursivo de alteridade, revelando o respeito ao outro.
Capacidades discursivas	<ul style="list-style-type: none"> - Posicionamento enunciativo determinante para a ação de linguagem materializada na produção textual; - Acionamento de sequências narrativas e descritivas com mesclas de sequências do argumentar na construção do texto; - Emprego do discurso interativo por meio de sequências dialogais; - Presença de diálogo intertextual com letra de música, poema, para promover uma análise reflexiva de determinadas situações; - Uso de reticências e frases exclamativas como marcas explícitas de subjetividade enunciativa.

<p>Capacidades linguístico-discursivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Léxico e enunciados construídos de acordo com a representação do contexto físico e social exigido na proposta e admitidos pelo caráter flexível do gênero; - Presença de vozes sociais representativas dos atores sociais da área da construção civil: voz do empregador e voz do empregado; - Emprego do discurso indireto como meio de dar voz a um sujeito socialmente posicionado, como evidencia o seguinte trecho: “Seu Zé é pedreiro desde sempre, não tem formação e diz que aprendeu a lidar na construção civil com seu pai (...)” - Escolha de recursos lexicais como “minguado salário”, “terrinha”, “ganhar uma graninha”, “cervejinha” “mão de obra barata” e recursos semânticos, como a ironia usada na reprodução do discurso do dono da construtora em “A empresa, que entende muito bem de produção, deixa seu Zé trabalhar sem os IPs”, a fim de sugerir a submissão alienante do trabalhador da construção civil representado metonimicamente por seu Zé. - Utilização de elementos linguísticos responsáveis pela organização espaço-tempo na sequência narrativa. Exemplo: “Seu Zé é pedreiro desde sempre (presente do indicativo)”; “O pai dele morreu (pretérito perfeito do indicativo)”; “na construção seu Zé iria ser mais um (futuro do pretérito do indicativo)”; “lá está ele, atrapalhando o trânsito (uso do presente do indicativo e do gerúndio)”. - Uso de sequência do descrever, mesclada com sequências do argumentar; - Uso de modalizadores como meio de assegurar a subjetividade do enunciador do discurso, como se pode conferir em: “cobra <i>baratinho</i> para rebocar parede”; “Seu Zé tentava entrar em uma construtora para <i>ter pelo menos</i> o ganha pão do mês garantido”; “No Brasil é <i>normal</i> gritar por futebol e <i>se calar</i> por direitos”. - Emprego de mecanismos coesivos, assegurando a textualidade, como os exemplos: <ul style="list-style-type: none"> i. anáforas, elipse: “Seu Zé, <i>aquele que</i> cobra barato”; “<i>Ele</i> sempre conta história; ii. sinonímia – “para ter o <i>ganha pão</i>, porque <i>os bicos</i> já não estavam rendendo”; iii. conectores estabelecendo relação de sentido entre períodos: “Seu Zé luta <i>para</i> manter os filhos na escola”; “Na construtora, <i>porém</i>, seu Zé só iria ser mais um dos pedreiros formados por experiência”; “Como um pacote flácido, lá está ele, a mão de obra barata, atrapalhando o trânsito, <i>justamente</i> durante a comemoração da primeira vitória do Brasa na copa do mundo. - Utilização de estratégias autorais: uso das perguntas de retórica; uso de metáfora e de metonímia como recursos de expressividade; uso da repetição de elemento lexical como recurso enfático, uso da ironia, uso de diminutivo para expressar sentimento de afetividade.
--	---

Fonte: As autoras.

Da mesma forma como o texto de Rodrigo, o texto de Thamires, ao revelar o domínio das capacidades de linguagem relativas ao gênero *artigo de opinião*, foi selecionado pelos colegas de turma e a professora para ser publicado e, assim também, no dia 07 de agosto de 2018, recebeu um suporte material, o Jornal Diário de Cuiabá, que circula diariamente na Capital em sua forma impressa.

Diferentemente do artigo de opinião de Rodrigo, o texto de Thamires revelou maior subversão em relação ao gênero, pois, em vez de haver predominância de sequências argumentativas, a aluna preferiu utilizar sequências descritivas e narrativas em sua maioria, não porque não dominasse as operações de linguagem comuns aos textos de opinião, mas porque, como já as domina, decidiu inovar com criatividade, promovendo, por meio da trágica história de um trabalhador, uma dura crítica em torno das relações laborais na construção civil. Se não recorreu a mecanismos linguísticos explícitos para defender sua opinião, usou estratégias argumentativas ainda mais complexas para sustentar o seu ponto de vista.

Essa singularidade revelada no texto de Thamires foi possibilitada pela flexibilidade do gênero *artigo de opinião* que comumente vemos em diferentes suportes comunicativos em que eles são publicados. Com essa flexibilização que sinaliza autoria – foge ao senso comum –, a estudante estabeleceu uma “relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto do sentido” e esse momento determinou a “escolha

dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado, ou seja, os elementos responsáveis pelo seu estilo” (BAKHTIN, 2003 *apud* Pereira Jr., 2016).

Se revelou domínio do gênero para agir em certas práticas discursivas, isso é fato. Agora o que dizer dos conteúdos de domínio do saber profissional? Que elementos do dizer da estudante indiciam que houve aprendizagem para o agir em situações laborais da área da construção civil?

Ao tratar do tema sobre equipamentos de segurança (EPIs), a estudante não apenas trouxe à tona os conteúdos conceituais² da disciplina de Segurança no Trabalho e de Tecnologia das Construções, mas também os conteúdos atitudinais, pois, além de revelar que sabe o que são EPIs e como se organiza um canteiro de obras, atribui um caráter valorativo aos equipamentos que devem ser não apenas oferecidos, mas exigidos pelos empregadores para os trabalhadores da obra, de forma a não haver riscos à vida deles.

Dessa forma, o agir materializado no texto de Thamires demonstrou que houve um entrelaçamento dos conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação como futura técnica de Edificações e ainda produziu uma denúncia de fatos do cotidiano que desvelam a

2 ZABALA (1998) define três tipos principais de conteúdos em um processo de aprendizagem significativa: conceituais, procedimentais e atitudinais. O primeiro refere-se ao que o estudante deve saber e envolve fatos, conceitos, princípios; o segundo refere-se ao que se deve saber fazer e envolve procedimentos, técnicas e métodos; o terceiro refere-se ao que se deve ser, envolvendo valores, atitudes, normas.

triste realidade de muitos trabalhadores dessa área, os quais, muitas vezes, são ignorados, quando não esquecidos.

Considerações Finais

Romper com a estrutura fragmentada das áreas de conhecimentos que constituem a matriz curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado possibilitou a efetiva articulação entre a formação geral e a formação profissional; contribuindo, assim, para uma formação mais integral dos estudantes que inclui, especialmente, o protagonismo deles, revelado na finalização do projeto interdisciplinar entre dois componentes curriculares.

Foi o contexto desse projeto de ensino que nos foi dada a direção para adotar e desenvolver uma SD, a fim de mediar as ações didáticas para sua implementação, tomando como objeto o gênero *artigo de opinião* como processo de semiotização das situações observadas na aula de campo e dos conteúdos adquiridos ao longo da formação no Curso Integrado de Edificações.

Considerando esse contexto que permeou a escolha do assunto, do gênero textual, o espaço social de veiculação, o processo de seleção e a intensa participação dos estudantes e do professor de Tecnologia das Construções, podemos seguramente afirmar que foi uma experiência ímpar e significativa, pois oportunizou a produção de textos socialmente realizáveis. Isso pode

ser comprovado a partir da leitura dos artigos analisados e que se encontram em anexo.

A proposta de partir de uma situação real experienciada pelos alunos possibilitou a produção de textos que não seriam apenas corrigidos pelo professor, uma vez que foram elaborados em consonância com a função social do gênero textual no contexto real de circulação. Assim, o produto final revelou a quebra da artificialidade comum à produção escolar para funcionar como um instrumento de intervenção social. Conforme Bakhtin (2006), os estudantes autores participaram de um evento comunicativo como sujeitos-agentes situados socio-historicamente dentro de um contexto real da profissão para a qual estão desenvolvendo seus estudos na área da Construção Civil.

Vale ressaltar que a SD desenvolvida possibilitou um trabalho com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia, como defende Marcuschi (2002). Todavia, essa ferramenta didática foi além disso, pois permitiu que os estudantes revelassem verdadeira autoria em seu texto, ou seja, uma agentivação em seu dizer. Dessa forma, consideramos salutar investir em práticas pedagógicas mediadas por SD que garantam maior sistematização das ações didáticas. Mesmo considerando que elas não devem ser tratadas como “camisas de força” do professor, elas podem garantir maior observação de todo o percurso da aprendizagem para então seguir um caminho mais seguro, pois partiu de um trabalho planejado; ou ainda ter a possibilidade

de, a partir dessa prescrição, replicar o que deu certo e replanejar o que não deu.

Já o projeto interdisciplinar permitiu a confluência de conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, como saberes científicos, técnicos, linguísticos e atitudinais, garantindo, aos estudantes, uma aprendizagem significativa para o seu agir social e profissional. Eis a tentativa de efetivar uma “formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Como visto neste trabalho, o que se propôs fazer com o projeto aqui apresentado foi uma tímida tentativa de efetivar a formação integrada e politécnica. Entendemos como tímida, porque visualizamos a necessidade de que se invistam mais em ações semelhantes não apenas entre dois componentes curriculares, mas que se promova uma maior integração entre as diferentes disciplinas do curso para que o termo “integrado” seja efetivo e real na formação do estudante e não apenas mais um adjetivo a enfeitar o PPC para atender às prescrições governamentais.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____; VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BRANDÃO, Helena Nagamine. **Gêneros do Discurso na Escola**: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação, científica. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**: Língua Portuguesa - terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC. 1999.

_____. **Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano**. (orgs.) Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio; (trad.) Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio *et al.* Mercado das Letras: Campinas – SP, 2006.

_____; BOTA, Cristian. **Bakhtin desmascarado**: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo. (trad.) Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada**: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. **Gêneros Textuais e Ensino**: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. IN: KARWOSKY, A. M. *et alli*. (orgs.). *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita**: Apresentação de um Procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, Joaquim. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. (Trad. e org.) Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, B. **Gêneros e Progressão em Expressão Oral e Escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)**. IN: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (colaboradores) **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. (Trad. e Org. Roxane Rojo

e Gláís Sales Cordeiro). Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Petrópolis: Vozes, 1978.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M.A.(orgs.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PEREIRA JÚNIOR, Tovar Nelson. Critérios Teórico-Metodológicos para atribuição de índice de autoria em gêneros textuais produzidos na escola. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Matos *et al.* **Formação e Trabalho Docente**: múltiplos olhares para o ensino de Língua Materna. Campinas – SP: Pontes Editores, 2016.

RAMOS, Marise N. **Ensino Médio Integrado**: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: Ensino Médio Integrado no Brasil, práticas e desafios – Adilson Cesar Araújo e Cláudio Nei Nascimento da Silva (orgs.). Brasília: Ed. IFB , 2017.

VALEZI, Sueli Correia Lemes. Progressão curricular: uma proposta de ensino de língua portuguesa em um

curso técnico profissionalizante. **Signum**: Est. Ling., Londrina, v. 12, n. 2, p. 285-309, dez. 2009.

VIGOTSKI, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. 4. ed. (trad.) Jefferson Luiz Camargo. (rev.) José Cipolla Neto, Silvana Vieira. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. (trad., notas, glossário) Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ANEXOS

ANEXO I – TEXTO DE RODRIGO TEIXEIRA



RODRIGO TEIXEIRA

Mais um Zé pedreiro

Seu Zé, 54 anos, pedreiro formado na escola da vida. Ele queria ser engenheiro civil, porém, logo que completou 15 anos, viu-se obrigado a ajudar nas despesas da família. Como a construção civil sempre necessita de muita mão de obra, foi nela que José começou a labuta e, por conseguinte, parou de estudar.

Assim como seu Zé, milhares de profissionais se inserem nesse ramo para sobreviver. Segundo Walter Cover, presidente da Associação Brasileira da Indústria de Materiais de Construção (Abramat), o setor construtivo emprega, atualmente, mais de 13 milhões de pessoas. Contudo, a construção civil é considerada uma das áreas mais precárias e perigosas do mundo. No Brasil, a indústria da construção lidera as estatísticas relacionadas ao número de acidentes. Em 2012, por exemplo, foram registrados pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) 62 mil casos de acidentes de trabalho e doenças ocupacionais em todo o país relacionados a essa área.

Em 1971, o cantor e compositor Chico Buarque, na letra da música “Construção”, descreveu esta cena trágica ainda comum nos dias atuais: depois que “construiu quatro paredes sólidas”, o trabalhador, anônimo, acabou-se no chão feito “um pacote flácido e morreu na contramão atrapalhando o sábado”.

Passados 47 anos, essa crítica de Chico Buarque não obteve o efeito esperado. Ou seja, em quase meio século o Brasil conseguiu se transformar na sétima maior economia mundial, mas não foi capaz de resolver um problema crônico: as más condições de trabalho na construção civil.

Além disso, em 2013 foram resgatados 852 trabalhadores em situação de trabalho escravo, conforme dados do MTE. Nesse sentido, cumpre salientar que, no Brasil, o “trabalho análogo ao escravo” - exposto no Artigo 149 do Código Penal - não é somente infração à legislação. Mais do que isso, é principalmente um atentado contra a dignidade humana.

Em se tratando de condições de trabalho na construção civil, não se pode ignorar a problemática questão dos imigrantes que, não raras vezes, acabam se submetendo a condições degradantes. Na maioria dos casos, isso se deve ao fato de que muitos dos “retirantes” realizam o supracitado deslocamento geográfico em busca de emprego. Ao não encontrar o serviço desejado, tornam-se pessoas frágeis socialmente (sem

emprego, sem dinheiro, sem família, sem lar.). Lamentavelmente, há indivíduos - popularmente conhecidos como “gatos” - que aproveitam dessa situação para obter uma mão de obra mais barata.

Nesse diapasão, é preciso lembrar que as previsões para reduzir os problemas nas condições laborais da construção civil não são das melhores. Em 2017, foi aprovada a reforma trabalhista, o que, em outras palavras, é um grande “cálce!” para a maioria dos trabalhadores, haja vista que agora o empregador e o empregado têm liberdade para “negociar”. Isto é, se o operário quiser trabalhar, terá que se sujeitar às determinações do patrão. Caso contrário, que o assalariado procure outro “sinhozinho” para usufruir de sua força de trabalho!

Retornando à história do seu Zé, há algum tempo ele entrou na fila dos mais de 12 milhões de brasileiros (conforme dados da Organização Internacional do Trabalho) que aguardam uma oportunidade de emprego. Essa perda de emprego se deu porque o patrão alegou que o pedreiro já não possuía a mesma produtividade de tempos atrás. Sem compreender que essa queda de rendimento era fruto das más condições laborais que enfrentava, seu Zé apenas aceitou a demissão. Após certo tempo, quando o pedreiro chegou em casa (depois de procurar incansavelmente e não encontrar um emprego), seus filhos, ingenuamente, lhe perguntam o porquê de estar chegando mais cedo todos os dias. Nesse momento, como se Carlos Drummond de Andrade conversasse com ele, surge um questionamento em sua mente: “e agora, José?”.

E agora, você? Você que fecha os olhos para a péssima condição de trabalho na construção civil; você que não valoriza o trabalhador e o enxerga como se ele fosse uma máquina; você que aprova e propõe medidas que não estão de acordo com os anseios da população?!

Evidentemente, a trajetória do seu Zé é a ilustração do que ocorre com a imensa maioria dos operários da construção civil no Brasil. Parafraseando Vinícius de Moraes, podemos afirmar que se trata de operários em construção, visto que “o operário faz a coisa e a coisa faz o operário”, conforme afirma o referido poeta. Ademais, cabe enfatizar que sem o operário nada se produz. Afinal, é o mover de forças de cada Zé pedreiro que se constrói desde uma menor parede até o maior dos arranha-céus.

RODRIGO R. R. TEIXEIRA, ESTUDANTE DO 4º ANO DO CURSO DE ENGENHARIA INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO - IFMT - CAMPUS CUIABÁ OCTAVIO JERÔNIMO DA SILVA.



É o mover de forças de cada Zé pedreiro que se constrói desde uma pequena parede até o maior dos arranha-céus

ANEXO II – TEXTO DE THAMIRES CHAVES DA SILVA

Mais um Zé no cotidiano da construção

* THAMIRES CHAVES DA SILVA

Todos nós conhecemos o seu Zé pedreiro, aquele que muitos chamam quando vai fazer um puxadinho na casa, aquele que cobra baratinho para rebocar parede. Seu Zé é pedreiro desde sempre, não tem formação e diz que aprendeu a lidar na construção civil com seu pai, lá no Nordeste, antes de vir para cá. Ele sempre conta as histórias da sua amada terrinha, fala da casa que nem de tijolo era, mas onde tinha a família toda reunida.

Faz um bom tempo que seu Zé não vê sua mãe, já que ela ainda mora na terrinha. O pai dele morreu tentando juntar dinheiro para buscar dona Maria, e agora seu Zé tenta a mesma coisa, mas os trocados que ganha mal dão para garantir o minguado sustento da família. Seu Zé luta para manter os filhos na escola, para,

quem sabe, terem um futuro diferente do dele.

Seu Zé sonhava entrar em uma construtora, para ter pelo menos o ganho do mês garantido, porque os bicos já não estavam rendendo mais tanto assim. Na construtora, porém, seu Zé só iria ser mais um dos pedreiros formados por experiência, que vieram do Nordeste em busca de um norte, que não sabem usar um lápis... Mas, com a colher de pedreiro, eles viram artistas! São trabalhadores que levam arroz com ovo na marmita, que usam maquiagem azul manchado de tinta e cimento e ganham vintém pra fazer tubulão: EPIs? Para quê?

Seu Zé agora tem registro na carteira, está recebendo salário minguado que mal dá para garantir a aposentadoria e ainda tem de contribuir para pagar os termos dos políticos que o representam lá no senado. Seu Zé

fez um acordo com a empresa, vai trabalhar por produção. Ou seja, quanto mais produz, mais ganha... Seu Zé está virando a noite no serviço para conseguir uma graninha extra, afinal é época de copa do mundo, e a cervejinha pra hora do jogo tem que estar garantida. Seu Zé não usa equipamento de segurança, porque acha ruim trabalhar usando esses equipamentos. Ele diz que a produção aumenta quando está sem esses "trecos". A empresa, que entende muito bem de produção, deixa seu Zé trabalhar sem os EPIs.

Faltando pouco pra começar o jogo do Brasil, seu Zé corre para terminar a cota de tubulões do dia para poder assistir ao "Brasa". Pena que nem a sorte e nem os EPIs estavam com ele, e toda a terra que tinha tirado do tubulão caiu encima dele. Agora seu Zé está bem, junto com seu pai, sem precisar saber

do resultado do jogo da seleção brasileira. Ele nem precisa mais se preocupar com o futuro dos seus pequenos, porque a construtora indenizou a família. "É uma pena perder uma mão de obra tão barata", isso foi o que pensaram os donos da empresa ao indenizar a família do seu Zé!

Hoje, seu Zé só é mais um dos 700 trabalhadores por ano que cometem negligência no uso dos EPIs e acabam sendo fatalmente feridos. Fatalidade? Não, no Brasil é normal gritar por futebol e se calar por direitos. E agora, seu Zé? Como um pacote flácido, lá está ele, a mão de obra barata, estendido no chão, atrapalhando o trânsito, justamente durante a comemoração da primeira vitória do Brasa na copa do mundo!

* THAMIRES CHAVES DA SILVA é discente do 4º ano do Curso Técnico de Edificações Integrado do Instituto Federal de Mato Grosso – Campus Caiatã, Cidade Joice da Silva – thache150@gmail.com

Capítulo 15

NA ENCRUZILHADA – PERCEPÇÕES, MOTIVAÇÕES E OBSTÁCULOS PARA CONCEPÇÃO E USO DE METODOLOGIAS DE APRENDIZAGEM ATIVA: Sob O Olhar Da Ceap - Comissão De Educação E Aperfeiçoamento Profissional, No Instituto Federal Da Paraíba, Campus Cajazeiras

Eva Maria Campos Pereira
Vanda Lúcia Batista dos Santos Souza
Claudence Alves Mendes

Inquietações Introdutórias

O trabalho do filósofo americano, John Dewey (1859-1952), com menção especial para o seu livro publicado em 1916 – *Democracy and Education*, destacou a importância de valorizar a capacidade de pensar dos alunos, preparando-os para questionar a realidade, problematizar e estruturar na sua formação o entendimento da união de teoria e prática. Desta forma, estariam, assim, preparados para o posicionamento crítico e, conseqüentemente, melhor qualificados para o crescimento pessoal e atuação profissional. Mais de cem anos se passaram após esta publicação. Os desafios de transformar a educação continuam emergentes e parecem pouco ter evoluído.

Diversos outros pesquisadores e autores têm reforçado a necessidade de compreensão dessa dinâmica mais factual da Educação, destacando o respeitado pensamento do brasileiro Paulo Freire (1921-1997). Destes questionamentos e discussões no âmbito educacional, organiza-se, com maior ênfase a partir da década de 1980, a defesa de Metodologias de Aprendizagem Ativa como sendo uma proposta com fôlego para propiciar as mudanças necessárias nas perspectivas mais efetivas de aprendizagem.

Segundo a percepção de Hanneke (2016, grifo nosso), o qual sumariza diversos pontos que têm sido debatidos e permanentemente reconstruídos por outros autores, **aprendizagem ativa** se refere a uma abordagem da educação baseada em uma filosofia pragmática da

natureza do processo de aprendizagem. A conjuntura de suas crenças e suposições filosóficas incluem questões sobre como a aprendizagem ocorre; quais os papéis ideais do professor e do aluno neste processo; a pertinência do apoio administrativo e institucional para os docentes; a influência e adequação do ambiente para ocorrência da aprendizagem; os propósitos e objetivos da aprendizagem, especialmente sob a ótica dos resultados almejados; de forma básica e quase óbvia, o conteúdo que deverá ser aprendido; os fatores que aprimoram ou inibem a aprendizagem, bem como os melhores métodos para avaliar a aprendizagem de uma nova perspectiva de atuação de discentes e professores.

No Brasil, o projeto da Rede de Ensino dos Institutos Federais, uma proposta educacional inclusiva e multidentitária, oportuniza à jovens e adultos a estrutura de uma formação que vai desde o ensino médio à pós-graduação, com um quadro docente de professores com altíssimo nível de formação. Segundo a Plataforma Nilo Peçanha (2019), base que reúne dados sobre a Rede Federal de Ensino, com 469 mil matrículas ativas em 2018, 80,56%, dos mais de quarenta mil docentes efetivos da rede, possuem pós-doutorado, doutorado ou mestrado. Condição que deveria garantir a qualidade de formação técnico-científica dos diversos níveis de discentes matriculados.

Entretanto, segundo ainda os dados da Nilo Peçanha (2019), com informações de 2018, considerando apenas o ensino médio integrado, 75.784 alunos ficaram retidos em situação de: abandono, matrículas canceladas,

desligamento ou reprovação. Um total de 14,92%. Um alto percentual, atentando que a formação no ensino médio é, na atualidade, uma das etapas mais basilares da educação de crianças e jovens. Quais, então, as proposituras educacionais capazes de combater estes e outros problemas de ineficiência acadêmica, de modo a melhorar a qualidade de ensino da Rede Federal dos Institutos?

A geração de jovens que atualmente encontra-se nas salas de aula do ensino médio integrado (médio e técnico) é justamente a categoria que há dez anos tem contato e acesso a tecnologias altamente interativas como os *smartphones* (LEMOS, 2012). Habitados a processos participativos e intensamente criativos de tecnologias, esses jovens podem estar se deparando com aulas essencialmente expositivas, condição que é colocada, pela impressão de professores, como sendo uma forma de assegurar que o aluno esteja atento, “envolvido” e compreendendo o conteúdo das aulas (ASTIN, 1984, p. 518).

Segundo o portal do Ministério da Educação e Cultura (2019), em texto orientador da reformulação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, utilizando como base a visão de Vygotsky (1979) sobre a existência de uma natureza social inseparável do processo de aprendizagem, é necessário almejar que a formação do alunado possa garantir que os discentes sejam qualificados a buscar e investigar informações com criticidade, o que pressupõe a capacidade de formulação

de perguntas ou participação em desafios dados pelos educadores, com ambientes propícios para esta condição.

Da perspectiva estruturada pela reformulação da BNCC, os alunos também precisam estar aptos para compreender informações, averiguando-as em diferentes níveis de complexidade, alcançando a condição de contextualizá-las e associá-las a outros conhecimentos. Igualmente estão previstas nas diretrizes orientadoras a capacidade interpessoal dos discentes de interação, mediação, negociação e comunicação com diferentes grupos, em diversos contextos e momentos (MEC, 2019).

Desta forma, além da apreensão de conteúdos e suas habilidades essencialmente técnicas, é necessário desenvolver ambientes de aprendizagem capazes de levar o aluno a conviver e agir com inteligência emocional, os quais sejam qualificados para identificar e desenvolver atitudes positivas para aprendizagem colaborativa, baseando o processo decisório em uma autogestão efetiva, especialmente sabendo lidar com erros e frustrações.

Contudo, para isso, é necessário conceber e desenvolver ambientes e metodologias que facultem a promoção de aprendizagem diferenciada, de forma a direcionar os discentes a resolver problemas, executando diversos tipos de projetos e ações, propiciando uma relação de ensino e aprendizagem baseada em confiança e que os levem à autonomia de propor soluções com base na maturidade adquirida (BNCC, 2017).

Dadas as condições do perfil ideal de aprendizagem discente, é possível conceber que parte da reformulação

do texto da BNCC encontra suporte para sua execução nas Metodologias de Aprendizagem Ativa, essencialmente colaborativas e cooperativas (EDUCATIONAL BROADCASTING CORPORATION, 2004), situando-se, ainda, no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (CHAIKLIN, 2003, p. 53), o aporte teórico de fortalecimento de suas concepções, cujas proposições de sustentação da relação de ensino/aprendizagem, devidamente renovadas, deverão permitir o desenvolvimento de competências relevantes na construção dessa aprendizagem tão almejada.

Não bastassem todos os desafios dentro das complexidades que constituem o perfil almejado para a formação discente, o texto do documento regulamentador e orientativo da BNCC (2017), ainda e oportunamente, ressalta uma condição extremamente crucial para os objetivos pretendidos: a formação ou preparação das equipes educacionais que executarão as propostas presumidas.

O texto da BNCC (2017, p. 15) é claro no tocante à urgência em decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e “fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem”. O documento ainda sugere que as instituições de ensino devam “selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares”. Tal exigência visa garantir

que diferentes grupos de alunos, de diferentes condições culturais e grupos de socialização, possam vivenciar condições democráticas e equitativas de desenvolvimento pessoal e profissional.

Desenhadas as complexidades, é necessário priorizar e acelerar a preparação de educadores para as demandas associadas às aplicações da reformulação da BNCC e uso de Metodologias de Aprendizagem Ativa (MPA). Para tanto, o próprio Ministério da Educação recomenda a formação continuada de educadores e técnicos educacionais. Tais iniciativas podem se configurar na forma de treinamentos, grupos de estudos, participação em eventos externos e internos, incentivando a motivação dos grupos educacionais para que consigam alcançar o devido aprofundamento sobre diversas metodologias de aprendizagem ativa já existentes e outras que possam ser desenvolvidas ou aprimoradas (BNCC, 2017).

O ambiente formativo de equipes educacionais deverá propiciar meios e estratégias para que esses grupos possam conceber e colocar em prática situações e procedimentos para motivar e envolver os alunos na aprendizagem; eleger, elaborar, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender; e, mais especificamente, “manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino” (BNCC, 2017, p. 16).

Com base nestas inquietações é que a presente iniciativa de investigação traz parte da experiência

e iniciativa de formação da CEAP – Comissão de Educação e Aperfeiçoamento Profissional, uma proposta de trabalho institucionalizada em 2016, no Instituto Federal da Paraíba, campus Cajazeiras, uma unidade educacional localizada no sertão do estado. Um grupo formado por docentes, técnicos educacionais e discentes, cujo objetivo central de constituição foi buscar atingir as propostas, institucionalizadas ou não, de incentivo e uso de Metodologias de Aprendizagem Ativa.

Os questionamentos que guiaram a construção do presente trabalho científico buscaram revelar, em dois anos e meio de trabalho da CEAP, quais as percepções sobre motivações e obstáculos para adoção de Metodologias de Aprendizagem Ativa pelos docentes daquela unidade de ensino, bem como a compreensão do grupo de pontos de vista técnico/pedagógico, administrativo e de aprendizagem, entendendo que a heterogeneidade da equipe e os múltiplos olhares sobre a temática central, podem enriquecer ainda mais o debate sobre Aprendizagem Ativa, dentro das especificidades do modelo de proposta educacional dos Institutos Federais.

Territórios Teóricos na Densa e Dinâmica Geografia da Aprendizagem Ativa

No mundo complexo de hoje é impossível não discernir sobre a competitividade e ambientes de trabalho cada vez mais exigentes, nos quais os profissionais devem aprender a aplicar ferramentas e conhecimentos em novos

domínios e situações diferentes. As pessoas, em todos os níveis organizacionais, devem ser solucionadoras de problemas, além de criativas e flexíveis (LYNTON, 1989). O mesmo tom de expectativa de desempenho superior de alunos para o mercado de trabalho, especialmente na esfera de formação educacional dos Institutos Federais, foi tratado por Barbosa e Moura (2013). Isso requer a capacidade de aplicar experiência e conhecimento para resolver problemas novos. Consequentemente, aprender a pensar criticamente, analisar e sintetizar informações para resolver problemas técnicos, sociais, econômicos, políticos e científicos e trabalhar produtivamente em grupos são habilidades cruciais para uma participação bem-sucedida e satisfatória em nossa sociedade moderna e competitiva. E nós, educadores, não podemos fechar os olhos para esta realidade.

Os Institutos Federais, ambiente no qual se realiza a pesquisa aqui apresentada, são instituições de ensino com características multidentitárias, cujas modalidades de ensino dão conta de atender, por um mesmo grupo de docentes alocados em cada unidade educacional, o ensino médio integrado, com alunos em idade adolescente, ao Projeto de Formação de Jovens e Adultos (PROEJA), cursos técnicos subsequentes, graduações e pós-graduações, com público jovem e adulto. São ambientes que deixam clara a necessidade de formação contínua de seus docentes, a fim de que estes possam adaptar adequadamente as atividades de ensino para cada uma dessas categorias.

Então, refletindo conjuntamente sobre as exigências da sociedade, do mercado de trabalho e denso cenário educacional dos Institutos Federais, Barbosa e Moura (2013, p. 52) alertam enfaticamente que:

as projeções mais recentes para o futuro da educação indicam que a escola, como ela é hoje, tem poucas chances de sobrevivência nas próximas décadas. Neste trabalho, focalizamos nos processos que ocorrem na sala de aula e nas relações professor-aluno, partindo de reflexões sobre as metodologias que têm sido aplicadas nesse processo e em como as metodologias ativas podem contribuir para elevar a eficiência e eficácia da aprendizagem no contexto da educação profissional.

Ao considerar as inúmeras mudanças em todas as esferas da sociedade, com especial destaque para a área das tecnologias, os ambientes escolares precisam compreender, conforme nos alertam Diesel *et al.* (2017, p. 273), que o fato dos alunos já chegarem às nossas escolas tecnologicamente conectados, significa que esta imersão no horizonte infinito e abundante de conteúdos da Internet já transformou a relação destes com o mundo. Basta uma série de cliques e lhes chegam volumes gigantescos de informações. “Esse movimento dinâmico traz à tona a discussão acerca do papel do estudante nos processos de ensino e aprendizagem, com ênfase na

sua posição mais central e menos secundária de mero expectador dos conteúdos”. É preciso, então, desenvolver propostas de educação que consigam potencializar e ativar esse volume de informação disponível, fazendo, inclusive, que ele tenha significado.

Então, para vislumbrar um ambiente de alunos críticos e reflexivos, é necessário também constituir um quadro de docentes que possam desempenhar papéis diferenciados, que sejam desafiadores, que se distanciem da postura tradicional de transmissão, exigindo dos seus alunos a mera memorização e repetição. Ora, o ensino, de certa forma, já está garantido pelas condições político-normativas das Diretrizes Nacionais Curriculares, definição de currículos, carga horária mínima dos conteúdos, instituídas por lei, adequação aos calendários letivos e alocação professor/componente curricular, de acordo com o complexo processo seletivo, via concurso público, no caso da Rede Federal de Ensino. No ambiente educacional da Rede Federal já existe uma caixa cheia de gavetas, previamente definidas e sistematizadas. Assim sendo, precisamos ressignificar a relação de ensino/aprendizagem que propicie resultados frutíferos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p.7), em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE), é um documento de caráter normativo. Seu texto define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que

tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Conforme definido no § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), o texto da BNCC está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Estas percepções e contradições da educação tradicional, quando confrontada com os princípios da aprendizagem ativa, são perceptíveis, segundo Bonwell e Eison (1991), quando os professores expõem as suas crenças de que os alunos aprendem mais quando estão em silêncio, fazendo suas leituras ou escutando atentamente os docentes, visão esta centrada no modelo de aula expositiva, unidirecional e pouco reflexiva.

Na MAA, e aqui concordamos com Diesel *et al.* (2017), o papel do professor é orientar a jornada de aprendizado dos alunos, planejar atividades dos alunos que estimulem o domínio de fatos conhecidos e o uso desse conhecimento para gerar novos conhecimentos ou alcançar objetivos, o monitorar processos e atividades dos alunos e fornecer informações pontuais *feedback* para acompanhar seu aprendizado, o avaliar os resultados e os processos de aprendizagem dos alunos.

O diálogo é a estratégia mais fecunda de conduzir e mediar a nova proposta da relação professor/aluno no paralelismo ensino/aprendizagem. Para Moran (2018, p. 4) o ideário do professor é um papel de curadoria

de conteúdos. Apropriando-se da metáfora, o curador é o responsável pela montagem e supervisão de uma exposição de arte, bem como a execução e revisão do catálogo da exposição, todavia não é o artista e nem autor das obras. Nessa encruzilhada é possível optar por pelo menos dois caminhos: o da heteronomia, em que seremos obrigados a mudar por força maior de regulamentação.

O outro caminho da encruzilhada é o entendimento da relevância das MAA. Bonwell e Eison (1991, p. 5) já preconizavam que os alunos devem fazer mais do que apenas ouvir. Para manterem-se aptos a uma aprendizagem efetiva devem ler, escrever, discutir ou estar envolvidos na solução de problemas. Mais importante, para se envolver ativamente, os alunos devem se envolver em tarefas de pensamento de ordem superior, como análise, síntese e avaliação. Nesse contexto, propõe-se que estratégias que promovam a aprendizagem ativa sejam definidas como atividades instrucionais que envolvam os alunos na realização de tarefas e na reflexão sobre o que estão fazendo. Mas, então, o que vem a ser a Aprendizagem Ativa e o que arregimenta o desenvolvimento de metodologias que propiciem sua implementação?

A Aprendizagem Ativa

As bases teóricas que constituem a Aprendizagem ativa é uma conjuntura de importantes trabalhos. John

Dewey (1916) agregou as ideias de Educação progressiva e experimental; A teoria de assimilação e progressão de Jean Piaget (1896-1980); o Construtivismo e a Teoria do Contexto Social de aprendizagem de Lev Vygotsky (1896-1934); e a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (1921-1997) (BARBOSA e MOURA, 2013; DIESEL *et al.*, 2017).

Smith e Knap (2011) ainda acrescentam ao desenho da fundamentação teórica da Aprendizagem Ativa que há diversas influências do trabalho de Émile Durkheim (1858-1917) nas propostas de Dewey, destacando que a visão deweyana sobre a Educação caminha paralela a muitas das ideias de Durkheim, especialmente no que trata sobre educação e socialização.

Dewey (1916, p. 176) enxergou na sala de aula um microcosmo da sociedade democrática, onde o professor ajuda a modelar os ideais de democracia, de equanimidade e os alunos aprendem pela experiência, com autonomia, adquirindo condições de interagir com os seus ambientes culturais e sociais com independência e autossuficiência (BOMWELL e EISON, 1991). Dewey (1916) reputou a Educação como um processo social que começava no ambiente familiar e continuava na escola. A Educação é, portanto, era um processo de duas faces, com objetivos de desenvolvimento psicológico, pessoal, e desenvolvimento social. Ao final, o objetivo central é preparar o aluno para a sociedade.

Diesel *et al.* (2017) nos incentivam a refletir sobre a importância de atentar para o aprendizado ativo como base central da Educação. Ora, quando Dewey

(1916) utiliza o trabalho de Freire (2007) como um dos princípios da aprendizagem ativa, o perfil do estudante torna-se protagonista, motivado, uma vez que suas opiniões são valorizadas e isso o leva à autonomia. Como o conhecimento é construído pelo próprio sujeito, com a devida interação entre os seus pares e no horizonte de seus ambientes culturais, sociais e políticos, o discernimento resultante do aprendizado é construído de forma colaborativa, o que confronta diretamente a legitimidade e eficácia dos métodos de ensino tradicionais, transmissivos, unidirecionais.

Ao emprestar-se do conceito da Aprendizagem pela Interação Social de Vygostky (1979), na Aprendizagem Ativa é preciso considerar que a interação tem papel fundamental no desenvolvimento da mente. Os processos de aprendizagem se estabelecem a partir da conexão entre diferentes sujeitos. Desta forma, acontece o aprimoramento de suas estruturas mentais, condicionando a necessidade de estabelecer uma rede de contatos com seus pares para incrementar e construir novos conceitos.

Observando atentamente, o **outro social** se constitui como um fator altamente significativo para o aluno que está no auge do seu desenvolvimento (grifo nosso). A aprendizagem se incorpora quando o aprendente verifica as diferenças entre as suas competências e as dos seus congêneres, para, a partir deste processo, formular hipóteses e sintetizar ideias acerca desses laços constituídos, levando a aprendizagem de um patamar

de processo interpessoal para um processo intrapessoal (VYGOTSKY, 1979, p. 57).

Ao centralizar o foco no aluno, a proposta de Freire (1970) também consolida o território teórico que constitui a geografia de definição de Metodologias de Aprendizagem Ativa, uma vez que defende a necessária autonomia do aprendente, estimulando-o ao engajamento, incentivando o auto direcionamento, o que no ensino de jovens e adultos convencionou-se a chamar de andragogia (MERRIAN, 2001).

Outra proposta relevante na construção dos fundamentos sobre Aprendizagem Ativa é o trabalho de Edgar Dale (1900-1985), fortemente influenciado por John Dewey (1859-1952). Tomando por base a ideia que Dewey enfatizou a importância da continuidade das experiências de aprendizagem das escolas para o mundo real e defendeu um foco maior nos resultados de ordem superior e na aprendizagem significativa, Dale (1946) publicou, em sua primeira edição do livro intitulado – *Audiovisual Methods in Teaching* - Métodos Audiovisuais no Ensino –, uma expansão do conceito de Dewey de continuidade da aprendizagem através da experiência, desenvolvendo o ele intitulou de “**Cone of Experience**”, que relaciona um contínuo concreto e abstrato às opções de mídia audiovisual (SUBRAMONY, 2003, p. 423).

Dale (1969, p. 108), na terceira edição de sua obra, considerou o Cone como uma “analogia visual” para mostrar a progressão das experiências de aprendizagem do concreto ao abstrato, e não como uma receita para instruções com metodologias ou tecnologias de

informação e comunicação. Nesta edição de *Audiovisual Methods in Teaching*, Dale (1969, p. 42) integrou três modos de aprendizado de Bruner (1966, tradução nossa) ao Cone, categorizando as experiências de aprendizado em três pilares, conforme apresentado na Figura 1: enativismo (isto é, aprender fazendo), icônico (aprender através da observação) e experiência simbólica (aprender através da abstração).

Figura 1 – O cone da experiência de Edgar Dale (1969)



Fonte: adaptado e traduzido de Dale (1969, p. 42)

Para Hanekee (2016), a aprendizagem ativa não é um currículo específico ou um conjunto definido de métodos, materiais, processos ou procedimentos. Mas, ao contrário, é uma filosofia ou maneira de pensar sobre

o que educação deveria ser. Assim, a aprendizagem ativa pode parecer diferente em sua implementação em ambientes escolares diferentes. No entanto, existem linhas de execução comuns que são semelhantes em configurações de ambientes de MAA. Sendo assim, a aprendizagem ativa pode ser melhor pensada como um conjunto abrangente de conceitos que impacta decisões e métodos para executar inúmeros aspectos da educação em nível local.

Importante ainda ressaltar que o aprendizado é um processo individual e os resultados ocorrem em cronogramas individualizados. A taxa de aprendizado não será a mesma entre os alunos, apesar da participação em atividades similares. Portanto, o ritmo das atividades de inclinação deve ser pensado como flexível, em vez de fixo, entre os alunos, condição que acrescenta outro ponto de relevância para a adoção de metodologias de aprendizagem ativa. Para o devido equilíbrio do que precisa ser reorientado na educação, recomenda-se, conforme orienta a própria BNCC (2017), a existência de grupos de trabalho que auxiliem, pedagógico e administrativamente, alcançar essa verticalidade. Foi a proposta da CEAP – Comissão de Educação e Aperfeiçoamento Profissional, instituída no IFPB, campus Cajazeiras.

A CEAP – Comissão de Educação e Aperfeiçoamento Profissional

Localizado no sertão da Paraíba, o campus Cajazeiras faz parte das 24 unidades de ensino do Instituto Federal da Paraíba. Sua antiga organização era o Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET – que, no ano de 2008, foi vinculada à rede de Institutos Federais, completando 25 anos de existência em 2019. A unidade de Cajazeiras atualmente possui 114 docentes, dos quais 93 são efetivos, e 75 técnicos administrativos (BRASIL, 2008; NILO PEÇANHA, 2019).

A criação da CEAP – COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL – foi uma ideia concebida no ano de 2016 (IFPB, 2016). Formada inicialmente por técnicos educacionais e professores, à época, todos da área de Engenharia Elétrica e Mecânica, no intuito de compreender a dinâmica das novas propostas educacionais que poderiam elevar o patamar de aprendizado e resultados positivos na educação tecnológica.

A rotina de trabalho da Comissão, desde que foi criada, inclui reuniões periódicas em pelo menos um dia da semana, o qual pode ser mudado semestralmente, em função da alteração dos horários de aula dos docentes participantes. Além das discussões sobre os fundamentos das Metodologias de Aprendizagem Ativa, os encontros periódicos ajudam a debater sobre a elaboração, planejamento, uso e avaliação das atividades geralmente propostas pelos docentes da comissão.

A CEAP vem realizando, nos dois anos e meio de funcionamento, formação em outras unidades do IFPB, decorrente de convites realizados por Diretores de Ensino ou Coordenadores Pedagógicos e em instituições como UFCG – Universidade Federal de Campina Grande e IFCE – Instituto Federal do Ceará, momentos nos quais parte da equipe ministra um treinamento, cujo formato foi definido como uma palestra introdutória, estrategicamente para fomentar questionamentos sobre a validade da educação e métodos tradicionais de ensino e oficinas de práticas para exemplificar algumas das metodologias de aprendizagem ativa disseminadas, geralmente com apresentação de tecnologias utilizadas no auxílio à implementação dessas estratégias.

A CEAP também buscou, desde sua fundação, uma forte integração com a Diretoria de Desenvolvimento de Ensino do *campus* Cajazeiras, parceria na qual rendeu positivamente um diálogo fecundo sobre as melhorias no campo educacional e formação de pessoal da unidade, bem como efetuou a apresentação e aprimoramento de propostas de atividades para os encontros pedagógicos semestrais.

Ao deixar uma marca registrada, especialmente quando o setor de Comunicação Institucional do *campus* Cajazeiras-PB difunde notícias sobre os trabalhos de estudos ou formações realizados pela CEAP em outras unidades de ensino, a imagem perante a comunidade educacional propiciou um nível de credibilidade e confiança para estabelecimento de um canal de consultoria aos demais docentes, os quais não fazem

parte oficialmente da Comissão, no qual dúvidas são dirimidas, orientações são prestadas, momentos nos quais outros professores sentem-se motivados a fazer parte da equipe.

No ano de 2019 foi aprovado um projeto de pesquisa pelo então presidente da Comissão, ocasião na qual foi aberto o ingresso para alunas bolsistas participarem também dos encontros periódicos do grupo. A proposta inicial do projeto de pesquisa foi a elaboração de vídeo-aulas e ajuste de materiais para uso da Sala de aula invertida, na disciplina de Circuitos Elétricos, na matriz do curso superior de Automação Industrial. Os levantamentos realizados no projeto de pesquisa foram sintetizados em relatório e artigo apresentado em evento da rede IFPB.

Aspectos Metodológicos

O posicionamento epistemológico da presente proposta se coloca como método indutivo. Longe do intuito de criar modelos, mas as informações organizadas e apresentadas derivam de enunciados gerais e observações acumuladas do caso particular de análise dos membros da CEAP, comissão que há dois anos foi vanguardista na institucionalização de estudos e disseminação das Metodologias de Aprendizagem Ativa no *campus* Cajazeiras, da rede IFPB.

É importante lembrar que, em se tratando dos argumentos indutivos, mesmo que se saiba da verdade

das premissas e que se haja determinado a correção do argumento, o máximo que se pode arrematar é que a conclusão é provável e que o argumento indutivo correto proporciona apenas crença razoável (HEGENBERG, 1976), pensamento que se alinha às orientações teóricas de Schoen (2016, p. 4), que já advertia que as Metodologias de Aprendizagem Ativa não se constituem como uma proposta definida e engessada a seguir, mas um leque de premissas que dever ser adaptado ao contexto onde ocorre o projeto de aprendizagem.

Para coleta de dados foram realizadas entrevistas com os membros da atual formação da CEAP, usando entrevistas estruturadas (MARTINS e THEÓPHILO, 2007) com as questões centrais de investigação sobre a percepção, motivação e obstáculos para adoção de Metodologias de Aprendizagem Ativa.

Pontos de Reflexão, Análises e Discussões – Luminescência Educacional

A percepção conjunta da visão múltipla dos membros da CEAP, professores, técnicos educacionais e alunos, da razão pela qual muitos professores ainda não atenderam aos apelos da reforma educacional foi sistematizada em alguns pontos de reflexão:

- A existência da forte influência que existe na educacional tradicional, na qual os docentes obtiveram suas próprias formações e tentam reproduzir em suas salas de aula, na certeza de

que surtirão o efeito desejado de aprendizado dos alunos;

- A Autopercepção de professores e autodefinição de papéis, especialmente no que concerne o entendimento de sua autoridade na sala de aula e o receio que existe ao mudar a concepção do foco do aprendizado para o aluno como sujeito ativo;
- O desconforto e a ansiedade que a mudança cria. Para o docente é difícil abandonar o que lhe traz segurança na atuação profissional. O desenho da aula tradicional é um cenário que ainda permite a delimitação de uma zona de conforto para o professor. Mudar não é uma tarefa fácil;
- Os incentivos, ainda limitados, para o corpo docente mudar suas práticas, o que infelizmente deverá acontecer de forma imperativa, na ocasião de implementação do que já se encontra regulamentado na Base Nacional Comum Curricular e outros instrumentos que devam verificar institucionalmente se o trabalho educacional dos docentes está alinhado aos pontos já normatizados nesse quesito.

O grupo da CEAP, o qual respondeu aos questionamentos propostos para a presente proposta investigativa, também teve o entendimento que certos obstáculos específicos estão associados ao uso do aprendizado ativo por parte do docente, tais como:

- A dificuldade do professor em assegurar que os conteúdos previstos nos projetos pedagógicos

para os componentes curriculares sobre sua responsabilidade, ao utilizar Metodologias de Aprendizagem Ativa, serão cobertos adequadamente no tempo limitado disponível de aula;

- Como a CEAP é formada, em parte, por representantes docentes, há o depoimento destes sobre o aumento na quantidade de tempo de preparação das aulas, organização de materiais e tecnologias envolvidos nas Metodologias de Aprendizagem Ativa, fator que pode terminar por tornar mais atrativo, por parte do grupo de professores, usar as velhas fórmulas de aulas expositivas com uma pré-seleção de conteúdos e que podem ser utilizadas mais de uma vez, sem alterações e que pouco serão questionadas pelos alunos, no modelo tradicional de ensino;
- A dificuldade de utilizar o aprendizado ativo em turmas grandes, especialmente no início de períodos letivos em que ainda não foi estabelecida uma relação afetiva e de entrosamento resultante do conhecimento interpessoal entre professores e alunos;
- Relatos de falta de materiais, equipamentos ou recursos técnicos necessários para operacionalizar metodologias dinâmicas. Algumas das formações que foram executadas pelo grupo da CEAP para disseminar o uso de Metodologias de Aprendizagem Ativa em outras unidades do IFPB foram, em parte, inviabilizadas

pela falta ou qualidade ruim do sinal da Internet para utilização de tecnologias de suporte dessas metodologias.

Talvez a maior barreira de todas, no entanto, seja que os esforços dos professores para empregar a aprendizagem ativa envolvam riscos - os riscos de que os alunos não participem, usem pensamentos de ordem superior ou aprendam conteúdo suficiente, que os professores sentirão perda de controle, falta de habilidades necessárias ou ser criticado por ensinar de maneiras não-ortodoxas. Cada obstáculo ou barreira e tipo de risco, no entanto, podem ser superados com sucesso por um planejamento cuidadoso.

Conforme balizam Ryan e Martens (1989, p. 20), não há necessidade de pânico, mas a percepção de um horizonte fecundo. Os alunos aprendem tanto passivo quanto ativamente. Basta distinguir que a aprendizagem passiva ocorre quando os alunos assumem o papel de “receptáculos do conhecimento”; isto é, eles não direcionam e participam como expectadores do processo de aprendizagem. O aprendizado ativo é compreensível e mais parecido com o que ocorre quando os alunos estão fazendo algo, além de ouvir.

Quanto ao papel da Administração acadêmica, no entendimento da CEAP, e como o corpo de dirigentes pode ajudar essas iniciativas de estímulos e incentivos para adoção de metodologias de aprendizagem ativa, reconhecendo e recompensando o excelente ensino em geral e a adoção de inovações instrucionais em particular, percebe-se que:

- É necessário institucionalizar políticas e práticas institucionais de forma regulamentada para que, independentemente dos que possam fazer parte da gestão ou de iniciativas semelhantes de comissões, setores ou grupos que possam girar as engrenagens necessárias para adoção e uso de Metodologias de Aprendizagem Ativa, o processo em si de amadurecimento dessa construção do conhecimento educacional não seja interrompido por qualquer eventualidade na rotatividade de pessoas nos cargos da instituição;
- É fundamental a alocação de recursos financeiros adequados para o desenvolvimento instrucional, através do desenvolvimento de planos estratégicos de ação administrativa, incluindo nestas propostas os recursos necessários para garantir a formação contínua dos docentes e a execução dos projetos de aprendizagem ativa propostos.

A comissão da CEAP elencou algumas dificuldades ou pontos importantes na reflexão do trabalho cotidiano de manter a dinâmica de estudos e entendimento da Aprendizagem Ativa. Quanto ao trabalho do próprio grupo, a sincronização da equipe para os necessários encontros semanais sempre é um fator que semestralmente exige um replanejamento. Como a oferta de algumas modalidades de ensino, como os cursos superiores e cursos técnicos subsequentes é alterada semestralmente, é possível que haja mudanças e conflito logístico dos horários de aulas dos docentes, impedindo

o encontro do grupo, o que diminui a efetividade das fecundas discussões sobre as questões educacionais.

No caso específico da unidade Cajazeiras, houve, nos dois anos e meio de funcionamento da CEAP, uma alta rotatividade dos membros, seja por remoção (transferência definitiva para outra unidade de ensino da rede IFPB) ou licença para cursos de pós-graduação, cujos membros afastados terminam levando consigo o *know-how* construído conjuntamente sobre o aprendizado ativo. O entendimento positivo é que levam consigo a possibilidade de disseminar o conhecimento adquirido para outros ambientes. Por outro lado, a Comissão permanentemente necessita recomeçar ciclos de discussões com novos integrantes, o que gera um esforço de manutenção de historicidade do próprio aprendizado e a acolhida de novos pensamentos e estilos dos ingressantes no grupo.

Conclusão

A reforma da prática instrucional no ensino voltado para a filosofia da aprendizagem ativa deve aglutinar esforços do corpo administrativo, técnicos educacionais e dos professores, de forma entrosada. Daí reforça-se a importância de um mecanismo, como no caso do IFPB, campus Cajazeiras, de uma Comissão que desempenhe o papel de um motor para essas engrenagens, mantendo uma dinâmica que permita a mudança de todo conjunto educacional para as inovações necessárias

para a adoção de metodologias que propiciem uma aprendizagem eficaz. As mudanças organizacionais precisam acontecer no nível mais operacional, como alocação e organização de espaços físicos adequados, até os níveis mais estratégicos, como a definição de políticas e planos educacionais institucionalizados. Para efetivamente promover a aprendizagem ativa é preciso constituir uma equipe educacional ativa.

No caso dos docentes, por todas as barreiras levantadas e observadas pelos membros da CEAP, um excelente primeiro passo é selecionar estratégias que promovam aprendizado ativo com o qual o professor possa se sentir confortável. Essa estratégia de baixo risco é tipicamente de curta duração, estruturada e planejada, focada em assuntos que não são abstratos nem controversos demais, e familiares tanto para o professor quanto para os alunos.

Por outro lado, níveis maiores de risco ocorrem quando uma ou mais dessas dimensões são alteradas. Os professores podem superar com êxito cada um dos principais obstáculos ou barreiras ao uso da aprendizagem ativa, incorporando gradualmente estratégias de ensino que exigem mais atividade dos alunos e / ou maior risco em seu estilo regular de instrução.

Os desenvolvedores do corpo docente podem ajudar a estimular e apoiar os esforços de mudança dos membros do corpo docente, destacando a importância instrucional do aprendizado ativo nos boletins e publicações que eles distribuem. Além disso, o uso da aprendizagem ativa deve

se tornar o assunto das oficinas de desenvolvimento de professores e o método instrucional usado para facilitar esses programas. É importante que os desenvolvedores do corpo docente reconheçam a necessidade de fornecer acompanhamento e apoio aos esforços de mudança do trabalho dos professores.

É preciso assimilar que a mera atividade não constitui um aprendizado ativo; razão pela qual é necessário diferenciar, inclusive, em uma ordem linguística, as expressões – Metodologias Ativas, Aprendizagem Ativa e Metodologias de Aprendizagem Ativa. Quem precisa estar ativo e o cérebro, o raciocínio do aluno e não a estratégia em si. É urgente mudar a Educação, mas não uma transformação sem sentido. Professores e técnicos educacionais precisam refletir sobre a Aprendizagem Ativa, não por imposição normativa ou políticas educacionais heterônomas, mas em virtude de uma ponderação sobre os avanços na Educação, as novas e “velhas” práticas e o quanto esta transição se constituiu em um verdadeiro significado no conjunto da obra.

No contexto multifacetário dos Institutos Federais, é impossível prever, desenhar ou padronizar modelos de adoção ou uso apropriado de Metodologias de Aprendizagem Ativa, conforme também já colocaram Barbosa e Moura (2013, p. 52). Cada docente, em diferentes níveis de atuação e condições educacionais, com distintas aptidões para o uso de tecnologias de informação e comunicação e históricos particulares e institucionais de formação pedagógica terão diferenciadas

implicações e intensidades percebidas sobre a eficácia do aprendizado ativo.

Não há uma fórmula certa, mas há certamente direcionamentos frutíferos, como tem sido o caso do campus Cajazeiras, na rede IFPB. Então, nos parece mais aconselhável a recomendação de **adaptação** do que **adoção**, tendo em vista a caminhada de experiências sobre o nosso próprio fazer educacional, aqui colocado pelo olhar da CEAP – Comissão de Educação e Aperfeiçoamento Profissional, com esforços e reflexões coletivos sobre as doses, homeopáticas ou abundantes, sobre o portfólio de metodologias que poderão propiciar não apenas o aprendizado ativo, mas o sentido real de formar profissionais humanos, muito além dos técnicos habilidosos e racionais. Ao finalizar com esses pensamentos, nos parece mais que apropriado o empréstimo do pensamento de Freire, *ipsis litteris*, sobre afirmar que:

O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade (SHOR e FREIRE, 1986, p. 27).

Recomenda-se, àqueles que desejem adotar ou aprimorar métodos e técnicas que fomentem o aprendizado ativo, 1) Levantar, na literatura nacional e internacional, bem como em eventos da área, metodologias de promoção de aprendizagem ativa e tecnologias empregadas, detectando dinâmicas e competências desenvolvidas nos projetos; 2) a sugestão de Diesel *et al.* (2017), de manter um contínuo de reflexão sobre as práticas dos docentes, preferencialmente com um olhar coletivo e diversificado sobre os resultados obtidos; 3) Propiciar a formação frequente de professores e técnicos educacionais. A própria rede dos Institutos Federais é altamente propícia para adotar a recomendação de Moran (2018) de contar com as experiência e troca de saberes com profissionais experientes entre os pares. Estamos falando, em números de 2018, de 45 mil docentes e 35 mil técnicos em nível Brasil. 1.471 professores e 1.031 técnicos apenas no âmbito do IFPB; 4) Executar e manter ciclos investigativos de experiências, desenvolvimento de novas metodologias, com avaliação da percepção de docentes, técnicos e alunos sobre o aprendizado efetivo e o amadurecimento construído nos discentes, conforme sugere Berbel (2011); e 5) Promover o planejamento integrado dos componentes curriculares das atividades de melhoria e para evolução da aprendizagem.

Neste ponto da integração curricular, vale ainda ressaltar que o seu fortalecimento pode ser de grande valia para ampliação do êxito das iniciativas de promoção da aprendizagem ativa. Há um colossal esforço para criar, planejar, executar e avaliar os resultados de projetos

que proponham a aprendizagem ativa. Se esse empenho for aproveitado de forma integrada, há de se amplificar potencialmente os resultados gerais pretendidos para o crescimento pessoal e profissional do alunado.

No quesito sobre a construção do conhecimento sobre os resultados e barreiras para adoção e uso de Metodologias de Aprendizagem Ativa, a presente iniciativa concorda com as antigas, cronologicamente falando, mas ainda atuais considerações de Bonwelle Eison (1991), de que é necessário persistir sobre o desenvolvimento de pesquisas mais rigorosas, as quais possam fornecer uma base científica para orientar práticas futuras na sala de aula, respeitando as condições da unidade de ensino que persista na ideia de renovação dos seus fazeres educacionais. Recomenda-se perseverar sobre investigações empíricas, acrescentando importantes questões conceituais que ainda não foram exploradas. Tais investigações devem ajudar a examinar estratégias que aprimorem o aprendizado dos alunos, colaborar na exploração do impacto de características anteriormente negligenciadas, mas educacionalmente significativas, de estudantes, tais como gênero, diferentes estilos de aprendizagem ou estágio de desenvolvimento intelectual.

Estamos na encruzilhada. Talvez divididos entre motivações e obstáculos para um categórico uso de Metodologias de Aprendizagem Ativa. Mas não há o que nos impeça de seguir adiante que não nossas próprias decisões. Sigamos!

Referências

ASTIN, Alexander W. **Student involvement: A developmental theory for higher education**. Journal of college student personnel, v. 25, n. 4, p. 297-308, 1984.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; DE MOURA, Dácio Guimarães. **Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica**. Boletim Técnico do Senac, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013.

BERBEL, Neusi. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BNCC. Base Nacional Comum Curricular. **Educação é a base – Ensino Médio**. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017.

BONWELL, Charles C.; EISON, James A. **Active Learning: Creating Excitement in the Classroom**. ASHE-ERIC Higher Education Reports. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183, 1991.

BRAME, Cynthia. **Active learning**. Vanderbilt University Center for Teaching, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. 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.** 29 de dez. de 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Parecer nº 11, de 30 de junho de 2009. **Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio.** Diário Oficial da União, Brasília, 25 de agosto de 2009, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da educação superior e profissional e tecnológica: mais formação e oportunidades para os brasileiros.** Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. **Portaria nº 1.570**, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146, 2017.

BRUNER, Jerome. S. **Toward a theory of instruction.** Cambridge, MA: Harvard University, 1966.

CHAIKLIN, Seth. **The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction.**

Vygotsky's educational theory in cultural context, v. 1, p. 39-64, 2003.

DALE, Edgar. **The "Cone of Experience"**. Chapter 4 in Audio-Visual Methods in Teaching, 37-52. New York: The Dryden Press, 1946.

DALE, Edgar. **The Cone of Experience**. Chapter 4 in Audiovisual Methods in Teaching, 3rd ed., 107-135. Hinsdale, IL: The Dryden Press, 1969.

DE FAVERI, Dinorá Baldo; PETTERINI, Francis Carlo; BARBOSA, Marcelo Ponte. **Uma avaliação do impacto da política de expansão dos institutos federais nas economias dos municípios brasileiros**. Planejamento e políticas públicas, n. 50, 2018.

DEWEY, John. **Democracy and education: An introduction to the philosophy of education**. New York City: Columbia University, August, 1916.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**. Revista Thema, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

EDUCATIONAL BROADCASTING CORPORATION. **Cooperative and Collaborative Learning**. 2004. Disponível em: <http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/coopcollab/index.html>.

FREEMAN, Scott; EDDYA, Sarah L.; Miles, MCDONOUGH; Michelle, K. SMITHB; Nnadozie, OKOROAFORA; JORDTA, Hannah e WENDEROTHA, Mary Pat. **Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics**. Proceedings of the National Academy of Sciences, v. 111, n. 23, p. 8410-8415, 2014.

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

HANNEKE, Steve. **Theoretical foundations of active learning**. CARNEGIE-MELLON UNIV PITTSBURGH PA MACHINE LEARNING DEPT, 2016.

HEGENBERG, L. - **Etapas da Investigação Científica**: - Observação, Medida, Indução. São Paulo , E. P. U/ EDUSP, 1976.

IFPB. Instituto Federal da Paraíba. **Portaria GDG// DG/CZ/REITORIA/IFPB**. Constitui a Comissão de Educação e Aperfeiçoamento Profissional (CEAP). Cajazeiras, 21 de jun. de 2016.

LEMOS, André. **A comunicação das coisas. Internet das coisas e teoria ator-rede**. Etiquetas de Radiofrequência em Uniformes Escolares na Bahia, 2012.

LYNTON, Ernest A. **Higher Education and American Competitiveness**. Working Paper. 1989.

MARTINS, G. D. A.; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica**. São Paulo: Atlas, p. 143-164, 2009.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. **O uso de metodologias ativas colaborativas e a formação de competências**. Cadernos de práticas, 2019.

MERRIAM, Sharan B. **Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory**. *New directions for adult and continuing education*, v. 2001, n. 89, p. 3-14, 2001.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, p. 02-25, 2018.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. **Dados sobre a Rede dos Institutos Federais**, 2019.

RYAN, Michael P.; MARTENS, Gretchen G. **Planning a college course: A guidebook for the graduate teaching assistant**. 1989.

SCHOEN, LaTefy G. **Theoretical foundations of active learning**. Learning Innovations Educational Consultant: Louisiana State University, 2016.

SHOR, Ira e FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**. Coleção educação e Comunicação, v. 18. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SMITH, Thomas E.; KNAPP, Clifford E. (Ed.). **Sourcebook of experiential education: Key thinkers and their contributions**. Routledge: London, 2011.

SUBRAMONY, Deepak Prem. **Dale's cone revisited: Critically examining the misapplication of a nebulous theory to guide practice**. 2002 Annual Proceedings-Dallas: Volume, p. 423, 2003.

VIANA, Gerardo Valdisio Rodrigues; PEREIRA, Eliéser Sales. **O método indutivo**. Revista Científica da Faculdade Lourenço Filho, v. 3, n. 1, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge: Harvard University Press, Second printing, 1979.

Capítulo 16

APRENDER A SER PARA FAZER E CONVIVER: Caminhos da História Ensinada na Educação Profissional e Tecnológica

Ana Paula Cruz

Introdução

O ambiente escolar é permeado por necessidades que ultrapassam suas paredes, pois envolve pessoas que estão inseridas no tempo e no espaço e que inter-relacionam dinâmicas locais, nacionais e planetárias. Não se pode negar o quanto os sujeitos carregam em si suas histórias de vida particulares, suas formações e inculcações pessoais, como também trazem consigo e, ao mesmo tempo, estão mergulhados em questões

políticas, culturais, econômicas do todo social que os cerca.

A sala de aula reflete isso em diferentes escalas e também é um espaço de formação dos sujeitos para lidar com essa realidade móvel que os contem e que eles mesmos contêm. Assim, desde a década de 80, com os processos de redemocratização do Brasil, o ambiente escolar vem sendo repensado dentro de um prisma da construção e da reflexão crítica referente a esses vários âmbitos da constituição social e individual dos sujeitos.

Fala-se, então, em uma educação para o século XXI, na qual os sujeitos, antes de tudo, assumem uma postura de aprendentes. E esta marca humana da busca da aprendizagem, do conhecer, fez e faz parte de todo o processo de evolução e crescimento racional. Esta capacidade de aprendizagem foi uma de nossas esferas responsável pela nossa permanência vivente e transformativa no planeta. Os humanos são capazes de conhecer a realidade de modo a elaborar entendimentos sobre suas experiências e reelaborar estratégias de ação a partir destes. O poder da adaptação ao meio através do conhecimento gerando linguagem, práticas, ações e produções múltiplas.

Assim, os quatro pilares do conhecimento, propostos pela Unesco dentro de um contexto histórico marcado pela chegada do século XXI, isto é, pela sociedade do conhecimento, da informação, da rede e, ao mesmo tempo, pelo desencantamento com o progresso que só veio acentuar o avanço de índices de violência e desigualdades sociais em nível mundial, passaram a estar na baila de

várias discussões educacionais, pedagógicas e didáticas. Era necessário alterar as práticas no ambiente escolar para que os estudantes aprendessem a conhecer, a fazer, a conviver e, principalmente, aprendessem a ser (DELORS, 2003). Assim, a educação não era apenas uma dimensão reflexiva e especulativa para os sujeitos, mas muito mais uma dimensão formativa de sujeitos para serem no mundo, com suas críticas, reflexões e até intervenções práticas, isto é, de cunho material.

O presente ensaio é fruto de um exercício de contato entre teoria e prática de Ensino de História em um Curso Técnico voltado para formação ambiental, no qual a sala de aula também está perpassada pelas inquietações e propostas de uma educação amparada no sujeito e sua presença e atuação no mundo do trabalho e na valorização da convivência positiva entre as pessoas e entre as pessoas e a natureza.

A História, aqui mencionada, carrega duas conotações: a primeira, como campo de vivência dos sujeitos/indivíduos que constroem suas trajetórias dentro do tempo e do espaço; e a segunda, como conhecimento investigativo das ações das vivências sociais através de paradigmas de leituras históricas de mundo engendradas por sujeitos cognoscentes que carregam consigo, suas experiências de vida mais íntimas que, por sua vez, influencia grandemente suas visões de mundo.

Nesse sentido, surge um desafio no qual teoria e metodologia do Ensino de História precisavam ser dinâmicas a ponto de promover aprendizagens

significativas e formadora de sujeitos atuantes no mundo de modo assertivo dentro de vários aspectos, por exemplo: do econômico, no sentido do contato com o produzir; das relações sociais, formando para a convivência pacífica entre as pessoas; da política, já que a política refere-se a organização das relações sociais; entre outras dimensões. Logo, as práticas de ensino tradicionais que primavam por condutas como a decoração e a repetição como meio de aprendizagem, geravam uma aprendizagem sem significação, tornando-se obsoletas. O que não significa não mais praticadas, pois, ainda são encontradas muitas salas de aula amparadas nesse viés.

Inclusive, desde a década de 80, quando a História se tornou conteúdo autônomo da Geografia, pois, estes campos de saberes haviam sido diluídos na antiga área dos Estudos Sociais. Tal separação acarretou a ampliação de possibilidades de pesquisa e estudos próprios para cada uma, desembocando também em metodologias de ensino e leituras de mundo igualmente próprias.

Entra a questão metodológica do próprio ensino de História que não pode ser pensado de modo simplista, ou seja, restrito à citação fria de conteúdos e marcada por um recorte espaço-temporal sem significação, ou seja, puramente mecânico, sem conexões com a dinâmica da vida de quem estuda e da vida de quem leciona (Sobre currículo e ensino de História, cf. HORN; GERMANI, 2010).

O objetivo central dessa escrita é justamente discutir a possibilidade de que os conteúdos de História, em sala de aula, possam ser acessados pelos estudantes, dentro da perspectiva da pesquisa história, de modo a colaborar com a construção de sujeitos capazes de estar no mundo conscientes de sua atuação histórica no mundo como cidadão, como pessoa, como trabalhador.

O Contexto Educacional dos Cursos Técnicos

Como já dito, a escola como todo, assim como a sala de aula, enquanto núcleo mais achegado das convivências grupais de construção de saber, são marcadas por experiências individuais e coletivas, internas ou externas a seus espaços e que fazem parte da vida dos sujeitos construtores desse lugar, isto é, professores, estudantes e diversos outros colaboradores e assistentes escolares.

Não é à toa que, diante do avanço da modernização econômica brasileira da passagem do Império para a República, observou-se o fortalecimento do ensino técnico-profissionalizante. Havia a necessidade de incorporar e qualificar a população mais empobrecida e/ou destituída dos espaços de poder, no campo de trabalho, especialmente, na área mecânica industrial, dado que o Brasil estava passando por um processo de inserção na economia capitalista industrial nos grandes centros.

Isto deu vassão ao surgimento das Escolas Técnicas, evoluídas das antigas casas de artífices, e seus formandos tinham objetivos claros: atuar no mundo do trabalho. Concentrando suas atenções às aprendizagens práticas e utilitárias, que lhes garantisse inserção no mercado de trabalho mais qualificado.

No final do século XIX, ensejando levar a sociedade brasileira a uma dinâmica de “embranquecimento” étnico, no âmbito social e cultural, e a modernização de suas práticas produtivas, não mais dependentes do mundo rural, no sentido econômico, deu-se a abertura para a entrada de imigrantes europeus. Com estes, chegaram ideias de caráter progressista, perseguidas política e cultural por parte do Estado. As ideias de transformação de educação como caminho de construção dos sujeitos livres passam a ecoar nos meios educacionais brasileiros, defendendo a autonomia do ser dos educandos para transformação de suas condições sociais e políticas (Sobre ideias pedagógicas não hegemônicas no início da república brasileira, cf. SAVIANI, 2013).

Essas visões pedagógicas de caráter progressistas e sócio-críticas valorizavam (e ainda valorizam) a formação integral dos educandos, ou seja, fomentava-os na prática intelectual e na prática do trabalho. As tensões entre defensores desta formação e uma formação dual segue até os dias hoje, principalmente, no que se refere à formação das camadas sociais mais populares ou empobrecidas. Entendo a formação dual, como modelo educacional que reserva lugares distintos para a

formação de habilidades crítico-reflexivas e habilidade para as artes de fazer (Sobre dualismo escola na fase inicial da república brasileira, cf. ARANHA, 2006,).

Nesse contexto histórico de visões educacionais, são forjados os cursos técnicos profissionalizantes atuais com diferentes áreas formativas, todas nascentes também a partir das necessidades sociais e econômicas regionais. Surge então, no IFPB, Campus Cajazeiras, o Curso Técnico em Meio Ambiente (Profissionalizante de Jovens e Adultos) que visa formar como egresso:

Profissional com sólida formação humanística e tecnológica, capaz de analisar criticamente os fundamentos da formação social e de se reconhecer como agente de transformação do processo histórico, considerando o mundo do trabalho, a contextualização sócio-político-econômica e o desenvolvimento sustentável, agregando princípios éticos e valores artístico-culturais, para o pleno exercício da cidadania” (Perfil do Egresso, PPC – Técnico em Meio Ambiente – PROEJA, cf. IFPB, 2014).

Surge o desafio de propor as colaborações do campo dos saberes da História para a formação humanística dos profissionais Técnicos em Meio Ambiente diante de uma busca de formação integral para pessoas que não tiveram sua educação no tempo da juventude. O

desafio de colaborar com a formação cidadã de sujeitos que já carregam experiência de vida e trazem importante conhecimento sobre o mundo em que vivem.

Destarte, parte-se primeiro da compreensão de que os educandos trazem consigo saberes de suas próprias experiências pessoais e estas interferem na dinâmica de construção do conhecimento, inclusive, do conhecimento histórico, cuja matéria-prima são memórias ou marcas humanas deixadas no tempo e que de alguma, compõe a própria memória dos sujeitos. Os saberes dos educandos é que tocam os novos saberes e os tornam para si, misturados, avaliados, comentados, remodelados.

Freire (2004, p. 30) aponta para esse aspecto quando diz:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito com a morte do que com a vida? Por eu não estabelecer uma 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?

Nessa perspectiva, a teoria a ser proposta por meio do componente curricular História, tem à sua disposição, brechas de entrada significativa para os

educandos em processo de formação profissional. Partindo de uma lógica que entende que uma proposta formativa já é fruto de uma necessidade social e, neste caso, necessidades de atenção e trato voltados para as questões de meio ambiente, de modo que o conteúdo presente na disciplina de História já estará impregnado de discussões voltadas para a realidade social, nesse caso uma realidade relacional envolvendo humanidade-natureza.

Despontam as possibilidades de se explorar a História a partir de uma leitura ambiental, como um eixo possível de condução dos conteúdos e discussões em sala de aula. Entra aqui uma perspectiva de recortes e nexos inspirada na História Ambiental que não é um domínio novo da História. Vem se desenvolvendo de modo mais explícito e direto, voltado a intencionalidade do olhar histórico sobre a relação humanidade-natureza, e em outros, aparece como ambiência de tessituras das tramas políticas e sociais. Isto acontece por não haver como desvencilhar a presença e o estar humano no espaço, conseqüentemente, no meio ambiente artificial ou natural circundante.

Essa proposta, de pensar a sala de aula de história fazendo conexões com o diálogo ambiental, isto é, envolvendo outros campos de saberes como a biologia, a química, a física e, especialmente, a geografia, não é algo novo. Desde os anos 30 do século passado já era um imperativo para a oxigenação de temas, métodos, fontes e narrativas em torno do passado, tendo como liderança, o movimento dos *Annales* ou também conhecido como

História Nova, liderada por Lucien Febvre, Marc Bloch, Fernand Braudel, Georges Duby, Jacques LeGoff e Emmanuel Le Roy Ladurie (Sobre a Escola dos Annales, cf. BURKE, 1997).

Destes, é interessante destacar Le Roy Ladurie, com seu livro “Montaillou” que “foi um livro escrito no tempo certo e no lugar certo, impulsionado pelas ondas de ecologia e regionalismo” (BURKE, 1997, p. 107) e isto porque ele conseguiu aliar a relações sociais, suas tramas, aspectos do privado e cultura, das práticas privadas de heresia cátara, e, tudo isso, marado pelo meio ambiente de uma economia pastora, de uma vila da região de Ariège, do sudoeste da França, em princípios do século XIV.

Essa percepção, ajuda a compreender a forte ligação que a História tem com a Geografia, a Antropologia e diversos outros campos de saberes. Isto já pode aguçar no professor de História, que mantém uma postura de problematização do seu saber, mantendo-se um pesquisador da teoria da história, os caminhos para um pensamento interdisciplinar e sensibilizar seu olhar às possibilidades conectivas da História com a própria instrumentalização intelectual, conceitual e crítica da área específica de formação dos educandos que são as ciências ambientais.

Como resultado, o professor de história sai de uma perspectiva, que irei chamar, de encapsulamento epistemológico, isto é, um estado de fechamento em si mesmo, ou seja, em sua área de saber particular, criando barreiras de contato com outros campos de

conhecimento, suas vias metodológicas e suas chaves conceituais.

Contudo, a História é um campo de atuação que desde o início se faz interdisciplinarmente. Este sair que é um sair de si, promove um fortalecimento do campo de atuação da História, pois passa a amplificar-se, enquanto eixo de conhecimento, por meio de novas problemáticas, alargamentos de atuação metodológica, acolhimento de novos objetos.

Esta menção a um proceder interdisciplinar, não é nova e pode até parecer ultrapassada, dado que o avanço da História Nova, desde a década de 30, já aplicava esta conduta dialógica junto a outras áreas (cf. BURKE, 1997), inclusive, no final da década de setenta, Jacques Le Goff e Pierre Nora, organizaram uma trilogia de livros que tratava sobre a ampliação da História no que tange novos problemas, novos objetos e novas abordagens (cf. LE GOFF; NORA, 1976).

É sobre esta perspectiva da inter e transdisciplinaridade da História entrelaçada com outros campos de saberes, aliada ao exercício intelectual e especulativo de problematizar e de tomada de consciência sobre a realidade transtemporal que marca o presente da humanidade e da natureza, é que foi encontrada o ponto de ligação entre a História, seus conteúdos e sua colaboração com a formação de Técnicos em Meio Ambiente no IFPB – Campus Cajazeiras.

Por que transdisciplinar? Porque se refere a uma postura de construção do saber histórico como transdependente de outros campos. A História, como

mencionado, se faz relacionada com outros campos de saberes como a Numismática, a Arqueologia, a Teoria Política, a Antropologia, a Geografia e, ao mesmo tempo, estes campos possuem uma historicidade no seu fazer-se tanto gnosiológico como epistemológico, dado que tanto a História como os vários campos de saberes interferem-se no que tange a abordagem e o trato metodológico sobre seus objetos de pesquisa.

Quanto mais a História avança em seus paradigmas de atuação metodológicos de pesquisa e busca do conhecer a realidade dos sujeitos, indivíduos, grupos e instituições, mais os diversos saberes ampliarão a captação, coleta e análise de dados de seus objetos de pesquisa, causando sobre si, transformações profundas nas suas maneiras de fazer de abordagens e consequente captação de mais objetos. Este dar-se também acontece no reverso, pois, quanto mais avanços se dão no campo das demais áreas de saberes, mais estas oferecerão à História caminhos e possibilidades de conhecer novos objetos ou de formular novos problemas e acessos aos objetos já conhecidos.

Está se falando em relações epistêmicas em vias de mãos múltiplas. Ou seja, que não seguem um vetor unidirecional de atuação ou apenas bidimensional. Mas de trocas fluidas e mútuas de conhecimento em movimento simbiótico de entrelaçamento de vários campos de saberes.

A Sala de Aula de História como Lugar de Construção

Tomando esta premissa da possibilidade de transdisciplinaridade da História, sua permeabilidade pode seguir também para o aspecto pedagógico e docente, pois também é uma área educativa, isto é, formativa de sujeitos a partir dos valores e conhecimentos da comunidade no qual está inserido em múltiplas dimensões, ou seja, local, regional, nacional e internacional.

E dentro de um ambiente educativo tecnológico, essa colaboração também pode firmar-se a partir da compreensão de que a própria tecnologia possui uma historicidade, isto é, suas formas de acontecer no mundo fazem parte de necessidades e ações humanas no tempo e no espaço. Nesse sentido, a História passa a ser um caminho de autoconscientização dos formandos da área técnica, em torno da dinâmica de erguimento de suas áreas de atuação entremeadas por interesses econômicos e políticos. Visualizar em que medida a criatividade humana é aguçada, que tipo de incômodos e estranhamentos a envolve.

A História é um campo de conhecimento que investiga a vida social, portanto, ela é dentro e fora de sala de aula, e tem o fim de colaborar com uma consciência histórica nos sujeitos cognitivos, de modo que eles desenvolvam o seu ser na sociedade, no mundo. Por isso, como em outros artigos já escritos a tempo anteriores, a História no âmbito escolar é estimuladora

de formação de sujeitos capazes de abordar a realidade em um sentido historiográfico de modo que professores e estudantes se tornam matéria prima da captação do conhecimento histórico mergulhado no mundo.

Os próprios sujeitos cognoscentes envolvidos na dinâmica da sala de aula, ou seja, professores e estudantes, são a base para que a História seja o que é, campo de conhecimento investigador e problematizador da vida social no tempo e espaço, dentro da sala de aula e atinja o seu ápice como instrumento de compreensão e intervenção no mundo.

Professores de História e estudantes, no ambiente escolar, podem tornar-se pesquisadores da História, lançando um olhar sobre as práticas e costumes humanos que reconhecem nos livros de narrativas históricas, mas principalmente, observando suas realidades concretas vigentes. No caso da formação técnica ambiental, os rios, por exemplo, são objeto interessante a ser abarcado na sala de aula.

Os usos dos rios pelas comunidades são entremeados por múltiplas vias como a econômica, religiosa e política possível em diferentes recortes cronológicos. Caberia pensar mais vias, contudo, estas podem ser considerada umas das mais práticas de serem analisadas em sala de aula, pela visibilidade com que se apresentam na vida das comunidades. Esse é um percurso da História para o campo de formação de profissionais da área ambiental. Destaca-se a História Ambiental que tem por base a incorporação de elementos ambientais, da natureza, como via de estudo das sociedades no tempo.

Perceber as sociedades regionais e suas dinâmicas, por exemplo, ligadas aos rios ou à ausência ou presença de água, torna a História presente na vida dos estudantes e professores, pois os rios e as questões das águas marcaram a história colonial da América Portuguesa, principalmente em uma temporalidade na qual não existiam estradas consolidadas; a ausência de água também foi mecanismo de imposição de poderes sub-répticos de família e grupos políticos, através de falsas promessas eleitoreiras, bem como através do empobrecimento e enriquecimento de grupos sociais e culturais com fins a construir um teatro de controles (Sobre os historiadores e a questão dos rios, cf. LEONARDI, 1999).

A partir desse viés, o mundo e a localidade se tocam, pois estão em vias ambientais, interligados. E os fatos políticos nacionais do Brasil recentes confirmam esta realidade, de modo que, por posicionamentos ético-políticos-econômicos do Estado, facilitaram intervenções humanas negativas, “construtoras de ruínas”, no norte do país gerando consequências climáticas na parte sul do país. Tal leitura crítica-reflexiva faz parte das habilidades necessárias para a formação de um Técnico em Meio Ambiente dado que faz parte de suas competências “correlacionar o conjunto dos aspectos sociais, econômicos, culturais e éticos envolvidos nas questões ambientais” (IFPB, 2014, p. 13).

A habilidade de fazer tais leituras sobre a atuação humana junto a elementos da natureza, inclusive percebendo as violências engendradas contra os rios,

passa a dar vida ao olhar analítico e interpretativo da realidade pelos sujeitos cognoscentes.

Diante de ambientes nos quais os sujeitos cognoscentes permanecem em estado de expectativa permanente, dar-se um desestímulo ao pensamento e à criticidade, pois, não investem em uma ação reflexiva e até mediadora entre teoria e prática. Tanto estudantes como professores de História, tornam-se não motivadores para com a própria área de saber.

Esta realidade pode ser modificada para ambos os sujeitos de conhecimento, na medida em que assumem uma postura participativa e protagonista da construção do saber, nesse caso, isto se dá por meio da transformação de professores e estudantes em pesquisadores da História. Não importando qual o nível de ensino ou modalidade.

Nesse sentido, foi desenvolvida a experiência do Projeto Memória e História Ambiental, reconhecido pela Direção de Desenvolvimento de Ensino do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba - Campus Cajazeiras, no qual foram empreendidas atividades de campo com a finalidade de estimular a participação de estudantes formandos do Curso Técnico em Meio Ambiente (Modalidade PROEJA) na formação histórica social e ambiental local promovendo o contato dos estudantes com a História de Piranhas Velha, ou também conhecida como Vila Velha de São José de Piranhas, pertencente ao município de São José de Piranhas, PB, sediada às margens do Rio Piranhas, principal rio do Alto Sertão paraibano.

Esta vila foi inundada pelas águas da “Barragem de Engenheiro Ávidos”, popularmente conhecida como “Barragem de Boqueirão” (de Piranhas), durante a década de 30, período em que acontecia nos sertões um investimento dos poderes públicos constituídos na construção de barragens com o intuito de minimizar os impactos sociais e econômicos das grandes secas que são uma constante natural dos sertões nordestinos. A mencionada vila teve de ser transferida para o atual local onde se encontra a cidade sede de São José de Piranhas e isto ocasionou elementos de grande impacto histórico e existencial na vida dos seus habitantes, cuja memória ainda marca as falas dos habitantes da nova cidade e dos habitantes que ainda resistiram em lugares ainda próximos à antiga “Piranhas Velha”.

Os estudantes do curso técnico em meio ambiente puderam fazer a experiência de conhecer os diferentes registros e narrativas ainda cheios de ressentimentos e acabaram por encontrar na História um meio concreto de se apropriar de saberes historiográficos, que tocam sua área de especialização profissional, Técnico em Meio Ambiente.

Como esses estudantes precisavam desenvolver habilidades interpretativas em torno do meio ambiente, acredita-se que a História, enquanto área de saber e pesquisa, pode torna-se chave para caracterização, diferenciação e aproximação em torno das práticas estatais de alojar, desalojar, incluir, excluir, e os modos de adaptação e encontro de novas alternativas experimentadas pelos sujeitos habitantes de Piranhas.

Nesse exercício de olhar para trás e para frente, dado que olhar para o agora envolve o exercício mnemônico de registrar, analisar, interpretar e criticar a experiência humana no tempo, deu-se o contato com elementos de entrelaçamento de questões sociais e ambientais, juntas, abrindo meios para que o estudante do Curso Técnico em Meio Ambiente pudesse construir um posicionamento crítico-analítico mais robusto, pois a partir de um olhar historiográfico, envolvendo fatos e acontecimentos, conjunturas e memórias, fez-se incursões reflexivas de abstração mais complexas sobre o real.

O sertão passou a ser reconhecido a partir de um novo prisma, muito mais vivo, diante do olhar dos formandos, pois, atuar através de pesquisas historiográficas é um caminho metodológico de trabalho para o professor, portanto, esse passa a transcender ao lugar de “apenas” ensino. Quando o professor ou professora delimita um tema e um objeto, acaba percorrendo o processo de análise do conteúdo histórico, desenvolvendo um processo duplo (mas, ao mesmo tempo, entrelaçado) de interpretação, um de confrontação de teorias e outra de cunho pedagógico.

A aula, portanto, pode tornar-se como que um analítico de caráter totalmente transgressor, na medida em que, ao invés de ser balizado em uma cultura escriturística e arquivística, passa a ser marcada por uma dinamicidade e interatividade, de modo que as críticas às suas visões são resultado da construção de novas interpretações diante do fortalecimento da habilidade de leitura e interpretação histórica dos

próprios estudantes. Ou seja, é uma defesa e derrubada constante de conclusões e construção de novas hipóteses sobre o passado. Ou seja, no universo da sala de aula, trabalhado a partir da batuta criativa e instruída historiograficamente pelos professores de História, torna o saber histórico experimentado e reelaborado, portanto, produtor de novas visões de História.

Impedir o debate historiográfico em sala de aula é mutilar a capacidade de análise crítica comparativa das experiências humanas que é provocadora da construção de olhar crítico dos sujeitos sobre suas realidades espaciais e temporais e, portanto, um meio imprescindível para formação dos sujeitos enquanto cidadãos, pois para isto, é necessário o assumir uma consciência de si e do outro, dos outros, frutos das trajetórias sociais, humanas.

Por isso, desenvolver bons problemas de História é um passo importante para torna o ensino de História significativo e desafiador para os estudantes e professores. Tais problemas podem ter como raiz, a realidade em que se encontram no presente, tendo como fim, compreendê-la e elaborar mecanismos de solução diante de problemas reais nele incrustados.

Aqui percebe-se uma conexão com as propostas contidas nos pilares da educação para o século XXI, no que tange aprender a conhecer para então aprender a fazer, a conviver e, principalmente, aprender a ser no mundo, APAGAR vivida ou trabalhada, pesquisada. A própria conjuntura e posicionamento protagonista dos sujeitos, dentro de suas profissões, dar-se a partir

de uma consciência de construção de uma sociedade na qual estão inseridos como sujeitos e profissionais. Por isso, pensar historicamente é um modelo de posicionamento diante do mundo.

Os saberes, científicos ou não, brotam de uma dinâmica temporal. Na própria filosofia, que é um campo de perguntas sobre as constituições das coisas, brota a partir dos tempos que a envolvem, levando os filósofos a tecerem questões típicas de seu tempo, assim também o fazem os geógrafos, os matemáticos. A construção do ser e agir profissional é intelectual, é consciência de mundo e tem por base o tempo e o espaços históricos.

Nossas experiências, nos faz tão nós mesmos. De mesmo modo, em sociedade, nossas experiências nos tornam tanto o que somos, ou estamos sendo, socialmente. Logo, verificar meandros da História do Mundo e do Brasil e dos lugares específicos, encaminha a um enxergar cada vez mais longe, pois nos ajuda a perceber o que nos constitui. Por isso, o saber histórico é uma ferramenta essencial para a construção de sujeitos e profissionais que se renovam, que renovam seus projetos e compreendem a sociedade na qual irão colaborar com suas profissões.

Os Andarilhos: Professores e Estudantes de História

O argumento central deste ensaio é o de que a atividade epistemológica da História é profundamente

transversalizante aos saberes de modo que se constitui a partir de outros campos de saberes, assim como também é parte constituinte desses campos em si.

Nessa perspectiva, o campo educacional pode tornar-se espaço de construção de conhecimento historiográfico. E em se tratando de lugares de formação educacional para o trabalho, isto é, técnico e tecnológico, a História assume a condição de promotora de um processo de autoconsciência sobre o real construído no tempo, bem como interpretado no tempo.

Assim, a História presente no ambiente escolar atinge o sentido de que a História é construtora, o de campo de saber que problematiza a vida humana em suas relações sociais no tempo e no espaço. Isto exige que professores e estudantes de História assumam a condição de pesquisadores/investigadores do conhecimento histórico, isto é, construtores de conhecimento histórico, de leitura histórica, intérpretes das histórias que compõem a História, para que esta não seja mutilada e perca-se de si mesma dentro do ambiente escolar.

Com tamanha motivação, os historiadores (professores e estudantes pesquisadores da História) são como que andarilhos que percorrem estradas em busca de ser no mundo entrelaçado ao que o mundo lhe apresenta; sendo com cada espaço, com cada lugar, diante de cada sujeito com o qual se depara. Ademais, os andarilhos percorrem a estrada observando atentamente ao que esta tem a lhe oferecer para que se mantenha vivos e dinâmicos, pois, a sua fixação é o movimento.

Assim também dar-se com a História. Esta mantém-se em mobilidade através de seus sujeitos, sejam esses, os viventes das trajetórias pesquisadas, sejam aqueles que possuem as habilidades mentais e crítico-reflexivas necessárias que permite captar os primeiros, ou seja, os sujeitos do conhecimento, os professores e estudantes. Pois, assim como a vida acontece, a História é movimento.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de. **História da educação e da pedagogia**: geral e do Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989)**: a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: Unesp, 1997.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DUARTE, Regina Horta. **História e Natureza**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HORN, Geraldo B.; GERMINARI, Geysa D. **O ensino de história e seu currículo:** teoria e método. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Meio Ambiente.** Cajazeiras, PB: IFPB, 2014.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. (Org.). **História:** Novos Problemas, Novas Abordagens, Novos Objetos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976. 3. v.

LEONARDI, Victor. **Os historiadores e os rios:** natureza e ruína na Amazônia brasileira. Brasília, Paralelos 15: 1999.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

Capítulo 17

O QUE DIZEM AS PROPOSTAS CURRICULARES DOS CURSOS TÉCNICOS EM INFORMÁTICA INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Taniamara Vizzotto Chaves

Bianca Bueno Ambrosini

Introdução

O trabalho trata-se de uma pesquisa exploratória documental realizada no espaço do Grupo de Pesquisa

“Emancipação sem Fronteiras: Formação Inicial e Continuada de Professores”, vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar).

A pergunta que norteou esta pesquisa está diretamente relacionada ao perfil do egresso: como os diferentes Cursos Técnicos em Informática Integrados ao Ensino Médio dos Institutos Federais do Estado do Rio Grande do Sul apresentam o perfil do egresso e quais características desses perfis podem ser associadas àquelas presentes no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT) e com as perspectivas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)?

Com base nestas perguntas iniciais optou-se por delimitar o estudo em dois níveis: o geográfico e o de oferta. Para tanto, foram escolhidos para análise os Institutos Federais (IFs) localizados no estado do Rio Grande do Sul e que ofertam Curso Técnico em Informática Integrado. O Rio Grande do Sul tem três Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia - Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) e Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), que juntos possuem 30 campi espalhados em diferentes regiões do Estado.

A oferta de Cursos Técnicos em Informática Integrado é feita em 19¹ dos 30 campi acima mencionados. A

1 No IFFar os municípios de contemplam o Curso Técnico em Informática em seus campi são: Alegrete, Júlio de Castilhos, Frederico Westphalen, Santo Augusto, São Borja e o campus avançado de Uruguaiana. No IFSul, os municípios que

escolha pelo Curso Técnico em Informática se deu justamente porque ele está presente em todas as instituições a serem analisadas, sendo ofertado em mais da metade dos campi, o que evidencia um grande nível de abrangência desta área de formação.

Os objetos de análise foram os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's) Técnicos em Informática dos 19 campi mencionados. Os documentos foram utilizados objetivando identificar como cada um dos cursos apresenta o perfil do egresso e se as características desses perfis podem ser associadas àquelas presentes no CNCT e às perspectivas da EPT.

O estudo e a análise realizados partem da premissa que a Educação Profissional e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio está assentada sobre alguns princípios e/ou conceitos organizativos, como formação humana integral, trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da formação humana; o trabalho e a pesquisa como princípios educativos, entendendo o trabalho como produção do conhecimento e a relação parte-totalidade na proposta curricular.

Além dos princípios acima mencionados, conforme Ramos (2008), a construção do ensino médio integrado deve considerar a superação da dualidade educacional e a prática de uma educação unitária e a educação

contemplam o Curso Técnico em Informática em seus campi são: Bagé, Camaquã, Charqueadas, Passo Fundo, Sapiranga, Sapucaia do Sul e Venâncio Aires. No IFRS, a oferta do Curso Técnico em Informática é feita nos campi de Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Restinga e Rolante.

politécnica. Também, deve considerar três sentidos de formação, a formação onmilateral; a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica e a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade.

Finalmente, entende-se que a lei de criação dos IFs reconhece a importância de unir a formação inicial à formação técnica, tanto que prioriza a oferta de cursos integrados entre seus cursos técnicos. Entre seus princípios educativos estão a formação onmilateral, entendendo o trabalho, a ciência, a cultura e a educação esportiva como aspectos fundantes na formação de um ser humano preparado para não apenas estar na sociedade, mas para sentir-se parte dela e sobre ela poder atuar, com conhecimento e responsabilidade. Entendendo a formação dos sujeitos dessa forma, é necessário superar, então, a dicotomia entre trabalho intelectual (teoria\ciência) e trabalho manual (técnica\execução), criando condições adequadas para que os estudantes produzam ciência, tecnologia e arte, integrando o saber acadêmico e o saber popular (PACHECO, 2011).

Na seção seguinte será realizada uma contextualização histórica da criação dos Cursos Técnicos Integrados em Informática e sua oferta nos Institutos Federais de Educação, bem como serão apresentados aportes teóricos que permitem caracterizar minimamente o perfil esperado aos profissionais desta área de formação.

A Educação Profissional e o Ensino Médio Integrado em Cursos Técnicos em Informática nos Institutos Federais

A perspectiva de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio nos moldes do que vem sendo desenvolvido atualmente nos Institutos Federais de Educação no Brasil foi prevista na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Os artigos 39 e 40 desta lei trazem uma concepção mínima sobre o que deve ser a educação profissional ofertada nas escolas brasileiras. Sinalizam que a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, deve conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e que a ela deve ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

A Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação apresenta duas finalidades importantes:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com

ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; e

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; (Art. 06, BRASIL, 2008)

Dentre os objetivos dos Institutos Federais, no artigo 07, está previsto 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.

Dadas as concepções, as finalidades e os objetivos da Educação Profissional, dispostos na LDB 9.394/96 e na Lei 11.892/08, os Institutos Federais de Educação se organizam na perspectiva de oferta de cursos que tem em sua base de estruturação a ideia de politecnia e sua relação com o trabalho.

Conforme Saviani (1999) a noção de politecnia deriva da problemática do trabalho como princípio educativo geral.

Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la, ou seja, que o homem é o sujeito da própria história e da realidade onde se insere. O trabalho pode ser considerado como a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social (BRASIL, 2007, p. 45).

A ideia de politecnicidade está assentada no postulado de que o processo de trabalho desenvolve, numa unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é de que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana, enquanto constituída pelo trabalho. Se o homem se constitui a partir do momento em que age sobre a natureza, adaptando-a a si, ajustando-a às suas necessidades (e ajustar às necessidades significa plasmar a matéria, a realidade, segundo uma intenção, segundo um objetivo, que é antecipado mentalmente), então o exercício da função intelectual já está presente nos trabalhos manuais mais rudimentares, mais primitivos (SAVIANI, 1999, p.9).

Ainda, conforme Saviani (1999), a noção de politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho, se baseia em determinados princípios e fundamentos e, neste sentido, a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios. (p.13)

O sentido do trabalho como princípio educativo presente na politecnicidade associado ao ensino médio integrado está previsto no documento base da educação profissional técnica de nível médio integrada da seguinte forma:

Pelo primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo no ensino médio à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio. Pelo segundo sentido, o trabalho é princípio educativo no ensino médio na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Com esse sentido, conquanto também organize a base unitária do ensino médio, fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões, estas entendidas como uma forma contratual socialmente reconhecida, do processo de compra e venda da força de trabalho. Como razão da formação específica, o trabalho aqui se configura também como contexto. (2007, p.46-47)

Conforme Ramos (2008), o ensino médio integrado pode ser concebido a partir da concepção do trabalho

como princípio educativo que se expressa tanto no sentido ontológico quanto no sentido histórico: ontológico, pois fornece condições de superarmos um ensino enciclopédico, o qual impede, muitas vezes, os estudantes de estabelecerem relações concretas entre a ciência e a realidade em que vivem; e histórico, na medida em que se entende que todos somos trabalhadores, capazes de produzir conhecimentos e cultura, mas que para atingirmos a potência dessa realização é necessário entendermos e superarmos a exploração de uns pelos outros.

Considerando-se as características da politecnia previstas para o ensino médio integrado, a organização dos cursos técnicos profissionalizantes deve estar assentada na noção de indissociabilidade entre os aspectos intelectuais e manuais. Por outro lado, a oferta desse tipo de curso se dá em função das necessidades e da realidade onde cada instituição se insere. Neste sentido, a criação de cursos técnicos profissionalizantes integrados ao ensino médio passou a ser realizada com base nas necessidades e demandas locais e regionais.

No PPC do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFFar encontra-se como justificativa para a oferta do curso o fato de que a área da informática faz parte de vários setores da sociedade, seja na área profissional ou na vida privada das pessoas. Isso exige cada vez mais com que as pessoas estejam familiarizadas com as ferramentas computacionais, assim como acaba por demandar profissionais especializados na criação,

implementação e gerência destes sistemas de tecnologia (2013).

A criação de tais cursos têm seu ponto de partida no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). O CNCT foi instituído pela Portaria MEC nº 870, de 16 de julho de 2008, com base no Parecer CNE/CEB nº 11/2008 e na Resolução CNE/CEB nº 3/2008. É um instrumento que tem como objetivo disciplinar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, para orientar as instituições, estudantes e a sociedade em geral. Foi criado com o objetivo de subsidiar o planejamento dos cursos e referenciar correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio.

Os cursos Técnicos em Informática integrados ao Ensino Médio em vigência nos Institutos Federais de Educação foram organizados com base no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

No CNCT (2016, p. 100) encontram-se informações relativas ao perfil profissional, ao campo de atuação, às ocupações associadas, entre outras informações mínimas necessárias à abertura e funcionamento de Cursos Técnicos em Informática.

Quadro 01 – Informações relativas ao Curso Técnico em Informática

N.	Aspecto	Descrição
01	Perfil profissional de conclusão	Instala sistemas operacionais, aplicativos e periféricos para desktop e servidores. Desenvolve e documenta aplicações para desktop com acesso a web e a banco de dados. Realiza manutenção de computadores de uso geral. Instala e configura redes de computadores locais de pequeno porte
02	Campo de atuação	Prestação autônoma de serviço e manutenção de informática. Empresas de assistência técnica. Centros públicos de acesso à internet.
03	Ocupações CBO associadas	317110 - Programador de sistemas de informação. 317210 - Técnico de apoio ao usuário de informática (helpdesk). 317205 - Operador de computador (inclusive microcomputador). 313220 - Técnico em manutenção de equipamentos de informática.

Fonte: Catálogo Nacional de Cursos, 2016, p. 100

No documento CNCT encontram-se explicitados minimamente as habilidades esperadas do profissional técnico em informática. Percebe-se que estas habilidades compreendem um perfil que abarca aspectos tanto relacionados ao trabalho dito manual - “realiza manutenção de computadores de uso geral”, bem como aspectos relacionados ao trabalho dito intelectual, como quando informa que o técnico “desenvolve e documenta aplicações para *desktop* com acesso a *web* e a banco de dados”. Neste sentido, compreende-se que a qualificação profissional perpassa minimamente a articulação entre estas duas dimensões.

Entretanto, a formação de técnicos em informática a partir do espaço da Educação Profissional e Técnica dos Institutos Federais não pode acontecer apenas atendendo a formação específica, com foco no mercado de trabalho. Deve, sim, ocorrer com base em pressupostos

de integração curricular constituída no espaço do ensino, da pesquisa e da extensão, dimensões de aprendizagem e reflexão voltadas à inserção no mundo do trabalho.

Neste sentido, espera-se que a formação de técnicos nos Institutos Federais propicie não somente a construção de habilidades mínimas da área específica que capacitem à formação técnica, tampouco a de conhecimentos teóricos e acadêmicos distanciados da realidade e do mundo do trabalho.

Conforme Lottermann e Silva:

Não se trata de pensar processos de conhecimento distanciados da problemática social vivida pelos sujeitos (academicismo), tampouco significa apenas conhecer e compreender esta vida social para nela se adaptar (imediatismo). Pode-se denominar esta outra lógica de dialética, no sentido de que valoriza tanto o conhecimento teórico (público) quanto o conhecimento prático vivido pelos sujeitos, para a constituição do conhecimento e do currículo escolar. Há aqui o reconhecimento de que a escola unitária deva não apenas democratizar o saber humanístico (público), privilegiando o acesso a todos os saberes produzidos pela humanidade, como também o reconhecimento de que a escola precisa favorecer o processo de constituição da autonomia dos sujeitos pela via da

construção mediada dos conhecimentos.
(2016, p. 29).

A perspectiva dialética apresentada pelos autores encaminha para o estabelecimento de relações entre o conhecimento, trabalho, subjetividade e relações sociais (LOTTERMANN e SILVA, 2016, p.29).

É a partir desta dialética que se espera a constituição do perfil de sujeitos que ao se inserirem no mundo do trabalho possam ir além de dominar técnicas, mas que se sintam capacitados, por meio do trabalho, a desenvolver e a transformar socialmente a sociedade em que se inserem.

A seguir apresenta-se o percurso metodológico de desenvolvimento deste trabalho.

Percurso Metodológico da Pesquisa

O presente estudo trata-se de uma pesquisa exploratória documental.

Conforme Ludke e André (1986) a análise documental se constitui numa técnica de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema, permitindo identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse do pesquisador.

Ainda conforme as autoras supracitadas, quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte

de informação sobre o comportamento humano se constituem em documentos a serem analisados. Dessa forma, leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, livros, estatísticas e arquivos escolares tornam-se fontes de pesquisa.

Neste sentido, tomamos como base os documentos públicos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's) Técnicos em Informática presentes nos *sites* das instituições envolvidas na pesquisa procurando evidenciar e analisar como estes Institutos Federais entendem e concebem a integração curricular.

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) pode ser entendido como o documento que orienta toda a organização administrativa e didático-pedagógica de um Curso, e deve representar a confluência de ideias e interesses de uma comunidade acadêmica, tendo como base a legislação em vigência e a formação específica e institucional. Assim, entende-se que ele apresenta elementos constituintes suficientes para que se possa compreender qual a perspectiva teórico-metodológica que perpassa a formação de profissionais de uma determinada área e instituição.

Dos 19 campi mencionados, 06 são do IFFar. Nesta instituição os elementos analisados nos PPC's e as estruturas das matrizes curriculares são idênticos para todos os campi. No IFSUL, foram identificados 07 campi que ofertam o curso de Informática e todos eles com PPC's distintos. No IFRS são 06 os campi que ofertam

o curso analisado, com PPC's organizados também de forma distinta. Assim, foram analisados um total de 14 PPC's² diferentes, e de cada um deles foram coletadas e sistematizadas as informações sobre perfil do egresso.

Inicialmente foram construídos quadros-síntese que continham as informações sobre as habilidades a serem desenvolvidas nos perfis dos egressos para cada curso, em cada instituto. No quadro-síntese, organizado por instituição, as habilidades foram separadas considerando-se duas categorias: habilidades relacionadas a área técnica, que se relacionam ou que emergem do trabalho específico da área de formação técnica; e outros tipos de habilidades, as quais não estão diretamente relacionadas à formação técnica, mas que foram mencionadas nos perfis analisados. Neste segundo caso, procurou-se estabelecer uma correlação com aspectos e concepções presentes na Educação Profissional Técnica.

Após esta primeira organização, buscou-se identificar se os perfis dos egressos estão contemplados minimamente, em parte ou integralmente no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), bem como classificá-los em “manual”, “intelectual” e “manual e intelectual”. Ao perfil manual foram associadas ações tais como: “instalar, desinstalar, realizar manutenção, realizar testes, procedimentos relacionados geralmente ao hardware”. Ao perfil intelectual buscou-se associar

2 No IFFar observou-se que o perfil do egresso é o mesmo em todos os PPC's de todos os campi onde o curso é contemplado.

ações tais como o “desenvolver softwares e aplicativos”. E quando classificamos como manual e intelectual é porque as ações de ambos perfis se mesclam.

Numa segunda organização, procurou-se também evidenciar se os perfis dos egressos contemplam habilidades ou elementos textuais que se aproximam das concepções pretendidas pela EPT. Assim, utilizou-se a categoria Formação Humana e Integral, que pressupõe a integração entre conhecimentos técnicos e básicos e a consequente humanização destes conhecimentos. Para tanto, foram considerados elementos textuais como formação ética, criativa, humanística, autônoma, democrática, solidária, responsável, empreendedora, entre outros aspectos, bem como os elementos do mundo do trabalho, educação integrada ou integral. Também, utilizou-se das categorias Trabalho como princípio educativo quando o trabalho pode ser evidenciado como possibilidade emancipatória e de engajamento político e social. Já a categoria Pesquisa como Princípio educativo foi constituída a partir de elementos textuais tais como: investigador e crítico, ou criticidade.

Finalmente, de posse dos dados sistematizados procurou-se estabelecer aproximações e distanciamentos possíveis entre os perfis analisados.

A seguir apresentam-se os principais achados e reflexões da pesquisa.

Princípios Teóricos e Filosóficos que Embasam o Perfil do Egresso nos Cursos Técnicos em Informática do Estado do RS

Nos quadros 02, 03 e 04 a seguir foram organizados aspectos do perfil para cada um dos cursos pesquisados, organizados por instituição e por tipos de habilidades apresentadas. A partir dos quadros foi possível realizar algumas reflexões e considerações sobre o perfil desejado aos Técnicos em Informática nos Institutos Federais do Estado do RS.

Quadro 02 – Habilidades esperadas aos egressos dos cursos técnicos em informática no IFFar

	Perfil do egresso do IFFar	Observação
Habilidades relacionadas a área técnica	<p>Compreender tecnologias relacionadas à comunicação e processamento de dados e informações. Abranger ações de concepção, desenvolvimento, implantação, operação, avaliação e manutenção de sistemas e tecnologias relacionadas à informática e telecomunicações.</p> <p>Especificar componentes ou equipamentos, suporte técnico, procedimentos de instalação e configuração, realização de testes e medições, utilização de protocolos e arquitetura de redes, identificação de meios físicos e padrões de comunicação. Desenvolvimento de sistemas informatizados, desde a especificação de requisitos até os testes de implantação, bem como as tecnologias de comutação, transmissão, recepção de dados; Desenvolver programas de computador; Utilizar ambientes de desenvolvimento de sistemas, sistemas operacionais e banco de dados. Realizar testes de programas de computador; Executar manutenção de programas de computadores implantados. Identificar e conhecer o funcionamento, a origem das falhas e o relacionamento entre os componentes de um computador;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instalar e operar softwares básicos e aplicativos; <p>Compreender arquiteturas e serviços de redes; Conhecer técnicas de engenharia de software para o desenvolvimento de sistemas; Conhecer tecnologias emergentes na área de Informática.</p>	<p>Apresenta perfil compatível com o trabalho intelectual e manual. Prevê habilidades que vão além daquelas previstas no documento da CNCT e que são compatíveis com o eixo tecnológico de comunicação e informação.</p>

Perfil do egresso do IFFar		Observação
Outros tipos de habilidades	<p>“...estudos sobre ética, raciocínio lógico, empreendedorismo, normas técnicas e de segurança, redação de documentos técnicos, educação ambiental, formando profissionais que trabalhem em equipes com iniciativa, criatividade e sociabilidade.</p> <p>Ter competência técnica e tecnológica em sua área de atuação; Ser capaz de se inserir no mundo do trabalho de modo compromissado com o desenvolvimento regional sustentável; Ter formação humanística e cultura geral integrada à formação técnica, tecnológica e científica; Atuar com base em princípios éticos e de maneira sustentável; Interagir e aprimorar continuamente seus aprendizados a partir da convivência democrática com culturas, modos de ser e pontos de vista divergentes; Ser cidadão crítico, propositivo e dinâmico na busca de novos conhecimentos.</p>	Compreende aspectos relativos a formação humana e integral e também ao trabalho como princípio educativo.

Fonte: PPC Técnico em Informática do IFFar.

Quadro 03- Habilidades esperadas aos egressos dos cursos técnicos em informática do IFSul

Perfil do egresso do IFSul		Observação
Curso I	Habilidades relacionadas a área técnica	“...desenvolvendo atividades na área de desenvolvimento de sistemas, banco de dados e redes de computadores, trabalhando sempre de forma integrada, sendo um instrumento de transformação da realidade.
	Outros tipos de habilidades	“... domínio de conhecimentos técnicos para que este possa atuar como agente de sua própria história, utilizando-se dos conhecimentos adquiridos para enfrentar e superar os desafios da vida e com sua formação liderar, respeitando a participação coletiva e construindo espaços democráticos, gerenciar e capacitar equipes com desempenho inerentes à função, com uma forte formação ética, criativa, humanística, técnica, solidária e crítica, devendo ser um sujeito autônomo, responsável, investigador e com capacidade para compreender o significado das ciências, das artes, das linguagens e das tecnologias específicas...”

Perfil do egresso do IFSul		Observação	
Curso II	Habilidades relacionadas a área técnica	<p>“...capaz de atuar na codificação, implantação e manutenção de equipamentos e sistemas informatizados. Instalar, configura e desinstala programas básicos, utilitários e aplicativos. Realiza procedimentos de backup e recuperação de dados. Utiliza ambientes de desenvolvimento de sistemas, sistemas operacionais e banco de dados. Realiza testes de programas de computador, mantendo registros que possibilitem análises e refinamento dos resultados. Executa manutenção de programas de computadores implantados.</p>	<p>Apresenta perfil compatível com o trabalho intelectual e manual que se aproximam daqueles explicitados no documento da CNCT.</p>
	Outros tipos de habilidades	<p>“...o técnico em informática é o profissional com formação ética, técnica, crítica, criativa e humanística...</p>	<p>Compreende aspectos que podem ser associados a formação humana integral vislumbrados na relação entre a ética, a técnica a criatividade e a humanidade.</p>
Curso III	Habilidades relacionadas a área técnica	<p>“...deverá ter uma formação ética, técnica, criativa e humanística, possibilitando ao futuro profissional ser um cidadão responsável, empreendedor, investigador e crítico, apto a desempenhar sua profissão no que concerne ao uso de tecnologias da informação, incluindo hardware e software</p>	<p>Apresenta perfil compatível com o trabalho intelectual e manual. Não discrimina habilidades específicas técnicas, mas as apresenta de forma mais generalizada.</p>
	Outros tipos de habilidades	<p>“...deverá ter uma formação ética, técnica, criativa e humanística, possibilitando ao futuro profissional ser um cidadão responsável, empreendedor, investigador e crítico, apto a desempenhar sua profissão no que concerne ao uso de tecnologias da informação, incluindo hardware e software. Na formação desse sujeito, o trabalho aparece como possibilidade emancipatória de luta e de engajamento político social.</p>	<p>Compreende aspectos relativos a formação humana integrada quando destaca que o perfil profissional do egresso deverá ter uma formação ética, técnica, criativa e humanística, possibilitando ao futuro profissional ser um cidadão responsável, empreendedor. Também aspectos como a pesquisa e o trabalho como princípios educativos, quando menciona o perfil “investigador e crítico” e quando trabalho aparece como possibilidade emancipatória de luta e de engajamento político social.</p>

		Perfil do egresso do IFSul	Observação
Curso IV	Habilidades relacionadas a área técnica	Instalar sistemas operacionais, aplicativos e periféricos para Desktop e servidores; Desenvolver e documentar aplicações para Desktop com acesso a web e a banco de dados; Realizar a manutenção de computadores de uso geral; Instalar e configurar redes de computadores locais de pequeno porte.	Apresenta perfil compatível com o trabalho intelectual e manual. As habilidades são equivalentes a queles presentes no documento da CNCT.
	Outros tipos de habilidades	<p>“...além da preparação para o mundo do trabalho, a formação para a cidadania e ao pleno desenvolvimento da pessoa humana.... um profissional com perfil ético, e humano, empreendedor e pró-ativo, com práticas para buscar o aprendizado contínuo e com práticas de comunicação interpessoal e flexibilidade diante de novas situações.”</p> <p>Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas; Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural; Utilizar diferentes linguagens verbal (oral e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo; Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva; Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade; Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta; Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas; Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza; Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>	Compreende aspectos relativos a formação humana integrada a pesquisa e o trabalho como princípios educativos. As habilidades apresentadas estão em grande quantidade, contemplam distintas áreas as quais estão explicitadas no perfil, tais como arte, linguagens, expressão corporal, matemática, meio ambiente, saúde entre outras. Percebe-se a preocupação em demarcar a responsabilidade de cada área do conhecimento na formação do profissional egresso deste curso.

Perfil do egresso do IFSul		Observação	
Curso V	Habilidades relacionadas a área técnica	“...capaz de desenvolver programas de computador, seguindo as especificações e paradigmas da lógica de programação e das linguagens de programação. Utilizar ambientes de desenvolvimento de sistemas, sistemas operacionais e banco de dados. Realizar testes de programas de computador, mantendo registros que possibilitem análises e refinamento dos resultados e executar manutenção de programas de computadores implantados.	Apresenta perfil compatível com o trabalho intelectual e manual que se aproximam ou vão além daqueles explicitados no documento da CNCT.
	Outros tipos de habilidades	O egresso do Curso Técnico de Nível Médio em Informática – Forma Integrada deverá ser ético e criativo...	Apesar de mencionar a perspectiva de uma formação integrada não explicita habilidades específicas neste sentido, apenas destaca que esta formação deve ser ética e criativa.
Curso VI	Habilidades relacionadas a área técnica	Desenvolvimento de programas computacionais, seguindo as especificações e paradigmas da lógica de programação e das linguagens de programação; Instalação de sistemas operacionais, aplicativos e periféricos para desktop e servidores; Desenvolvimento e documentação de aplicações com acesso à web e a banco de dados; Instalação e configuração de redes de computadores locais de pequeno porte. A base científica do currículo oferece condições para que ele acompanhe a constante atualização tecnológica característica desta formação.	Apresenta perfil compatível com o trabalho intelectual e manual que se aproximam daqueles explicitados no documento da CNCT. Destaca a importância do profissional estar em formação continuada ou em constante atualização considerando-se as especificidades do mundo moderno e as relações entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.
	Outras habilidades esperadas ao egresso	“... domínio de trabalho em equipes com iniciativa, criatividade e sociabilidade, realizando suas atividades profissionais de forma ética, atendendo às normas técnicas e de segurança...”	Apresenta habilidades que sugerem pensar uma formação integrada, genérica que compreende o trabalho em equipes, a criatividade e a ética.

Perfil do egresso do IFSul			Observação
Curso VII	Habilidades relacionadas a área técnica	Desenvolver programas de computador, seguindo as especificações e paradigmas da lógica de programação e das linguagens de programação; Utilizar ambientes de desenvolvimento de sistemas, sistemas operacionais e banco de dados; Realizar testes de software, mantendo registros que possibilitem análises e refinamento dos resultados; Executar manutenção de programas de computadores implantados. A base científica do currículo oferece condições para que ele acompanhe a constante atualização tecnológica característica desta formação. Desenvolvimento de programas para computadores e similares; Instalação, configuração e manutenção de softwares; Treinamento e suporte técnico aos usuários de ambientes computacionais.	Apresenta perfil compatível com o trabalho intelectual e manual que se aproximam daqueles explicitados no documento da CNCT. Destaca a importância do profissional estar em formação continuada ou em constante atualização considerando-se as especificidades do mundo moderno e as relações entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.
	Outras habilidades esperadas ao egresso	"...cidadão profissional capaz de trabalhar em equipes com iniciativa, criatividade e sociabilidade, realizando suas atividades profissionais de forma ética, atendendo às normas técnicas e de segurança	Apresenta habilidades que sugerem pensar uma formação integrada, genérica que compreende o trabalho em equipes, a criatividade e a ética.

Fonte: PPC's Técnicos em Informática do IFSul.

Quadro 04 – Habilidades esperadas aos egressos dos cursos técnicos em informática do IFRS

Perfil do egresso do IFRS			Observação
Curso I	Habilidades relacionadas a área técnica	Estar apto a manusear equipamentos e sistemas de informática; Instalar e utilizar os serviços e funções dos sistemas operacionais; Reconhecer e gerenciar, de forma básica, os dispositivos e protocolos para comunicação de dados em redes de computadores; Identificar, solucionar e prevenir problemas comuns que ocorrem durante o uso de programas computacionais; Aplicar, implementar e utilizar algoritmos na resolução de problemas computacionais; Utilizar linguagens de programação estruturadas e orientadas a objeto nos diversos ambientes de programação; Conhecer e utilizar técnicas de modelagem e sistemas de gerenciamento de banco de dados; Analisar, projetar e implementar soluções de software; Auxiliar na elaboração e execução de projetos de sistemas de informação; Organizar e preparar documentação técnica sobre sistemas computacionais;	Apresenta perfil compatível com o trabalho intelectual e manual que se aproximam ou vão além daqueles explicitados no documento da CNCT.
	Outros tipos de habilidades	Compreender, para além de sua área profissional, os fundamentos científicos e tecnológicos do mundo do trabalho; Usar da busca autônoma pelo conhecimento para seu aperfeiçoamento pessoal e profissional.	Compreende aspectos que se relacionam ao trabalho como princípio educativo

Perfil do egresso do IFRS			Observação
Curso II	Habilidades relacionadas a área técnica	Atuar em instituições públicas e privadas, incluindo a prestação de serviços que demandem conhecimentos em áreas da tecnologia da informação, tais como: instalar sistemas operacionais, aplicativos e periféricos para desktop e servidores; desenvolver e documentar aplicações para desktop com acesso à web e a banco de dados; realizar manutenção de computadores de uso geral; instalar e configurar redes de computadores locais de pequeno porte.	Apresenta perfil compatível com o trabalho intelectual e manual que se aproximam daqueles explicitados no documento da CNCT.
	Outros tipos de habilidades	-----	Não contempla habilidades relacionadas a EPT
Curso III	Habilidades relacionadas a área técnica	Realizar ações de desenvolvimento, implantação, operação, avaliação e manutenção de sistemas e tecnologias relacionadas à informática e telecomunicações; Especificar componentes ou equipamentos, suporte técnico, procedimentos de instalação e configuração, realizando testes e medições, utilizando protocolos e arquitetura de redes, bem como identificar meios físicos e padrões de comunicação; Desenvolver sistemas informatizados, desde a especificação de requisitos até os testes de implantação, bem como as tecnologias de comutação, transmissão e recepção de dados; Desenvolver programas de computador, seguindo as especificações e paradigmas da lógica de programação e das linguagens de programação; Utilizar ambientes de desenvolvimento de sistemas, sistemas operacionais e banco de dados; Realizar testes de programas de computador, mantendo registros que possibilitem análises e refinamento dos resultados; Executar a manutenção de programas de computadores implantados; Identificar e conhecer o funcionamento, a origem das falhas e o relacionamento entre os componentes de um computador; Instalar e operar softwares básicos e aplicativos; Compreender arquiteturas e serviços de redes; Conhecer tecnologias emergentes na área de Informática; Selecionar programas de aplicação a partir da avaliação das necessidades do usuário; Desenvolver algoritmos, por meio de divisão modular e refinamentos sucessivos; Selecionar e utilizar estruturas de dados na resolução de problemas computacionais; Aplicar linguagens e ambientes de programação no desenvolvimento de softwares; Identificar, analisar e criar estruturas de dados; Analisar e projetar sistemas de software; Identificar o funcionamento e relacionamento entre os componentes de computadores e seus periféricos; Instalar e configurar computadores, isolados ou em rede, periféricos e softwares; Identificar origens de falhas no funcionamento de computadores, periféricos e softwares, avaliando seus efeitos.	Apresenta perfil compatível com o trabalho intelectual e manual. Prevê habilidades que vão além daquelas previstas no documento da CNCT e que são compatíveis com o eixo tecnológico de comunicação e informação.
	Outros tipos de habilidades	"...contempla os conhecimentos, as habilidades e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho nesta área, bem como de buscar o desenvolvimento tecnológico, respeitando as demandas sociais, culturais, econômicas e ambientais. A preparação básica para o trabalho e a cidadania, a fim de continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; Aprimorar-se e evoluir enquanto pessoa humana, incluindo a postura ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; Buscar continuamente seus aprendizados a partir da convivência democrática com culturas, modos de ser e pontos de vista divergentes;	Compreende aspectos relativos a formação humana e integral e também ao trabalho como princípio educativo, ou seja, considera o trabalho como possibilidade para a produção humana do conhecimento.

Perfil do egresso do IFRS		Observação	
Curso IV	Habilidades relacionadas a área técnica	<p>“...terá uma sólida formação teórico-prática, a qual é embasada em competências e habilidades que lhe permitam desenvolver sistemas de informação com a correta utilização de ferramentas computacionais, linguagens de programação e bancos de dados, em conjunto com uma equipe de trabalho”</p> <p>Conhecer e operar os serviços e funções do Sistema Operacional; instalar e utilizar softwares básicos e aplicativos em geral. Identificar os componentes de um computador e verificar o correto funcionamento dos equipamentos e softwares do sistema de informação interpretando orientações dos manuais, bem como analisando o funcionamento entre eles. Identificar a origem de falhas no funcionamento de computadores e periféricos. Selecionar as soluções adequadas para corrigir as falhas no funcionamento de computadores, periféricos e softwares. Instalar computadores e seus acessórios essenciais. Coordenar atividades de garantia da segurança dos dados armazenados em sistemas computacionais, efetuando cópias de segurança, restauração de dados, atividades de prevenção, detecção e remoção de vírus. Descrever características técnicas de equipamentos e componentes de acordo com parâmetros de custo e benefícios, atendendo as necessidades do usuário. Distinguir e avaliar linguagens e ambientes de programação, aplicando-os no desenvolvimento de software. Conhecer e utilizar os recursos de computador no tratamento de som, imagem e animação, assim como identificar os arquivos correspondentes. Criar e desenvolver páginas para internet, sites e projetos gráficos. Identificar meios físicos, dispositivos e padrões de comunicação, reconhecendo as implicações de sua aplicação no ambiente de rede. Instalar os dispositivos de rede, os meios físicos e software de controle desses dispositivos, analisando seu funcionamento e relações entre eles. Desenvolver programas de computação tendo como finalidade tanto automação comercial quanto científica.</p>	<p>Apresenta perfil compatível com o trabalho intelectual e manual que se aproximam ou vão além daqueles explicitados no documento da CNCT.</p>
	Outros tipos de habilidades	<p>Estar capacitado para o aprendizado permanente, em eventual prosseguimento dos estudos ou diretamente no mundo do trabalho; Elaborar plano de negócio, para desenvolvimento de um futuro empreendimento.</p>	<p>Compreende aspectos específicos associados a formação e a preparação para o trabalho, contemplando aspectos tais como a aprendizagem permanente, a formação continuada, a elaboração de planos de negócio e no empreendedorismo</p>

Perfil do egresso do IFRS			Observação
Curso V	Habilidades relacionadas a área técnica	Realizar a montagem e manutenção de computadores, identificando os componentes de um computador e conhecendo o funcionamento e relacionamento entre esses componentes; Conhecer as ferramentas e o uso de sistemas de redes; Desenvolver programas de computador, seguindo as especificações e paradigmas da lógica de programação e das linguagens de programação; Utilizar sistemas operacionais, bancos de dados e ambientes de desenvolvimento de sistemas; Realizar testes de programas de computador, mantendo registros que possibilitem análise e refinamento dos resultados. Executar manutenção de programas de computadores implantados.	Apresenta perfil compatível com o trabalho intelectual e manual que se aproximam daqueles explicitados no documento da CNCT.
	Outros tipos de habilidades	“... processar as informações, acompanhando e avaliando a evolução dos conhecimentos oriundos da atividade exercida, tendo senso crítico, criatividade, atitude ética, polivalente e com capacidade de desenvolver, com autonomia, suas atribuições. Deve ser um agente impulsionador do desenvolvimento sustentável da região, integrando a formação técnica à humana na perspectiva de uma formação continuada. Conhecer as formas contemporâneas de linguagem, com vistas ao exercício da cidadania e à preparação básica para o trabalho, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; Compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana e do seu papel como agente social; Compreender e aplicar os conhecimentos científico-tecnológicos, para explicar o funcionamento do mundo e dos processos produtivos, planejando, executando e avaliando ações de intervenções na realidade; Conhecer e aplicar as normas de desenvolvimento sustentável, respeitando o meio ambiente; Saber trabalhar em equipe, ter atitude ética no trabalho e no convívio social; Ter iniciativa, criatividade, responsabilidade e exercer liderança;	Compreende aspectos relativos a formação humana e integral e também ao trabalho como princípio educativo, ou seja, considera o trabalho como possibilidade para a produção humana do conhecimento.
Curso VI	Habilidades relacionadas a área técnica	Buscar oportunidades de negócio eletrônico, analisando os produtos e serviços ofertados pelas empresas locais e as demandas comunitárias; Desenvolver produtos web capazes de aproximar os produtos e serviços locais de potenciais consumidores, com acompanhamento e comunicação com as empresas pelas redes sociais; Acompanhar a análise, a projeção, a documentação, o desenvolvimento, o teste, a implantação e a manutenção de sistemas computacionais de informação. Auxiliar nas demandas por serviços tecnológicos da comunidade em geral. Preocupar-se com a qualidade, usabilidade, robustez, integridade e segurança de programas computacionais; Atuar como arquiteto de informação, analista de mídia on-line, gerenciar comércio eletrônico e as redes sociais das empresas.	Apresenta perfil compatível com o trabalho intelectual e manual. As habilidades previstas diferem daquelas previstas no documento da CNCT e estão focadas no eixo de comunicação e informação no sentido e aproximação da web e das redes sociais com a comunidade e com empresas.
	Outros tipos de habilidades	Ser capaz de empreender, ter autonomia para expressar a cidadania e promover uma leitura de mundo	Apresenta habilidades que sugerem pensar uma formação integrada, genérica que compreende o desenvolvimento da cidadania e a leitura de mundo

Fonte: PPC's Técnicos em Informática do IFRS

Em relação aos perfis estarem ou não associados ao CNCT, geralmente, observa-se que contemplam mais habilidades do que as previstas no catálogo. Ou seja, no CNCT, evidenciam-se habilidades mínimas sugeridas ao perfil do egresso, mas percebe-se que a maioria dos cursos elencam um número maior de habilidades específicas a serem desenvolvidas.

Nos cursos técnicos em informática integrados ao ensino médio do IFFar, evidenciou-se que o perfil do egresso é o mesmo para todos os cursos, ou seja, independentemente de questões regionais ou locais a instituição constituiu um perfil comum aos egressos. Assim, percebem-se aproximações com o perfil do egresso presente no CNCT e também com o eixo de comunicação e informação, os quais abarcam aspectos manuais e intelectuais. Também percebe-se a presença de aspectos relativos à formação humana e integral e também ao trabalho como princípio educativo, sinalizando para a formação de um profissional que é generalista em sua área de formação.

Neste sentido, cabe refletir sobre como a perspectiva de currículo integrado se faz presente nestes cursos. Partem da premissa que a articulação entre a formação acadêmica e o mundo do trabalho é possibilitada pela construção de conhecimento nas diferentes disciplinas do curso, com a prática de trabalho, propiciando a flexibilização curricular e a ampliação do diálogo entre as diferentes áreas de formação.

Frente a isso, o currículo está organizado a partir de 03 (três) núcleos de formação: Núcleo Básico,

Núcleo Politécnico e Núcleo Tecnológico, os quais são perpassados pela Prática Profissional.

Conforme o Projeto Pedagógico destes cursos, o Núcleo Básico é caracterizado por ser um espaço da organização curricular ao qual se destinam as disciplinas que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à educação básica e que possuem menor ênfase tecnológica e menor área de integração com as demais disciplinas do curso em relação ao perfil do egresso. O curso integrado é constituído essencialmente a partir dos conhecimentos e habilidades nas áreas de linguagens e seus códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, que tem por objetivo desenvolver o raciocínio lógico, a argumentação, a capacidade reflexiva, a autonomia intelectual, contribuindo na constituição de sujeitos pensantes, capazes de dialogar com os diferentes conceitos (2013, p.21.)

O Núcleo Tecnológico é caracterizado por ser um espaço da organização curricular ao qual se destinam as disciplinas que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à educação técnica e que possuem maior ênfase tecnológica e menor área de integração com as demais disciplinas do curso em relação ao perfil profissional do egresso. Constituir-se basicamente a partir das disciplinas específicas da formação técnica, identificadas a partir do perfil do egresso que instrumentalizam: domínios intelectuais das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso; fundamentos instrumentais de cada habilitação; e fundamentos que contemplam as atribuições funcionais previstas nas

legislações específicas referentes à formação profissional (2013, p.22).

Finalmente, o Núcleo Politécnico é caracterizado por ser um espaço da organização curricular ao qual se destinam as disciplinas que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à educação básica e técnica, que possuem maior área de integração com as demais disciplinas do curso em relação ao perfil do egresso bem como as formas de integração. O Núcleo Politécnico é o espaço onde se garantem, concretamente, conteúdos, formas e métodos responsáveis por promover, durante todo o itinerário formativo, a politecnia, a formação integral, omnilateral, a interdisciplinaridade. Tem o objetivo de ser o elo comum entre o Núcleo Tecnológico e o Núcleo Básico, criando espaços contínuos durante o itinerário formativo para garantir meios de realização da politécnica (2013, p.22).

Nos cursos técnicos em informática integrado do IFSul, encontrou-se um curso que apresenta perfis compatíveis com o trabalho intelectual que se aproximam daqueles especificados no documento do CNCT - Curso I. Seis cursos apresentam um perfil compatível com o trabalho manual e intelectual que se aproxima ou vão além daqueles especificados no documento da CNCT - Cursos II, III, IV, V, VI e VIII. Nestes casos, destacam-se o curso III que não discrimina habilidades técnicas específicas, mas as apresenta de forma generalizada e os cursos VII e VII, os quais destacam a importância do profissional estar em formação continuada ou em constante atualização considerando-se as especificidades

do mundo moderno e as relações entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

No que se refere às qualificações em relação à educação profissional e tecnológica apresentadas anteriormente, verifica-se que todos os cursos sinalizam habilidades neste sentido. O que as diferenciam está basicamente relacionado ao grau de especificação ou profundidade em que estas habilidades estão especificadas.

Quatro cursos -II, V, VII e VII- apresentam habilidades expressas em elementos textuais genéricos, tais como: formação crítica, ética, criativa, trabalho em equipe. O Curso I além de especificar aspectos relativos à formação humana e integral também o faz relativo ao trabalho como princípio educativo, ou seja, considera o trabalho como possibilidade para a produção humana do conhecimento. Os cursos III e IV além de especificar aspectos relativos à formação humana e integral também o faz relativo ao trabalho e a pesquisa como princípios educativos. Nestes casos, em relação ao Curso III, as habilidades apresentadas são genéricas e dizem respeito a formação de valores pelos sujeitos e, em relação ao Curso IV as habilidades específicas estão relacionadas a formação específica por áreas de conhecimento disciplinar, encaminhando para a ideia de que o currículo integrado se faz presente a partir da articulação entre as disciplinas presentes no currículo ou na matriz escolar.

Finalmente, entre os cursos de informática integrado do IFRS, encontrou-se quatro cursos com perfis compatíveis com o trabalho intelectual e manual que

se aproximam ou que vão além daqueles explicitados no documento do CNCT – cursos I, II, IV e V. O curso III apresenta um perfil compatível com o trabalho manual e intelectual, prevê habilidades que ultrapassam o que é previsto no CNCT e que são compatíveis com o eixo tecnológico em que o curso se enquadra – comunicação e informação. Já o curso VI, trás um perfil compatível com o trabalho intelectual e manual, mas as habilidades propostas diferem daquelas previstas no CNCT, estando focadas no eixo tecnológico em que o curso está inserido – informação e comunicação, no sentido de aproximação da internet e das redes sociais com a comunidade e as empresas.

No que se refere às qualificações em relação à educação profissional e tecnológica apresentadas anteriormente, um curso compreende aspectos que se relacionam ao trabalho como princípio educativo (Curso I); um curso compreende aspectos específicos associados à formação e à preparação para o trabalho, contemplando aspectos como a aprendizagem permanente, a formação continuada, a elaboração de planos de negócio e o empreendedorismo (Cursos IV); dois cursos compreendem aspectos relativos à formação humana e integral e também ao trabalho como princípio educativo, ou seja, consideram o trabalho como possibilidade para a produção humana do conhecimento (Cursos III e V); um curso apresenta habilidades que sugerem pensar uma formação integrada, genérica que compreende o desenvolvimento da cidadania e a leitura de mundo (Curso VI) e um dos cursos não contempla

as habilidades indicativas usadas nesse texto para caracterizar a educação profissional e tecnológica.

Considerações Finais

A pesquisa documental aqui desenvolvida possibilitou a análise de uma das dimensões relativas à formação de Técnicos em Informática de Cursos Integrados dos Institutos Federais do Estado do Rio Grande do Sul: o perfil profissional do egresso.

É notório que, de maneira geral, os cursos analisados apresentam maior visibilidade para as habilidades relacionadas à área técnica ou específica de formação. A formação manual associada à formação intelectual está presente em praticamente todos os cursos analisados, à exceção de um. O perfil com foco na área técnica aproxima-se daquele sugerido no documento base da CNCT.

Por outro lado, em relação a habilidades relacionadas a Educação Profissional percebe-se desde a ausência, a generalização ou a especificação associada a disciplinas ou áreas de formação. Neste sentido, pode-se considerar que o olhar ou a concepção relativa à Educação Profissional Integrada ainda necessita ser ampliada tendo em vista a sua compreensão.

Certamente outros elementos que perpassam os PPCs, tais como objetivos, metodologia, matriz curricular, poderiam sinalizar para aspectos mais pontuais ou específicos que auxiliariam na compreensão

do próprio perfil do egresso, bem como no entendimento do porquê as habilidades relacionadas à EPT ainda não foram totalmente incorporadas aos PPCs dos cursos integrados. No entanto, não foi possível trazer tais elementos para esta pesquisa devido à amplitude que envolveria a análise de todos esses aspectos, dado o tempo exíguo que tínhamos.

É importante salientar que a relação entre as habilidades apresentadas no perfil do egresso, aquelas sugeridas no CNCT e as características da EPT são análises iniciais, uma vez que elas dão o direcionamento para diversas outras questões importantíssimas para se pensar a estrutura do Curso Técnico Integrado - entendimento teórico acerca do que é formação integrada, como as características presentes na CNCT e EPT são evidenciadas na matriz curricular desses cursos e como todas essas questões juntas apontam ou não metodologias diferenciadas. O que apresentamos neste manuscrito foi apenas o começo de uma análise que pode gerar um maior e melhor entendimento sobre como se pensa os currículos integrados nos institutos federais do país.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: outubro de 2019.

BRASIL. **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. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm Acesso em: outubro de 2019.

BRASIL. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.** 2007. Brasília, DF: Ministério da Educação, p. 45. [2019]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf Acesso em: novembro de 2019.

BRASIL. **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.** 2016. Brasília, DF: Ministério da Educação. [2019]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file> Acesso em: novembro de 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3/2008**. 2008. Brasília, DF: Ministério da Educação. [2019]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb003_08.pdf Acesso em: novembro de 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11/2008**. 2008. Brasília, DF: Ministério da Educação. [2019]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011_08.pdf Acesso em: novembro de 2019.

BRASIL. **Portaria MEC nº 870, de 16 de julho de 2008**. 2008. Brasília, DF: Ministério da Educação. [2019]. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/portarias/portaria8702008.pdf> Acesso em: novembro de 2019.

BRASIL. **Projeto Pedagógico de Curso. Instituto Federal Farroupilha**. 2013. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/projeto-pedag%C3%B3gico-de-curso/sobre-os-projetos-pedag%C3%B3gicos-de-cursos> Acesso em novembro de 2019.

LOTTERMANN, O.; SILVA, S. A Gênese do currículo integrado: referenciais teóricos e suas implicações políticas, epistemológicas e sociais. In: HAMES, C.; ZANON, L. B.; PANSERA-DE-ARAÚJO, M. C. (org.). **Currículo Integrado, Educação e Trabalho. Saberes e Fazeres em Interlocação**. Ijuí: Ed. Ijuí, 2016. p. 17-35.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica** São Paulo: Moderna, 2011.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado.** 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em novembro de 2019.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a Concepção de Politecnia.** Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro: FioCruz, 1989.

PARTE 4

Educação de Jovens e Adultos no Contexto da Educação Profissional e Tecnológica

Capítulo 18

HISTÓRIAS DE VIDA COMO PROPOSTA FORMATIVA PARA ALUNOS DO PROEJA DO CURSO DE AQUICULTURA DO *CAMPUS* TUCURUÍ DO IFPA

Jordane Lima Dias Oliveira
Rosa Oliveira Marins Azevedo

Introdução

- A tua cor não é pra estudo! – lembro como se fosse hoje e dói...

Foram quatro anos em que não pude ir à escola. Minha infância resumida em trabalho, não podia brincar, apenas olhar os outros filhos dos outros brincarem. Imaginem, com

13 anos eu não sabia ler, nem escrever, era um mundo estranho, eu queria saber as coisas, mas não entendia. Não sabia ver o tempo, as horas, os dias... assim minha vida passava, sem os estudos... (Andreia - estudante do PROEJA Aquicultura).

O que se sabe sobre os jovens e adultos que chegam às nossas salas de aula? Muito se fala em “aprendizagem ao longo da vida”, para se referir ao público de jovens e adultos, mas será que de fato há um interesse em saber sobre a vida e a história de cada um desses sujeitos? Gadotti (2014, p. 16), na sua obra “Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos”, defendeu a ideia de que “É preciso respeitar o aluno adulto, utilizando-se uma metodologia apropriada, que resgate a importância de sua biografia, da sua história de vida”. O educador, ao fazer tal argumentação, reconhece a necessidade de se valorizar na Educação de Jovens e Adultos a identidade, o saber e a cultura dos estudantes inseridos nesta modalidade de ensino.

Sabe-se que muito já se avançou e a Educação de Jovens e Adultos - EJA passou por grandes transformações até a compreensão mais contemporânea. Quando voltamos aos anos de 1940, vemos que àquela época tinha-se uma política preocupada em permitir “saber ler e escrever”, para que esses homens e mulheres cumprissem com interesses políticos como o de votar (LEMOS, 2010). A partir dos movimentos de Educação Popular, houve um esforço em romper com uma

educação puramente “bancária” e o educando passou a ser encarado enquanto sujeito cognoscente, saindo do saber do senso comum ao saber crítico e conceitos como “leitura de mundo” ganharam força com o diferencial de que dentro de toda prática haveria de ter um elemento emancipador (GADOTTI, 2011).

Em vista de tal discussão, o presente estudo busca investigar os sentidos de formação profissional de discentes do Programa Nacional de Educação Profissional de Jovens e Adultos – PROEJA, a partir de suas Histórias de Vida. Pressupõe-se que abordar a formação em um ângulo distinto, a partir do ponto de vista dos próprios participantes, por meio da reflexão sobre a formação com o uso da História de Vida seja um caminho promissor, “um trabalho transformador de si” (JOSSO, 2010), o qual pode contribuir para a formação humana, crítica e reflexiva dos educandos imersos na educação profissional.

Nessa perspectiva, é que encontramos a motivação para o trabalho aqui dedicado. Em 2005, o Programa de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi criado objetivando promover a universalização da educação básica a jovens e adultos na Rede Federal de Educação, ao mesmo tempo em que almejava formar para o mundo do trabalho, com os princípios e concepções de uma formação humanista, integradora do trabalho, ciência e cultura.

Este estudo é o recorte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado em Educação

Profissional e Tecnológica (ProfEPT), tendo como participantes quatorze discentes do Curso Técnico em Aquicultura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, *Campus Tucuruí*. O caminho metodológico é a pesquisa-formação (JOSSO, 2010), organizada em quatro fases, a saber: introdução à construção de uma narrativa de vida; elaboração oral e escrita da narrativa; compreensão e interpretação das narrativas; balanço dos formadores e dos participantes.

O estudo está organizado em três seções: na primeira, *O PROEJA e a busca pelos sentidos da formação profissional*, discutimos como a formação profissional pode ser repensada na perspectiva da pesquisa-formação com História de Vida. Na segunda, em *História de Vida como uma proposta formativa*, descrevemos as quatro fases da pesquisa-formação enquanto requisitos do trabalho biográfico com História de Vida, relacionando-as à proposta desenvolvida com os discentes do Curso Técnico em Aquicultura no PROEJA. Por fim, na terceira, em *História de vida e PROEJA: olhares sobre a formação profissional*, apresentamos os principais sentidos de formação profissional emergidos das narrativas de vida dos participantes do estudo.

O Proeja e a Busca Pelos Sentidos aa Formação Profissional

O Programa de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de

Jovens e Adultos (PROEJA), instituído inicialmente pelo Decreto 5.478 de 25 de junho de 2005 e substituído pelo Decreto 5.840 de 13 de julho de 2006, é um programa ofertado nas instituições federais de educação tecnológica, mas que pode também ser adotado pelos Estados e Municípios. O referido programa surge como uma nova perspectiva para jovens e adultos que não tiveram condições de completar a educação básica na “idade apropriada”.

Dentro das concepções do programa, no Documento Base encontramos que o PROEJA, enquanto política pública, adquire sentido amplo, portanto, de contribuir para a inserção sociolaboral do grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de proporcionar uma formação profissional de qualidade (BRASIL, 2007).

Segundo Rêses e Silva (2017) o PROEJA é inovador, no sentido de propor um trajeto formativo em conformidade com as expectativas e a realidade dos alunos, aproximando a formação profissional à realidade social do aluno. Entretanto, a principal crítica enfrentada dentro do programa recai sobre o viés de qualificação para o mercado de trabalho que o programa pode seguir, em detrimento de uma formação humanizadora.

A esse respeito, Moura (2014, p. 32) adverte sobre o projeto hegemônico existente, o qual tenta submeter a educação aos interesses do capital, e afirma ser necessário assumir um projeto contra-hegemônico de centralidade na formação da pessoa humana, sem, contudo, desprezar os conhecimentos técnicos da

formação para desempenhar as funções técnicas, pois “A perspectiva formativa do ser humano emancipado e autônomo é essa que não nega a dimensão técnica, mas que não se reduz a ela”.

Vemos que esse parece ser verdadeiramente o sentido desta formação profissional, visto que o público que frequenta o PROEJA é aquele que se apresenta na condição de trabalhador, que tem na busca pelo mercado de trabalho o seu principal motivo para a formação. Cabe à instituição que o recebe, não perder de vista tal mercado, mas ir além dele, em uma perspectiva de formação profissional para o mundo do trabalho.

Por essa razão, Moura (2014, p. 41) orienta as instituições a repensarem a educação profissional, compreendendo os sujeitos nela imersos em sua historicidade, dando um novo sentido, especialmente no que se refere à categoria trabalho e mundo do trabalho, objetivando contribuir para a sua humanização. Dessa maneira, para ele, “Pensar no ensino médio integrado como formação humana integrada, fundamentada na integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixo estruturante, é pensar em uma concepção de formação humana”.

Nessa mesma direção, Santos (2010, p. 29) defende um currículo integrado no PROEJA, o qual evidencie “[...] outras relações de trabalho para além do assalariamento, pois não há perspectiva de emprego formal para todos [...] considerando o ser humano parte integrante da natureza, não como dominador - constructo do racionalismo moderno”. Nesse sentido, construir um

currículo integrado, o qual articule educação para o trabalho, tendo como base o trabalho como princípio educativo é uma possibilidade inovadora.

O Documento Base do PROEJA prevê a integração curricular como um desenho pedagógico articulador de “experiências, trabalho, valores, ensino, prática, teoria, comunidade, concepções e saberes”, considerando os contextos históricos, econômicos e socioculturais nos quais os educandos estão inseridos (BRASIL, 2007). Ressalta, ademais, que é na qualificação social e profissional que as ações formativas devem estar voltadas para a inserção autônoma e solidária no mundo do trabalho dos educandos da EJA.

Dessa maneira, ao considerar o aluno do PROEJA - enquanto sujeitos marcados por experiências descontínuas, em relação aos estudos, inserção na vida laboral pela necessidade e experiências incontinentes, como fruto de um processo histórico de desigualdade social - abordamos a formação em um ângulo distinto, a partir do ponto de vista dos próprios participantes desse processo, por meio da reflexão sobre suas histórias de vida.

Para Josso (2010), a História de Vida pode ser vista como uma metodologia de pesquisa-formação que busca criar espaços mobilizadores da subjetividade como modo de produção do saber e da intersubjetividade como suporte de construção de sentido para os autores da narrativa. Dessa forma, os participantes além de produzirem conhecimentos que tenham sentido para

as suas vidas, podem engajar-se em um processo de formação autônoma e reflexiva.

Nesse sentido, tendo em vista os espaços em que ocorrem a formação profissional, com seus sujeitos jovens e adultos, cabe considerar as experiências por eles trazidas, tencionando a emancipação social, autonomia e a criticidade. Portanto, um trabalho reflexivo sobre os percursos formativos pode ser formativo, à medida que o educando se desenvolve pessoal e profissionalmente, ou seja, é o próprio sujeito que se forma, estando no centro de sua própria formação e aprendizagem.

Para Josso (2007, p. 414) o trabalho reflexivo com histórias de aprendentes adultos

[...] melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social.

A formação que permite a aquisição de competências sociais, além das profissionais, amplia

as potencialidades dos sujeitos, de se desenvolverem individual, coletivamente. É ir além da aquisição de competências técnicas para servir ao mercado de trabalho e ser empregável. O lugar da formação profissional transforma-se, assim, em um espaço de socialização, “de reformulação dos laços sociais, de redefinição de projetos de vida, portanto, de redefinição do que é compreendido por muitos como uma *identidade evolutiva*” (JOSSO, 2010 - grifos da autora) e de partilha com o outro.

Os sujeitos do PROEJA possuem famílias, trajetórias, mas em qual momento de sua formação lhes é dada a oportunidade de conhecerem a si mesmos, de construir um projeto auto-orientado de formação que lhes permita reescreverem uma nova história dali para frente?

De acordo com Josso (2007), trabalhar a formação, nessa perspectiva, é “conceber a construção da identidade, ponta do *iceberg* da existencialidade” trama inevitavelmente complexa. Entretanto, faz os envolvidos no processo agir retrospectivamente em direção aos conhecimentos já adquiridos ao longo da trajetória vivida, saber-fazer, saber-pensar, de saber-ser, em relação com o outro e, além disso, partilhar de novos conhecimentos, novas competências, novos valores.

Sousa (2006, p. 36), compreende a formação, na perspectiva da História de Vida, como “um movimento constante e contínuo de construção e reconstrução da aprendizagem pessoal e profissional, envolvendo saberes, experiências e práticas”, que se integram engendrando a construção de uma identidade social,

pessoal e profissional dos indivíduos envolvidos no processo.

Reconhecendo os estudos de Josso (2010) e a abordagem existencial da formação, Souza (2006) reafirma que a formação centrada na racionalidade técnica não é a mais interessante – a exemplo de uma das vertentes presentes nas Ciências da Educação – e sim, a formação centrada no sujeito e em sua historicidade, subjetividades e experiências construídas ao longo da vida, potencial desenvolvedor de autonomia, iniciativa e criatividade.

Com a presença constante do outro, as quatro fases da pesquisa-formação acontecem na escuta ativa dos narradores e enquanto requisitos do trabalho biográfico com a História de vida, dois são fundamentais: fases em torno da narrativa de vida oral e uma escrita de textos, que para Josso (2010), é o diferencial; o engajamento dos participantes em cada etapa de trabalho, é onde reside a produtividade da proposta, sem perder de vista a importância de fatores relacionais, como a interação dentro do grupo da pesquisa-formação.

A seguir abordaremos a respeito das quatro fases: 1) introdução à construção de uma narrativa de vida; 2) elaboração oral e escrita da narrativa; 3) compreensão e interpretação das narrativas; e, por fim, a quarta fase, 4) balanço dos formadores e dos participantes. Quatorze discentes do Curso Técnico Integrado em Aquicultura do PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, *Campus* Tucuruí foram os participantes.

História de Vida como Proposta Formativa

A História de Vida permite-nos o desenvolvimento de uma “pesquisa-formação”, em que cada etapa é pesquisa, no sentido de reflexão, e, ao mesmo tempo, formação para quatorze discentes, jovens e adultos, que frequentam o Curso Técnico Integrado em Aquicultura no PROEJA, *Campus* Tucuruí do IFPA.

O *campus*, atualmente, oferta o único curso na modalidade PROEJA em Aquicultura, com formação de turmas anuais integradas e uma turma subsequente a cada dois anos. Implementou-se o curso de modo a atender a um dos arranjos produtivos da região, devido à carência de profissionais nas áreas da pesca e da aquicultura e pela presença da Usina Hidrelétrica de Tucuruí, que forma grandiosos lagos no entorno da cidade. Esses são alguns dos fatores que favorecem o interesse de estudantes no curso e enxergam nele um meio de capacitação para atuar nessas áreas.

Os discentes são Luana, Carolina, Maria Dominga, João, Lúcia, Marcela, Andreia, Isabely, Rodrigo, Luísa, Djando, Samara, Tom e Marta, nomes fictícios adotados por eles durante os encontros formativos. Possuem perfis peculiares do público de jovens e adultos. Grande parte esteve durante anos afastada da escola e encontraram no PROEJA a oportunidade de retomar a formação. Há uma parcela que já experimenta atividades laborais e concilia trabalho e estudo. Outra parte dos discentes é composta por jovens oriundos do Ensino Fundamental, cuja faixa etária está em desacordo com as turmas

regulares. Por isso, busca terminar o Ensino Médio nas turmas de EJA.

O convite para participar da pesquisa ocorreu durante as aulas de Língua Portuguesa que ministramos nas três turmas do PROEJA, com um total de trinta e seis alunos regularmente matriculados. Desses, quatorze aceitaram o convite, então formamos o grupo, composto por estudantes de turmas distintas: 3º ano, 4º ano e uma turma de formandos matriculados apenas na disciplina de orientação para conclusão do curso, denominada de Projeto Integrador.

A heterogeneidade que marca a composição do curso é refletida na amostra de participantes, os quais aceitaram fazer parte da pesquisa-formação aqui empreendida. Com idades entre 22 e 55 anos, sendo 10 do sexo feminino e 4 do sexo masculino, 8 dos 14 discentes já possuem o Ensino Médio completo; 5 concluíram o Ensino Fundamental e 1 participante possui o magistério.

Dessa maneira, com o conhecimento do perfil dos estudantes do curso em Aquicultura, procuramos conhecer os sentidos da formação profissional, através de suas Histórias de Vida. Para tanto, planejamos uma experiência de formação organizada em quatro fases, com base em Josso (2010): 1) Introdução à construção da narrativa de vida, 2) Elaboração da narrativa oral e escrita, denominada “O ‘caminhar para si’ como proposta de reflexão sobre a trajetória de vida e formação profissional”; 3) A compreensão e interpretação da narrativa escrita, intitulada “O compartilhar das

experiências”; 4) O balanço dos formadores e dos participantes, denominada “Eu me formo assim...”.

Utilizamos a entrevista narrativa (JOVCHELOVICH; BAUER, 2008) como técnica, visto que as narrativas foram conduzidas livremente e cada ator/participante evocou suas experiências singulares de vida, na mobilização de sua própria memória. Assim, cada um reconstruiu os acontecimentos considerados mais importantes para a formação ao longo de sua trajetória.

A primeira fase “Introdução à construção da narrativa de vida” envolveu a preparação para a narrativa oral em grupo e a reflexão sobre os conceitos que permeiam a História de Vida. Por essa razão, apresentamos, de forma breve, as questões teóricas motivantes pelo interesse no trabalho com a metodologia. Houve momentos de indagações a respeito sobre “o que dizer de mim?”, “tenho algo interessante a contar?”, “minha história merece ser ouvida?”. Esclarecidas as primeiras dúvidas, motivamos os interessados a se engajarem nesse processo, comparecendo aos encontros formativos marcados semanalmente.

Na segunda fase, “O ‘caminhar para si’ como proposta de reflexão sobre a trajetória de vida e formação profissional”, é que pudemos, de fato, mergulhar nas experiências que a abordagem propiciaria. Nessa fase, foram necessários dois encontros.

No primeiro encontro, iniciou-se a escuta dos narradores. Cada participante iniciou sua narrativa oral orientada pela rememoração de experiências consideradas significativas e, portanto, formadoras. A

pergunta inicial, “Quais experiências de minha vida contribuíram para a minha chegada ao IFPA e minha formação no Curso Técnico em Aquicultura?”, constituiu-se como o ponto de partida. Tal exposição possibilitou aos participantes se identificarem como sujeitos, com uma história e percebendo as semelhanças e diferenças entre a própria narrativa e a do outro também implicado nesse processo de conhecimento de si. Para Josso (2010, p. 421)

Todos os grupos biográficos constatam que a apresentação e a escuta de histórias introduzem uma dialética de identificação e de diferenciação que alimenta o questionamento sobre seu próprio percurso e, conseqüentemente, o questionamento do percurso dos outros.

O segundo encontro da segunda fase contou com a narrativa de formação da pesquisadora, momento de muita relevância para a pesquisa-formação. Para Josso (2010, p. 154-155) a participação do formador na pesquisa-formação é um ato de reciprocidade e uma marca de confiança “[...] O trabalho sobre o seu próprio processo de formação e de conhecimento torna sua sensibilidade mais apurada para pressentir as dinâmicas dos outros e questionar as suas articulações”. Para nós, concebeu-se como um “divisor de águas”, porquanto a partir desse instante, percebemos os participantes mais

receptivos ao processo de formação e não como “objetos” a serem pesquisados.

Ainda nesta fase, enriquecemos o encontro com imagens relativas ao curso: visitas técnicas, aulas práticas no lago da usina hidrelétrica, ou durante o cotidiano no curso, acompanhadas da seguinte pergunta motivadora: “O que essa imagem revela sobre a minha formação?”. O objetivo era conduzir os participantes a perceberem as mudanças ocorridas durante a vida e que todas as experiências fossem reconhecidas como formadoras para além do aprender a fazer, prática comum nos cursos técnicos.

Após esse encontro, sentimos que os participantes estavam preparados para seguir à construção de uma narrativa escrita. Solicitamos que cada um dos participantes escrevesse no papel aquilo que havia transmitido oralmente, sem disponibilizar nenhuma instrução ou modelo para a construção das narrativas. Apenas demos o tempo de uma semana até o próximo encontro.

Na terceira fase, “Compreensão e interpretação da narrativa escrita”, iniciamos com a leitura das narrativas escritas na fase anterior. Na passagem oral à escrita, percebemos que alguns participantes sentiram mais dificuldades ou resistência; outros organizaram melhor as histórias no papel do que na oralidade e até compartilhavam registros do processo de escrita das narrativas no momento de sua produção. No decorrer das leituras, observamos como os participantes organizaram cada História de Vida: alguns retomaram a

narrativa oral, acrescentando elementos novos: profissão dos pais, algumas reflexões; para outros, a narrativa escrita revelou-se menos importante, ficando reduzida a um resumo da entrevista oral; aqueles que já haviam relatado mais facilidade na escrita, apresentaram textos mais detalhados, complementares à narrativa oral.

Essa fase ficou marcada pela escuta, perguntas, admiração pelas histórias uns dos outros, reflexões e explicações, novas memórias no momento do relato. Em algumas ocasiões, abandonava-se o papel e reflexões surgiam, eram acréscimos de lembranças. Cada participante partilhou a História de Vida por meio da leitura, assim, cada qual exerceu a posição de leitor do outro, na prática da escuta atenta da história dos outros “*autores-contadores*” (JOSSO, 2010).

Ao final do encontro da terceira fase, palavras motivadoras foram distribuídas entre os participantes, com o objetivo de que cada um expressasse o significado daquela palavra no processo de formação. Os participantes trocavam as palavras entre os demais, em forma de homenagens, carinho e motivação a não desistirem dos sonhos futuros, o que nos remeteu ao projeto de si auto-orientado, uma das dimensões da construção da História de Vida.

A quarta fase, “Fase de balanço dos formadores e dos participantes”, significou o momento de avaliar o que foi ou não formador de todos os encontros. Constituiu-se de narrativas do que se conseguiu conhecer e aprender durante o processo de reflexão sobre si e sobre as experiências formadoras. Esta fase, envolveu tanto os

participantes quanto o balanço do próprio pesquisador sobre o seu percurso formativo.

Guiamo-nos por Josso (2010), que organizou essa fase de balanço em torno de duas questões: “em que a experiência foi formadora para mim?” e “o que aprendi com essa experiência?”. Em nosso balanço, constituído de dois encontros, elaboramos quatro perguntas sobre o processo formativo: “1) Pensar e narrar a sua História de Vida foi formador?”; “2) Você considera importante ter participado desse projeto?; “O que você aprendeu com essa experiência?”; “3) Qual dos encontros você considerou o mais significativo?”; e “4) Você considera estar tendo um boa formação no Curso Técnico em Aquicultura?”.

Nessa fase de balanço, o exercício reflexivo tanto dos participantes quanto do pesquisador tornou-se a expressão de uma fonte nova de conhecimentos e o ponto de partida para projetos de vida renovados.

Passemos às discussões do que a proposta de pesquisa-formação nos permitiu evidenciar dos olhares dos participantes, em busca dos sentidos de formação profissional emergidos de suas narrativas de vida.

História de Vida e Projeção: Olhares Sobre a Formação Profissional

A pesquisa com Histórias de Vida é uma experiência desafiadora, mas, ao mesmo tempo, é singular. A escuta, a compreensão das narrativas, a interação com o grupo

em formação, contribuem para que se tenha um olhar diferenciado para os sujeitos imersos na formação e também sobre as práticas educativas nos espaços formativos.

Na segunda fase de encontros formativos, momento de início das narrativas orais, como relatado, cada um, à sua maneira, contou a História de Vida, perpassando experiências da infância no interior, os escassos estudos nas escolas de 1^a a 4^a série, relações familiares nas diversas fases da vida, a adolescência e a fase adulta; as lembranças marcam cada vida singularmente, mas perpassam as demais histórias, cruzando-se e formando um só enredo.

Falar de minha vida é falar de minha infância. Lembro como se fosse hoje: só alegrias, brincadeiras sem fim. Algumas me recordo bem, como brincar de petecas, pipa, entre outras, foi maravilhoso! Muitos amigos, família grande, muito divertido. E gostava de ouvir histórias de meu avô: saci Pererê, lobisomem, Matinta Perera, dava medo.

(Tom)

Meu nome é Luana. Eu sou do interior de Cametá, estudava no interior. No interior não tem série, a gente ia pra escola, estudava, a gente não sabia em que série tava. Até que com meus 12 anos eu fui pra uma cidade pequena, de Mocajuba. Lá eu comecei a fazer

a 4ª série. Estudei 1 ano lá, a minha irmã casou e veio embora morar em Tucuruí. Com 13 anos eu vim pra Tucuruí morar com ela.

(Luana)

Eu sou Maria Dominga, nascida em Cametá, no interior de Cametá, no Juba. Moro aqui já em Tucuruí tem bastante tempo, desde os meus 9, 10 anos de idade. Venho de uma família do interior, a nossa história por lá não foi muito fácil também.

Pra quem mora no interior a gente não tem assim aquela oportunidade, mesmo que a gente tenha aquela força de vontade de querer estudar, de querer ser alguém, mas ali muita coisa impede, dificuldades impedem que a gente consiga ir adiante, consiga realizar os sonhos da gente.

(Maria Dominga)

Meu nome é Carolina, o que me levou até aqui no curso foi um momento muito difícil que eu vinha passando na minha vida pessoal (voz de choro)...até me emociono um pouco, porque eu escutando o que as outras colegas estavam falando me lembrou muitas coisas e exatamente uma dessas foi o que me trouxe aqui, eu estava em um momento de depressão mesmo, não sabia mais como fazer, eu tinha perdido dois irmãos, assim,

muito próximos, um de acidente, outro de câncer, e eu não sabia como fazer, estava dentro de casa e as minhas filhas, eu tinha duas filhas e uma bebê, a minha filha olhou pra mim e falou: “mãe, a senhora não está bem!” [...]

(Carolina)

Meu nome é Rodrigo, todo mundo me conhece como Rodrigo, assim como as meninas, eu vim de Cametá, nasci lá por volta da década de 70, mais precisamente em 76 e vivi lá minha infância, adolescência juventude e tudo mais...mais precisamente no interior de Cametá e como as meninas já relataram aí, estudar no interior de Cametá é um privilégio...hoje eu acredito que já tenha alguma coisa mais renovada.

(Rodrigo)

Eu sou João, vim de Cametá, como ele falou aqui, o estudo em Cametá é muito difícil, eu andava duas horas no campo cheio de árvore pra mim estudar, saía de casa 6h da manhã pra chegar 8h, saía meio dia pra chegar 2h de volta, aí levei 2 anos estudando no campo. Tinha parte que tinha que tirar a roupa e botar na cabeça para atravessar, desse jeito...estudei os 4 anos, estudei até a

quarta série, mas não tem um que comprove que gente estudou.

(João)

Ainda na fase oral das narrativas, na dinâmica com as imagens dos participantes em atividades do Curso Técnico em Aquicultura, lembranças e experiências consideradas formadoras durante o período da infância foram evocadas:

A foto que eu escolhi me lembra a minha infância de quando eu morava no interior de Cametá. Eu ajudava muito o meu pai. Ele levantava de madrugada para colocar a malhadeira, a colocar a tapagem que eles colocavam lá. Eu fui tão feliz naquela época!

(Lúcia)

Essa foto recorda muito a minha infância, quando eu morava no interior e chegava da escola. Mas sempre que a gente chegava tinha que fazer dever de casa, pois a mamãe trabalhava na roça. Depois disso me juntava com as minhas colegas, éramos três, íamos para o rio, ficávamos a tarde inteira brincando, pulando. Me lembrou muito.

(Luana)

Essa imagem aqui é da UFRA. Foi o momento de despedida quando a gente se organizou pra vir embora. Simbolizou pra mim o

momento família. Todo mundo unido, junto ali, alegre, isso me marca porque a história da minha vida, a minha família é grande, então quando a gente se reunia era aquela bagunça, aquela coisa maravilhosa, e esse momento foi importante.

(Tom)

Os participantes levantavam imagens em que estavam juntos aos colegas de turma em aulas práticas no lago da usina hidrelétrica e em viagens técnicas do curso. Perguntados sobre aquele momento, afirmaram que as lembranças emergiram no dia e momento das aulas, experiências formadoras, segundo Josso (2010). Nessa perspectiva, tornou-se evidente que não há como dissociar as experiências, as quais constituíram o passado com a formação no presente.

Eu também tenho uma experiência muito importante. Estou a pouco tempo nessa escola. Vou completar 3 anos agora, mas a gente tem pessoas aqui nessa foto que não está mais com a gente. Que se afastou, que já não está. Só aqui nessa foto temos três pessoas. Foram pessoas que ficaram com a gente, que fizeram amizade, e que fez a gente sorrir.

(Rodrigo)

Eu escolhi essa foto porque foi um momento único, foi aqui, toda a turma junto nesse dia, estavam todos juntos e talvez não volte mais, pode voltar em outro momento, mais nessa ocasião, não.

(Marta)

Rodrigo e Marta chamam a atenção para as pessoas que passaram pela turma, mas que desistiram, contudo, para eles, marcaram a etapa formativa no Curso Técnico em Aquicultura. Para Dominicé (2010, p. 87) “Na narrativa biográfica, todos os que são citados fazem parte do processo de formação”, sejam amigos, familiares ou professores.

Para João, as experiências vivenciadas no curso evidenciam momentos felizes e de realização de atividades, as quais não estavam em seu cotidiano:

Escolhi essa foto porque ela me lembra quando eu entrei aqui, porque eu só fazia trabalhar e jogava bola. Nessa foto aqui eu estava feliz. No dia que a gente saiu no Campus Bragança, nós aprendemos muita coisa, fomos à praia, foi a primeira vez, também foi a primeira que fui a Bragança. Também os amigos que conheci. Só sei dizer que aqui estou muito contente porque eu só trabalhava, ia pra casa dormir e assistir, era o que eu fazia. Depois disso aqui toquei na banda, um ano e pouco, saía 4 e pouco

de casa, entrava na aula e quando chegava em casa ainda ia jogar bola, pra você ver. Tocava sax. Levava pra casa pra ensaiar.

(João)

Josso (2010) descreve esses momentos presentes nos itinerários como sendo a *busca da felicidade*, busca comum aos homens desde o nascimento. São experiências qualificadas como felizes em meio a períodos difíceis ou dolorosos.

Na atividade individual de escrita das narrativas, ressaltamos o surgimento de diferentes percepções e aprendizagens durante essa etapa:

Achei mais fácil, engraçado que eu consegui entrar em momentos quando eu morava no interior pequenina, 9 e 10 anos, no decorrer de minha vida, então para mim foi fácil.

(Lúcia)

A minha [história] é difícil, porque a história da gente dá um livro, a gente começa a escrever e vai lembrando, não coloca tudo, dá um livro. Eu cheguei em casa daqui [da escola] e fui colocando no papel. Isso é só um rascunho, não tem pontuação, nada, mas deixa eu ir escrevendo logo. E fui escrevendo...escrevendo. Mas achei difícil. Tem coisas tristes, tem coisas alegres, a infância é uma coisa boa, a outra não,

ainda mais que eu era do tempo da Guerra do Araguaia. Algumas lembranças vagas da guerra. [...]. Se eu fosse botar tudo no papel, tinha muita coisa.

(Marta)

Por um lado, achei mais fácil porque a gente acaba lembrando mais um pouco, falando mais detalhes e mais clareza. Também a gente consegue relembrar coisas no dia a dia. Na fala a gente não consegue, pois são detalhes e trazer em uma história sua infância até sua fase adulta são muitas passagens. Na escrita não, você começa a buscar a lembrança mais profunda, é emocionante e diferente. Particularmente achei bem interessante.

(Tom)

Para mim também é mais difícil escrever do que falar.

(Rodrigo)

São tantas lembranças que a gente gostaria de ter compartilhado e na escrita a gente tem a possibilidade de colocar e às vezes só não sabemos organizar.

(Carolina)

Alguns participantes relataram dificuldades para escrever a História de Vida, outros esboçaram facilidade. Inferimos que isso é parte da heterogeneidade dos alunos do PROEJA, marcada pelas distintas percepções ou barreiras no momento da escrita. White (2016), em sua pesquisa com o referido público na Rede Federal, constatou essas singularidades afirmando que os ambientes socioculturais e econômicos influenciam nas dificuldades apresentadas na expressão escrita. As pausas nos estudos daqueles que foram obrigados a trabalhar desde cedo, o retorno tardio à escola e a prática insuficiente de gêneros escritos, favorecem as distinções entre um e outro desenvolvimento.

Na quarta fase, balanço dos formadores e dos participantes, foi possível perceber a singularidade e a pluralidade de cada História de Vida. Os participantes evidenciaram perceber diferenças e semelhanças nas histórias contadas e quando perguntados se pensar e narrar a sua História de Vida foi formador, os participantes manifestaram as aprendizagens individuais e com os outros:

Sim, principalmente em lembrar nossa história de vida e pensar no que somos hoje e o que vamos ser daqui para a frente. Principalmente, me fez perceber o quanto somos vitoriosos em nossas conquistas e também conhecer pessoas com histórias semelhantes à nossa. Hoje posso pensar diferente e ter uma visão de futuro de que

podemos ser um profissional excelente, fazendo o que a gente gosta, com amor.

(Tom)

A minha história de vida foi formada a partir do presente que Deus me deu, uma filha aos 15 anos e poder expressar aos meus colegas a minha história que nunca falamos a ninguém me trouxe um alívio e uma grata satisfação em saber das histórias dos nossos colegas. Me fez respeitar cada um, como por exemplo, a história da Isabely, que passou fome, a Luana que teve uma vida sofrida, e olhar para mim mesma, para que eu não pense em desistir, pois já passamos por coisas muito piores.

(Carolina)

Sim, há pontos em que narrando eu pude perceber o quanto evolui em questão de aprendizagens. Algumas coisas que haviam passado despercebidas, agora fazem sentido e servem de ponto de partida para as decisões que hoje, como lições para mim e como exemplo para os amigos que escutaram.

(Luísa)

Sim, foi formador porque quando narramos a nossa própria história de vida, lembramos do

nosso passado, de coisas que já havíamos esquecido e só agora vemos que elas fazem parte de nossa formação.

(Rodrigo)

O olhar sobre as experiências individuais e coletivas, de acordo com Ferrarotti (2014, p. 70) é proveniente das relações sociais, as quais todos estamos envolvidos. Para o autor, “Cada vida humana revela-se, mesmo em seus aspectos mais generalizáveis, como síntese vertical de uma história social”. Por essa razão, inconscientemente, os participantes se percebem nas demais narrativas e expressam sentir “sua história” sendo contada através do outro.

Quando indagados sobre o que aprenderam a partir do projeto, as principais respostas expressaram interpretações próprias do processo de aprendizagem e de mudança de olhar em direção à história do outro.

Foi muito importante ter participado deste projeto, no entanto o que aprendi com essa experiência foi perceber que todos dão um significado para a sua vida, mesmo nos momentos de vitórias, derrotas, tristezas e alegrias, no final deu tudo certo até aqui.

(Tom)

Aprendi que muitas vezes murmuramos, reclamamos de barriga cheia. Mas o que foi mesmo maravilhoso para mim foi ouvir as

histórias dos colegas. Isso me fez mudar o jeito de pensar e dar valor às coisas, refletir sobre a minha vida. Cada história de vida contada já teve diversos momentos tristes e alegres, mas nem por isso deixou de correr atrás dos seus objetivos, sonhos, isso me incentivou muito.

(Lúcia)

Aprendi que não é apenas eu que possuo uma história de vida, todos que participaram tem suas origens e um passado. Não sou muito de compartilhar sobre mim, eu achava que todo homem tinha que esconder seu passado, já que não foi dos bons, mas ouvindo as histórias dos colegas percebi que não é feio contar. A gente lembra do que fomos ontem e onde queremos chegar. Relembrei coisas do passado da minha vida boas e ruins, mas me deu mais ânimo para um futuro que quando mais jovem eu nem sonhava.

(Django)

Foi muito importante e aprendi que não se deve julgar os colegas pela aparência. Conheci a história de vida de cada um e todos tiveram seu momento bom e difícil, que nem eu.

(Luana)

Eu aprendi a respeitar cada um com sua diferença e olhar cada participante do projeto com outros olhos, com mais carinho. Ninguém sabe o que cada um passou até chegar aqui.

(Carolina)

Através dos encontros do projeto pude ver com outros olhos a rotina e força de vontade minha e dos meus colegas em se tornar alguém melhor, tanto pessoalmente como profissionalmente. Consegui entender que não somente eu, mas todos temos lições a seguir.

Foi uma experiência única a qual nunca havia acontecido comigo. Eu aprendi tantas coisas e uma delas foi a ouvir o próximo, porque às vezes a gente só dá importância para os nossos próprios problemas.

(Isabely)

Aprendi com essa experiência que até as pequenas coisas do nosso passado tiveram importância para a chegada até aqui.

(Rodrigo)

As Histórias de Vida também permitiram aos participantes voltar a atenção ao passado, muitas vezes esquecido, e planejar o futuro enquanto projetos de vida:

Com certeza, no momento em que parei para refletir sobre a minha história, começaram a vir lembranças desde a minha infância e foi maravilhoso, me emocionei por ter voltado ao passado. Parecia que estava vivendo tudo de novo, lembrando dos meus amigos, da minha escola querida, das brincadeiras que eram muito divertidas, dos banhos de rio, das histórias que meu pai contava até eu dormir, de tudo que eu vivi até hoje. Claro que tive muitos momentos difíceis, que chorei muito, mas também momentos alegres, felizes da vida. Temos que saber tirar proveito de tudo. Eu só tenho a agradecer.

(Lúcia)

Sim, bastante. Foi esclarecedor e vai me ajudar nas escolhas futuras.

(Django)

Sim, como poucos sabem, eu tenho um problema que é falar sobre mim, ou de meus problemas. Só de eu me livrar desse peso imenso é libertador. Me torna mais forte a ponto de ser boa mãe, estudante, dona de casa e que venham mais coisas no futuro, que eu estarei pronta a partir de hoje.

(Isabely)

A respeito dos projetos de vida, é possível ver que o retorno aos estudos, especialmente a entrada em um curso técnico, torna-se início de novos projetos, alguns concretizados, quando os jovens conseguem obter a certificação e continuar os estudos em níveis mais avançados; outros não concretizados, tendo em vista que a evasão ainda é significativa no PROEJA.

Para Alves e Dayrell (2015, p. 378) “os projetos de vida baseiam-se na biografia, na história de vida dos sujeitos, embora não se queira com isso tomá-los como um círculo vicioso ao qual os sujeitos estariam condicionados por suas biografias”. De acordo com os autores, os projetos de vida fazem parte de uma dinâmica ligada à construção da identidade de cada jovem.

Os mesmos autores alertam para se analisar, ademais, as condições a que chegam às instituições esses sujeitos, a fim de que não se julguem os fracassos apenas como culpa individual dos estudantes. Há outros fatores: “condições socioeconômicas em uma sociedade capitalista podem ser um comprometedor na elaboração dos projetos e que nem sempre basta querer” (ALVES; DAYRELL, 2015, p. 380).

Em relação a como veem a formação profissional no Curso Técnico em Aquicultura, Luana, Luísa e Marta foram as que consideraram a formação ofertada no IFPA satisfatória e se identificaram com o curso:

Sim, eu me considero estar tendo uma boa formação, apesar das dificuldades que tenho

em algumas matérias, mas me identifiquei muito com a parte prática do curso e acredito que estou tendo uma boa formação profissional. Os professores do curso são muito capacitados.

(Luana)

Sim, o curso é de boa qualidade, trouxe conhecimentos que serviram para a profissão como para a vida normal. Os conhecimentos adquiridos me serviram para passar para outras pessoas.

(Luísa)

Sim, espero me tornar uma profissional e adquirir mais conhecimentos. Estou aprendendo e espero me tornar uma técnica em aquicultura.

(Marta)

Isabely, Django, Lúcia, Maria Dominga, Carolina e Rodrigo, apesar de responderem positivamente à formação oferecida na instituição, demonstraram bastante preocupação em relação à parte prática do curso e propuseram melhorias ou até mesmo que se repense a parte específica nas turmas futuras, como é possível perceber nas seguintes falas:

Sim, afinal é um dos maiores recursos que a cidade pode usufruir em oferta, quando falamos na parte do pescado. Sobre o curso,

ele é muito bom, só acho que ele poderia ser mais aula prática do que teórica. Hoje com tudo o que aprendi no curso eu me sinto tão experiente para manusear tanto na criação e reprodução de peixe quanto no dia a dia.

(Isabely)

Na parte teórica foi maravilhoso, aprendi muito. Vi coisas que nunca tinha visto. Professores excelentes, conteúdos etc. Na parte prática aprendi também. Tivemos visitas técnicas excelentes, mas para sermos bons profissionais precisaria de mais práticas.

(Lúcia)

Agora o curso, pra mim, foi um experiência que...apesar da experiência na área da pesca já, há uma diferença da pesca artesanal pra aquicultura, pra mim, foi de extrema importância dentro da piscicultura.

Eu senti um pouco de falta de mais incentivo pra dentro do curso como técnico, faltou mais visita, mais conhecimento, mais piscicultura, mas muita coisa eu aprendi pelo trabalho e não pela formação que a gente está tendo aqui. O médio não, não tenho do que reclamar.

(Maria Dominga)

Faço minha as palavras da Maria Dominga. Acho que o curso falta ser ajustado alguns pontos, principalmente na área técnica que é onde a gente mais atua, a formação nossa. A gente tem um parque aquícola e aqui a gente ganha muita teoria, na hora da prática não lembra muito. Precisa de mais projeto voltado pra área da piscicultura, para os alunos saírem de fato preparados para o mercado de trabalho, porque a teoria a gente recebe, muita, os professores são excelentes, pra gente explorar o nosso parque aqui no IFPA. De resto foi uma formação muito boa.

(Carolina)

Eu acredito que o ensino médio, se não for o melhor, mas é um dos melhores da região. O fato é que também eu acho que o IFPA deixa a desejar na parte técnica. O que eu percebo é que aqui no curso, a parte teórica é voltada para tanque escavado, muito pouco é estudado sobre o tanque em rede. O potencial que nós temos na nossa região é para tanque em rede e não para tanque escavado. [...] A burocracia para implantar um tanque em rede também dificulta de termos um aqui para estudar. Não adianta a gente ter uma riqueza tão grande e não conseguir usar.

(Rodrigo)

Não, porque falta mais estrutura para o curso já que é um curso mais na área rural do que urbana. Não questiono a competência dos professores, nunca fiz uma pergunta que eles não me dessem a resposta bem satisfatória. Questiono a falta de aulas práticas. Ficar apenas na teoria não é bom, porque há momentos que só na prática que resolvemos e o mercado de trabalho exige isso. No curso, só vimos em piscicultura. Mas o curso é mais do que isso, temos outros tipos de culturas [que precisávamos aprender] e temos só na teoria.

(Django)

Importante perceber que, na avaliação de Django, a falta de aprofundamento na área de aquicultura – cultivo de outras espécies além da criação de peixes – e a ênfase dada à piscicultura torna a formação profissional oferecida no curso insuficiente.

É evidente, ademais, que as respostas dos participantes refletem visões dicotômicas entre os pares teoria e prática, sendo a prática uma aplicação da teoria, um treino do assunto abordado em sala de aula. Esse entendimento é comum entre muitos alunos tanto quanto entre os professores da educação profissional. Segundo Moraes, Souza e Costa (2017, p. 114), essa visão dissociativa “na formação dos profissionais da educação é um problema para o mundo do trabalho, porque vai proporcionar uma distância entre os conhecimentos

adquiridos na formação dos alunos e aquilo que eles encontrarão em sua prática profissional”. Portanto, para os autores, é de extrema relevância o entendimento sobre a união entre teoria e prática, na dependência uma da outra, não se resumindo apenas a um aspecto metodológico, mas a uma visão política, alinhada à proposta de uma formação humana, que aponte à ação do homem no mundo.

Por fim, fica, pois, evidente nas Histórias de Vida que a entrada no Curso Técnico em Aquicultura provoca mudanças:

Entrei no IFPA através de minha filha que estava cursando Biologia, ela me incentivou a me inscrever. A princípio não queria, mas depois pensei bem e falei: meus filhos já estão criados, o pior momento já passou vou pensar um pouco em mim e quem sabe não realizo aquele sonho que está adormecido. O PROEJA Aquicultura reproduz a realização de um sonho, estudar no IFPA foi tudo de maravilhoso aprendi muito, tudo era diferente, tudo novo, professores maravilhosos, só tenho que agradecer por tudo.

(Lúcia)

Para o futuro, espero agregar conhecimento na área e repassar adiante. Hoje me sinto realizado, quando lá atrás escutei pessoas

que não acreditavam em minha capacidade e diziam que tudo era história de pescador.

(Tom)

Eu aprendi muitas coisas aqui, conheci muitas pessoas, professores, coordenadores, viajei. Uma das coisas que eu sempre quis fazer era conhecer o mar. Conheci em Bragança na turma que eu entrei [...]. Para o meu futuro, ainda não sei o que quero quando terminar, mas quero entrar em um curso superior, trocar o meu nome, pois sou transexual e fazer mais coisas, pois para pessoas iguais a gente é muito difícil conseguir emprego e sem estudo não vamos conseguir conquistar o nosso espaço no mundo, porque tem gente preconceituosa. [O curso] é uma conquista pra mim.

(Samara)

Pra mim, terminar esse curso é realização de um sonho, é assim, uma coisa que eu não consigo nem descrever na realidade...é uma coisa que eu quero, que eu gosto, e sem falar nas dificuldades que já passei pra estar hoje aqui, e confesso que não é fácil pra mim estar aqui, pra mim fazer esse curso, devido ao trabalho tomar muito o meu tempo, nem sempre eu estou na cidade...eu já estou abrindo mão de muita coisa pra estar nesse

curso que está findando e eu quero estar mais presente. Hoje eu priorizei o meu curso. É um sonho que eu estou realizando.

(Maria Dominga)

Em 2010 eu finalizei o ensino médio (normal), comecei um nível superior, desisti. Agora eu continuei de novo, no PROEJA, ensino médio tudo de novo. Todos os meus irmãos estudaram aqui. Eu pensava: “serei a única que não vou estudar no IFPA?”. Aí apareceu a oportunidade. Conheci, gostei, continuei...muitos desistiram...tive algumas dificuldades, em 2016 eu fiquei 2 meses fora do IF, meu filho ficou internado, então, depois disso pra eu voltar...já tinha perdido prova, já estava reprovada em algumas matérias por falta, tive que correr atrás...abrir processos...consegui, continuei.

(Marcela)

As mudanças alcançadas expressam-se nas narrativas, principalmente, nos sentidos dados à formação profissional no PROEJA, evidenciados nas experiências formadoras as quais foram compartilhadas nos encontros formativos. Resulta do processo formativo, na perspectiva dos participantes da pesquisa, alguns aspectos: a quebra de paradigmas em relação ao público participante, percebido na sensibilização e na melhoria da autoestima de quem não tinha perspectivas de

retorno aos estudos e se vê, a partir de então, concluindo um curso técnico em uma instituição com ensino de qualidade; o rompimento de preconceitos, de si próprios, dos amigos, da sociedade em geral, que não esperava destes a retomada da formação; a nova visão de mundo adquirida na reflexão sobre sua própria formação, ponto inicial de novas trajetórias educativas.

Considerações Finais

As narrativas dos participantes da proposta formativa com História de Vida evidenciaram os sentidos da formação profissional no PROEJA, especialmente, no Curso Técnico em Aquicultura. Para eles, a formação profissional assume sentidos relacionados a novas oportunidades de escolarização, superação de preconceitos, realização pessoal, profissional e perspectivas de mudança de vida no futuro, após o curso.

Pode-se considerar ainda que o trabalho reflexivo proporcionado pelas histórias de vida colabora para o processo de formação de estudantes da Educação de Jovens e Adultos e, conseqüentemente, fortalece as práticas educativas nas instituições que ofertam a modalidade, ao permitir outra compreensão de trabalho com a formação de adultos, na medida em que os coloca no centro de sua formação. Além disso, valoriza os saberes das experiências já acumulados durante as trajetórias de vida.

Nas quatro fases adotadas dentro da pesquisa-formação, um dos aspectos fundamentais neste tipo de pesquisa é o envolvimento intersubjetivo que ela permitiu. Pudemos realizar um trabalho formativo com jovens e adultos, e não apenas sobre jovens e adultos imersos na educação profissional. Vale ressaltar, ademais, que são raros os trabalhos, nessa perspectiva, com o PROEJA.

Os participantes relataram nunca haver tido oportunidades de contar sua história em ambientes escolares. Além do mais, muitos não se sentiam à vontade em dizer a respeito de suas experiências a outras pessoas no curso. Porém, mediante a proposta do projeto e ao verem os demais participantes narrando as trajetórias educacionais e de vida sentiram-se encorajados e motivados a revelarem suas histórias, ao mesmo tempo em que se emocionaram com cada um que se manifestava.

Importante destacar que um dos participantes sugeriu que no Curso Técnico em Aquicultura uma parte do curso seja dedicada ao trabalho com História de Vida, pois assim como foi importante para eles, poderia ajudar também a outros estudantes na mudança de visão de si e a respeito do outro, porquanto foi bastante formador compartilhá-las com o grupo.

Entre as dificuldades enfrentadas, o tempo é o grande limitador. Para um grupo extenso quanto o desta pesquisa, talvez o ideal fosse a subdivisão em dois grupos de sete pessoas, por conta desse momento em específico exigir mais foco e liberdade para as narrativas ocorrerem

sem interrupções. Assim, as reflexões dar-se-iam de maneira mais aprofundada, sem a preocupação natural do tempo sobre cada fala. Apesar desta restrição, os participantes citaram o primeiro encontro de entrevistas narrativas como sendo o mais significativo, porque causou sentimentos de surpresa à medida que cada um abria o turno de fala.

Outro fator a ser pensado de acordo com cada grupo de trabalho que se vai iniciar as Histórias de Vida é sobre a fase de escrita da narrativa. Para o público do PROEJA, em especial, torna-se rica a abordagem espontânea oral, já que é característica própria das experiências dessa modalidade de estudantes narrar a escrever, também por conta das singularidades de cada trajetória, muitas vezes com histórico de interrupções prolongadas. Solicitar a produção de textos, com posterior etapa de leitura, pode acarretar situações inibidoras ou constrangedoras, visto que ainda é bastante arraigada a concepção de preconceito linguístico, de certo e errado, entre os estudantes do Ensino Médio e técnico. Para públicos mais escolarizados é uma etapa de extrema relevância e enriquecedora.

A proposta formativa com História de Vida provoca inquietações não apenas nos participantes envolvidos, mas também nos formadores que se propõem a trabalhar com a pesquisa-formação. Aprendemos não apenas a conhecer a nós mesmos, mas a sermos empáticos com os demais sujeitos presentes na sala de aula. Além disso, o trabalho com História de Vida não se restringe ao conhecimento e aprendizagem dos processos, os quais

compõem a formação, mas pode servir para identificar outras representações, convicções, preconceitos, acontecimentos e fatos ocorridos no ambiente escolar, podendo ajudar na intervenção de problemas específicos ou na melhoria da convivência.

Referências

ALVES, M. Z.; DAYRELL, J. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 02, p. 375-390, abr./jun. 2015.

BRASIL. Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. **Documento base**. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em 20 abr. 2019.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. *In*: NOVOA, A.; FINGER, M. (Org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FERRAROTTI, F. **História e Histórias de vida: o método biográfico nas ciências sociais**. Natal, RN: EUFRN, 2014.

GADOTTI, M. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. *In*: GADOTTI, M.; ROMAO, J. E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GADOTTI, M. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. São Paulo, Moderna: Fundação Santillana, 2014.

JOSSO, M-C. A transformação de si a partir a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. v. 30, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741/2088> Acesso em: 26 out. 2019.

JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2010.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, W. M. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, W. M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LEMOS, S. F. C. **Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (proeja): um estudo sobre o acesso à formação profissional**. Dissertação. Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2010.

MORAIS, J.; SOUZA, P.; COSTA, T.; A relação teoria e prática: investigando as compreensões de professores que atuam na educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica**. v. 1, n. 12, p. 111-124, mai. 2017.

MOURA, D. H. A integração curricular da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (Proeja). **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**, Vitória, ES. v. 19, ano 11, n. 39, p. 30-49, jan./jun. 2014.

RÊSES, E. S.; SILVA, R. L. Interfaces da integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional e o mundo do trabalho. *In*: RÊSES, E. da S.; SALES, M. C.; PEREIRA, M. L. P. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: Políticas e experiências da integração à educação profissional**. SP: Mercado de Letras, 2017.

SANTOS, S. V. Possibilidades para a EJA, possibilidades para a educação profissional: o PROEJA. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, La Salle, v.15, n. 2, p. 21-33, jul./dez. 2010.

SOUZA, E.C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

Capítulo 19

INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – Uma Perspectiva de Formação Humana

Sandra da Silva Viana

Elizabeth Augustinho

Introdução

Este trabalho pretende contribuir na reflexão e debate sobre a importância da formação integral na Educação de Jovens e Adultos (EJA), contrapondo-se à concepção de formação aligeirada e compensatória. Nessa perspectiva, a EJA é considerada como uma modalidade da educação básica, com potencial para essa formação humana integral, preparando o sujeito da EJA para o exercício de sua cidadania.

Tendo como concepção que a produção de conhecimento se dá a partir dos contextos históricos e políticos que propiciam a produção de sujeitos e de saberes e que a construção de conhecimento se dá na ação/interação entre o sujeito e o conhecimento a ser apreendido, a proposta de integração curricular se apresenta como uma alternativa pedagógica capaz de dar sentido aos conteúdos curriculares, contrapondo-se a transmissão passiva de conteúdo.

A partir de referenciais teóricos como: Freire, Gentili, Foucault, Deleuze, entre outros, este trabalho objetiva propor uma reflexão teórica que dê sentido à prática educacional na EJA. Nesse contexto, o estudo proposto visa demonstrar que práticas pedagógicas e curriculares baseadas nos princípios da educação popular podem atuar na resistência e desconstrução de valores presentes na sociedade capitalista, apresentando alternativas de superação e de enfrentamento político.

Nesse sentido, percebemos a importância dos estudos sobre currículo, visto que, nas instituições de ensino este se apresenta como fio condutor de práticas e relações pedagógicas, possuindo um caráter organizador e hierarquizador de conhecimentos e saberes. E mais, é a partir do currículo que são definidos quais conhecimentos devem ser ensinados aos estudantes, mas, primeiro, também que tipo de ser humano será formado para viver e atuar na sociedade.

As diferentes teorias curriculares foram elaboradas buscando justificar a seleção de conhecimentos e saberes em detrimento de outros, vistos como menos

importantes. Contudo, o currículo está para além dos documentos organizadores da educação e da escola. O currículo é atravessado por tudo que é vivido, sentido e praticado no âmbito escolar, sendo assim, os estudos sobre o tema vem contribuindo para problematização do seu conceito para além da dimensão técnica e organizacional do conhecimento.

O primeiro tópico desse artigo se propõe a problematizar a EJA no cenário das políticas públicas no Brasil, através da análise dos principais marcos legais, abordando a falta de continuidade das políticas públicas voltadas para esta modalidade de ensino.

No segundo tópico apresenta um debate sobre o Currículo Integrado e suas implicações na constituição dos sujeitos e se propõe a discutir o desafio da elaboração e adoção do Currículo Integrado no PROEJA.

No terceiro tópico destaca a disputa sobre os rumos para EJA: de um lado a perspectiva da EJA no sentido da educação utilitária, enfatizando a formação apenas para o mercado de trabalho; e de outro lado, a EJA com base nos princípios filosóficos e metodológicos da educação popular, priorizando a formação humana.

A Eja no Cenário das Políticas Públicas no Brasil

Breve Retrospectiva

No Brasil, é a partir do século XX, mais precisamente, a partir da década de 20 que começam a se intensificar os movimentos contra o analfabetismo e a preocupação com a alfabetização de adultos, por pressões advindas com os surtos de urbanização e primórdios da indústria, pois nesse período, cerca de 65% da população brasileira era analfabeta.

Considerando essa realidade, na década de 30 a Educação de Adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação nacional, sendo elaborada uma proposta voltada para os trabalhadores analfabetos, inseridos nas frentes de trabalho industriais, e que não foram escolarizados na idade considerada normal, regular. A proposta baseava-se em experiências similares, desenvolvidas em países desenvolvidos. Fávoro e Freitas (2011, p. 1) destacam o trabalho de Paes Lemme, ressaltando que esse foi o “primeiro trabalho sobre educação de adultos no Brasil, apresentado como tese de concurso para técnico de educação do Ministério de Educação e Saúde (MES), em 1938, tomando como base as experiências realizadas pelos países desenvolvidos”.

Porém, é na década de 40 que ocorre a ampliação da educação elementar, inclusive da EJA.

Como estratégias de expansão da oferta educacional, investe-se na criação de escolas para crianças, e campanhas dirigidas a adolescentes e adultos. Assim,

nesse período, a Educação de Adultos toma a forma de Campanha Nacional de Massa. A campanha se extinguiu antes do final da década. As críticas eram dirigidas tanto às suas deficiências administrativas e financeiras, quanto à sua orientação pedagógica.

Na década de 60 o pensamento de Paulo Freire e sua proposta de alfabetização de adultos passa a inspirar os principais programas de alfabetização do país, apresentando uma abordagem diferenciada, colocando o aluno/sujeito como centro do processo de ensino e aprendizagem, considerando seus conhecimentos prévios e experiências de vida. No entanto, em 1967, o governo assume o controle dos programas de Alfabetização de Adultos, tornando-os assistencialistas e conservadores. Nesse período foi lançado o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) com uma campanha massiva em todo o território nacional, que se expandiu na década de 70.

A década de 80 foi marcada pela promulgação da nova Constituição Federal (em 1988), pela extinção do MOBRAL, criação da fundação Educar, por movimentos sociais e pela abertura política; os programas de alfabetização se desdobraram em turmas de pós-alfabetização.

Nos anos 90 ocorreu a extinção da fundação Educar, que apoiava financeira e tecnicamente as empresas governamentais, entidades civis e empresas, gerando um enorme vazio na EJA. Nessa perspectiva, alguns estados e municípios assumiram a responsabilidade em oferecer programas de Educação de Jovens e Adultos.

Vale destacar, no entanto, que esse período foi marcado pela promulgação da nova LDBEN (Lei nº 9394/96), e realização de conferências e criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), excluindo a EJA do cômputo de matrículas para o repasse dos recursos desse fundo.

A primeira década dos anos 2000 foi um período marcado por várias ações relacionadas à EJA. Em 2000 foi homologado o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, bem como a Resolução nº 01/2000 que instituem Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Paiva (2004) destaca que esse parecer conferiu a EJA um texto de diretrizes que a reinsere no plano em que precisa ser discutida, compreendida e apreendida: o do direito. Conforme descrito abaixo, ela questiona a política neoliberal, destacando a crise provocada na EJA no período de 1990 a 2002.

A concepção governamental de 1990 até 2002 agudizou o afastamento da EJA como um processo de educação continuada, indispensável para acompanhar a velocidade e a contemporaneidade do desenvolvimento das ciências, técnicas, tecnologia, das artes, expressões, linguagens, culturas, enfim, que o mundo, especialmente a partir do fenômeno da globalização, conferia à história (PAIVA, 2004, p. 32).

Corroborando com o posicionamento da autora, reforçamos que o direito constituído na letra da lei precisa ser questionado na prática, necessitando ser redimensionado. Dito de outra forma, a legislação oficial legitimou a EJA como um direito adquirido, mas ainda precisamos continuar na luta pela ampliação e a efetivação desse direito nas políticas públicas.

Nesse período, destaca-se a criação: do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos; da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), e do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, na modalidade EJA (PROEJA), em 2005, a partir da Resolução N. 5.478/05 e reconfigurado, em 2006, ampliando sua abrangência para toda a Educação Básica e não mais só para o Ensino Médio.

Nessa nova conjuntura, também foi criado o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e dos Profissionais da Educação) em substituição ao FUNDEF, ampliando sua área de abrangência a todos os níveis da Educação Básica, incluindo a modalidade EJA; a EJA (em 2009) foi incluída no PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) e no PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar) e, em 2010, foi criada a Resolução N. 02/10, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

Na segunda década dos anos 2000, inicialmente foi dada continuidade a algumas políticas que vinham

sendo implementadas, sendo ampliada a oferta de alguns programas e criação de outros, como o Programa Brasil Alfabetizado, voltado para o público acima de 15 anos; porém nos últimos anos o que se tem percebido é a descontinuidade de políticas educacionais, como a extinção da SECADI (que tinha sido ampliada em 2014, com a incorporação de ações voltadas para a Inclusão) e fragmentação de suas ações, com a criação de Secretarias Especializadas.

Assim, a trajetória de Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem sido marcada por campanhas e movimentos sociais, visando à diminuição do analfabetismo e a formação de mão-de-obra em um espaço de tempo reduzido.

EJA: direito adquirido

A Constituição Federal (CF) de 1988 apresenta-se como um importante avanço, pois é a partir dela que jovens e adultos, que não tiveram acesso ao ensino na idade regular, alcançaram a garantia da Educação como direito adquirido.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de Educação Básica prevista na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi inserida como tal, tendo o objetivo de combater o analfabetismo da população de jovens e adultos que não tiveram acesso, na faixa etária apropriada, ou obtido sucesso no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio.

Convém pontuar que defendemos a EJA como uma modalidade de ensino, em uma perspectiva para além dos processos de alfabetização, que abarca a Educação Básica, assim como os projetos e programas destinados à profissionalização destes jovens e adultos. Vale destacar também que entendemos a EJA como um campo complexo, pois além da sua abrangência educacional, envolve situações de desigualdade socioeconômica.

Conforme dados do Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população brasileira superou 190 milhões de habitantes. Esse elevado contingente populacional coloca o país entre os mais populosos do mundo; porém, a população brasileira está irregularmente distribuída no território, pois há regiões densamente povoadas e outras com baixa densidade demográfica.

A população brasileira estabelece-se de forma concentrada na Região Sudeste, com 80.364.410 habitantes; o Nordeste abriga 53.081.950 habitantes; e o Sul acolhe cerca de 27,3 milhões. As regiões menos povoadas são: a Região Norte, com 15.864.454, e o Centro-Oeste, com pouco mais de 14 milhões de habitantes.

A irregularidade na distribuição da população fica evidente quando alguns dados populacionais de regiões ou estados são analisados. Somente o estado de São Paulo concentra cerca de 41,2 milhões de habitantes, sendo superior ao contingente populacional das regiões Centro-Oeste e Norte juntas. A população

brasileira está distribuída em um extenso território, com 8,5 milhões de quilômetros quadrados. Em virtude disso, a população relativa é modesta, com 22,4 hab./km². O dado apresentado classifica o país como pouco povoado, apesar de ser populoso diante do número da população absoluta.

O Brasil é um país produtor e exportador de mercadorias de diversos tipos, é considerado um país emergente e, atualmente, 8º lugar na classificação das maiores economias do mundo; porém, apesar do desenvolvimento econômico, o Brasil ainda é um dos países com maior desigualdade social apresentando elevadas parcelas da população destituídas dos seus direitos sociais.

Sabe-se que ao longo de sua história o Brasil tem enfrentado a questão da exclusão social, fato que gerou impacto no sistema nacional de ensino; de acordo com a mais recente Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), feita pelo IBGE, em 2018 e divulgada em junho de 2019, a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais no país foi estimada em 6,8%, o que corresponde a 11,3 milhões de analfabetos.

É possível, então, observar que não foi suficiente a CF/88 garantir a Educação como direito de todos e reconhecer o dever do Estado com a oferta gratuita de ensino ao público alvo da EJA, assim como também não bastou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 ter introduzido uma seção dedicada à EJA para que os desafios vivenciados – há décadas – fossem vencidos.

Ao longo da história brasileira a questão da exclusão social tem sido alvo de inúmeras críticas e posicionamentos que geraram impacto no sistema nacional de ensino. Apesar da luta da sociedade civil por direitos sociais mais justos e abrangentes, como o direito à educação para todos, ainda estamos longe da efetivação deste direito.

Destacamos a Constituição Federal de 1988, considerada como a Constituição Cidadã, como um marco de suma importância para a modalidade, pois estendeu-se o direito ao Ensino Fundamental aos cidadãos de todas as faixas etárias. Esta constituição significou para o Brasil uma reconquista da cidadania.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CF/88)

Apesar das conquistas advindas da promulgação da CF/1988, na década de 90, segundo Haddad & Di Pierro (2000), o processo de relativização nos planos cultural, jurídico e político, dos direitos educativos das pessoas jovens e adultas conquistados ainda é uma realidade. Os estados, municípios e Organizações Não-Governamentais (ONGs), procuraram atender à grande demanda por educação, porém a oferta não foi suficiente para o atendimento da demanda reprimida, pois havia

falta de materiais didáticos e também um grande vazio no que se refere às políticas públicas.

O processo de elaboração da nova LDB n.º 9394/96, pode ser considerado com resultado deste jogo de forças onde duas concepções distintas de educação estavam em disputa. A nova lei aprovada, tendo como relator o senador Darcy Ribeiro, desprezou a contribuição e acordos firmados ao longo de oito anos de tramitação da matéria.

Mas, a despeito de toda crítica que se faça a este processo de elaboração da nova lei de Educação, se faz necessário reconhecer que, na lei, a EJA passou a ser reconhecida como um direito adquirido, e não mais como uma ação assistencialista ou filantrópica. A EJA, mesmo que na forma de modalidade de ensino, passa a ser integrada, organicamente, ao ensino básico comum. “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (LDB, art. 37). O que se considera como a grande ruptura desta legislação em relação à anterior e, portanto, um avanço na luta pela EJA no Brasil.

A partir da aprovação da Lei 9.394/96 a EJA é assumida como modalidade de ensino e parte integrante da Educação Básica, coube ao Conselho Nacional de Educação (CNE) regulamentar através de legislação complementar a Educação Nacional. O Parecer n.º 11/2000, aprovado pela Câmara de Educação Básica do CNE, foi elaborado com objetivo de fixar as diretrizes curriculares para a EJA. Este documento destaca a

necessidade de se reparar uma dívida social com essa parcela da população que não teve o seu direito garantido de acesso à escola e à aprendizagem da Educação Básica, e hoje se encontra impedida de exercer integralmente sua cidadania. A EJA passa, assim, da visão de suplência e deficiência, para um olhar ampliado que articula as funções reparadora, equalizadora e qualificadora.

Avançando no tempo, destacamos o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, uma política pública instituída pelo governo federal, através da publicação do Decreto n.º 5.478/2005 e, posteriormente o Decreto n.º 5.840/2006, na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com o objetivo de atender a demanda de jovens e adultos, através da oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Sendo assim, o PROEJA foi criado com o objetivo de integrar a formação humana com a formação profissional de jovens e adultos, tal como postula o documento base da Secretaria de Educação Tecnológica do Ministério da Educação e Cultura:

(...) o que realmente se pretende é a formação humana do jovem e do adulto, no seu sentido amplo, no qual eles possam ter acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação

profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. (BRASIL, MEC/SETEC, 2006, p.7)

Percebe-se, portanto, que no início do século XXI, o governo brasileiro investiu no alargamento político da EJA, ampliando seu olhar e buscando garantir o direito constitucional de jovens e adultos a uma formação coerente com as suas necessidades, oportunizando a continuidade dos estudos nos níveis Fundamental e Médio, ou seja, à Educação Básica, através de uma modalidade de ensino adequada aos seus sujeitos.

Sem a pretensão de dar conta de todo o processo histórico da educação brasileira e da EJA, neste tópico apresentamos alguns marcos considerados importantes para análise das políticas públicas educacionais para a EJA.

Currículo Integrado e o Proeja

O desenvolvimento do conhecimento científico, baseado na concepção positivista, favoreceu uma visão de mundo fragmentada e limitada, desconsiderando a complexidade da realidade e da natureza humana.

Nesse contexto, a discussão sobre currículo integrado levanta questões sobre a concepção de disciplina e de currículo disciplinar, que tem origem nessa concepção. Assim, a integração curricular busca regatar o olhar para o conhecimento na totalidade, como uma unidade, que possui relação entre as partes, mas que não pode se restringir a elas.

O conhecimento nas sociedades antigas não era compartimentalizado como temos hoje. Em busca de respostas às demandas de uma realidade difícil de decifrar, os homens buscavam produzir conhecimentos que dessem sentido à vida. Com o acúmulo de conhecimento ao longo da história da humanidade, também foi se desenvolvendo uma especialização deste saber. No entanto “[...] a disciplinarização dos currículos escolares não reflete apenas a compartimentalização dos saberes científicos. Nela está embutida também a questão do poder” (GALLO, 2000, p.23). O aparelho burocrático da escola, portanto, passou a sustentar esta compartimentalização do saber, assim como o exercício do poder.

Ao longo da história do país, encontramos oferta de educação marcada pela dualidade entre formação geral/humana e a formação profissional. Daí que a busca pela integração entre os saberes se apresenta como um caminho possível para inventar novos modos de organização do currículo.

Currículo integrado pressupõe o entendimento de que ele se apresenta como uma das opções metodológicas de organização curricular. Segundos os estudiosos da

temática, existem várias possibilidades para pensar e organizar o currículo. William Kilpatrick, em 1918, propôs a pedagogia do projeto como um método para o desenvolvimento do currículo integrado.

A partir de então, o currículo integrado, geralmente, é associado com a ideia de inovação ou de renovação educacional, em contraposição à fragmentação e a disciplinarização do conhecimento, visando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

A concepção de integração curricular vem sendo discutida por vários autores, sob muitas e diferentes perspectivas, uma delas diz respeito à interdisciplinaridade como uma possibilidade de integração entre os conteúdos escolares, ou seja, o termo currículo integrado vem abarcando diferentes conceitos de integração curricular, dentre eles a interdisciplinaridade.

O currículo integrado converte-se assim em uma categoria “guarda-chuva” capaz de agrupar uma ampla variedade de práticas educacionais desenvolvidas nas salas de aula, e é um exemplo significativo do interesse em analisar a forma mais apropriada de contribuir para melhorar os processos de ensino e aprendizagem (SANTOMÉ, 1998, p.27).

Neste tópico destacamos a integração curricular no PROEJA, criado como uma proposta que entende a EJA

como direito, e também com a concepção de currículo que possibilite a integração entre conhecimentos gerais e conhecimentos técnicos.

O PROEJA, como política pública, foi criado com uma proposta que entende a política educacional como direito, e também com a concepção de currículo que possibilite a integração entre cultura geral e cultura técnica. Um programa que propõe uma formação para jovens e adultos com o objetivo de integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral.

Em outras palavras, segundo o Documento Base de criação do PROEJA (BRASIL, 2006), são duas as finalidades do programa: enfrentar as discontinuidades e o voluntarismo que marcam a EJA no Brasil, e, integrar à educação básica uma formação profissional que contribua para a integração socioeconômica de qualidade dos jovens e adultos.

A organização curricular integrada proposta pelo Documento Base de criação do PROEJA, vem sendo considerada como democrática porque defende uma articulação maior entre as diferentes áreas de conhecimentos, além de maior articulação entre o conhecimento da vida cotidiana dos alunos com o conhecimento escolar.

Um programa, pois, de educação de jovens e adultos nesse nível de ensino necessita, tanto quanto nos demais níveis, e para outros sujeitos, formular uma proposta político-pedagógica específica, clara e

bem definida para que possa atender as reais necessidades de todos os envolvidos, e oferecer respostas condizentes com a natureza da educação que buscam, dialogando com as concepções formadas sobre o campo de atuação profissional, sobre o mundo do trabalho, sobre a vida (BRASIL, 2007, p.29).

Sendo assim, a interdisciplinaridade surge como uma estratégia pedagógica ao propor o rompimento da organização curricular baseada no currículo disciplinar. Os estudos sobre interdisciplinaridade, segundo Fazenda (2002) teve origem na Europa em meados da década de 60 e desde então busca contribuir para a reflexão sobre a articulação entre teoria e prática.

Contudo, vale pontuar que não partimos do pressuposto da prática curricular interdisciplinar em uma perspectiva utópica de salvação para o fracasso da escola, também não a defendemos como única e melhor estratégia para a adoção do Currículo Integrado, entendemos que não existe uma fórmula para se colocar em prática o currículo integrado, mas acreditamos na possibilidade da interdisciplinaridade como uma das possibilidades para efetivação do Currículo Integrado no âmbito dos cursos oferecidos pelo PROEJA, ao menos como um exercício na busca pela integração.

A proposta curricular de forma interdisciplinar possibilita a abertura para o diálogo entre os diferentes, possibilita que práticas pedagógicas de aproximação,

acolhimento, tolerância sejam desenvolvidas no cotidiano escolar favorecendo que professores e alunos possam exercitar o aprendizado da convivência com o pluralismo disciplinar e o pluralismo de ideias, crenças e concepções.

Segundo o Documento Base do PROEJA (2007), a construção do Currículo Integrado só será possível em um ambiente de colaboração que prevaleça o trabalho em equipe entre os professores. Ensinar na perspectiva da integração curricular exige diálogo entre as diferentes disciplinas visando a construção de um conhecimento pertinente na formação integral do estudante.

De qualquer maneira, independente da forma de organização e das estratégias adotadas para a construção do currículo integrado, torna-se imperativo o diálogo entre as experiências que estão em andamento, o diagnóstico das realidades e demandas locais e a existência de um planejamento construído e executado de maneira coletiva e democrática. Isso implica a necessidade de encontros pedagógicos periódicos de todos os sujeitos envolvidos no projeto, professores, alunos, gestores, servidores e comunidade (BRASIL, 2007,41).

Apesar da legitimação da proposta de currículo integrado na legislação base do PROEJA, ainda existem dúvidas sobre a efetivação da proposta de integração

na prática do dia-a-dia escolar: “Qual é o limite entre a formação do técnico e a formação do cidadão?” A visão dicotômica entre formação geral e formação técnica ainda se apresenta como um elemento desafiador para implementação do currículo integrado no PROEJA.

Pensar na integração curricular como perspectiva par formação humana, nos leva a pensar também no processo de subjetivação do sujeito da EJA. Para Foucault (1997) falar de sujeito é falar de modos de subjetivações: “há múltiplas maneiras de se subjetivar no decorrer da história, na qual o sujeito pode fixar, manter ou transformar sua identidade”.

Os estudos de Foucault permitem uma problematização do conceito de currículo como dispositivo para produção de subjetividades. Em sua obra “Vigiar e Punir” (2012), o autor explicita a atuação da disciplina sobre o corpo humano.

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter o domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina

aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediências). (FOUCAULT, 2012, p. 133-134).

Neste sentido, a partir dos estudos de Foucault, podemos inferir que a escola se apresenta como um espaço do conhecimento e do ser; e que a escola educa e disciplina, desde a modernidade.

Pensar na organização curricular, portanto, implica em pensar as relações de poder constituídas nas políticas educacionais e também no cotidiano escolar; de acordo com autores como Foucault e Deleuze, o sujeito não é o centro da ação social porque pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido, vem daí a defesa da integração curricular no PROEJA, como um dispositivo que possibilite a formação humana.

Nesse sentido, o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto,

de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (BRASIL, 2007, p.12).

A adoção do currículo integrado no PROEJA se propõe, portanto, a romper com o dualismo entre a formação humana e a formação profissional. Para além desta ruptura a proposta de currículo integrado é a que nos parece mais apropriada para atender à necessidade de integração entre ensino, trabalho e formação humana; mas como não existem receitas “prontas” para a efetivação desta proposta queremos, tão somente, assinalar que a elaboração de um currículo integrado (em qualquer nível ou modalidade de ensino) favorece a invenção de práticas pedagógicas que possibilitem um exercício de diálogo entre as diferenças, possibilitando o aprendizado da convivência na pluralidade, e neste sentido, abrindo espaços para a construção de outras subjetividades.

Destacamos as contribuições de Foucault (1997), apesar de não destinar as suas investigações diretamente à educação, como um importante autor na discussão sobre a relação entre a educação e a produção de subjetividades. Nesse sentido, apontamos também as contribuições de Gilles Deleuze (1992) sobre a constituição do sujeito, pois para o autor o sujeito não é inato, mas se constitui nos dados da experiência, no contato com os acontecimentos.

Partindo desse pressuposto, o conhecimento escolar não pode e nem deve ser dissociado da vida real, visto

que, o processo de produção de subjetividades se constitui na experiência social. Ainda segundo Deleuze (1992) a escola tende a atuar como uma empresa, ao utilizar processos de avaliação contínua e do sistema de recompensas, promovendo uma competição entre os alunos que se inicia ainda na sala de aula.

Nesta perspectiva, entendemos o currículo como prática discursiva e fruto das relações de poder. No cenário contemporâneo, evidencia-se a produção das subjetividades que ocorrem nas instituições de ensino, não somente na relação professor-aluno, mas primeiro no papel que o ensino escolar desempenha na sociedade, pois a escola utiliza o poder disciplinador e normatizador para fazer circular determinadas relações de poder que atendam os objetivos do sistema vigente.

As discussões apresentadas aqui não são verdades absolutas sobre a temática Currículo Integrado no PROEJA, mas buscam provocar o diálogo e incentivar a invenção de novos modos de pensar a Educação e o Currículo.

Terminamos este tópico destacando que, por mais limites e entraves encontrados no caminho da EJA/PROEJA, não podemos deixar que o sentimento de impotência nos vença e nos paralise, pois ainda podemos apostar na construção de novos sujeitos e novos mundos, visto que, o processo de luta e disputa em torno do currículo continuam em movimento.

Rumos para a EJA: Mercado de Trabalho e/ou Formação Humana

Entende-se que a história nos permite refletir sobre o passado, compreender o presente e pensar em possibilidades para o futuro. Em outras palavras, a problematização das questões históricas possibilita a desnaturalização do que não é natural. Chegamos ao século XXI e a educação ainda vem sendo tratada como atividade econômica, e não como formação humana.

Após traçar um breve percurso histórico da EJA no Brasil, seguida de uma reflexão sobre a produção de sujeitos, como efeito da adoção da proposta de Currículo Integrado para o PROEJA, seguimos nesse tópico analisando os rumos para políticas na EJA.

Diante do cenário que temos para EJA atualmente, existem duas possibilidades bem distintas: uma que entende a EJA diretamente articulada com os princípios da Educação Popular, defendidos por Paulo Freire; e outra que entende a EJA como dispositivo de poder do Estado para efetivação da concepção do mercado capitalista.

Nesse sentido, ao analisar a realidade educacional brasileira, ainda se evidencia uma dualidade marcante no ensino escolar. Rummert (2017) destaca que atualmente, verifica-se uma suposta democratização do acesso a todos os níveis de certificação, mantendo-se, porém, profundas diferenças – supostamente obscurecidas entre os percursos de formação da classe trabalhadora e os da classe dominante. Nesse

sentido, o que se observa, na prática, é uma educação diferenciada para pobres e para os ricos, ficando os a classe trabalhadora e seus descendentes relegados às profissões de menores prestígios sociais e a classe dominante, àquelas destinadas àqueles que tiveram acesso às melhores escolas e melhores condições de vida.

Nesse contexto, almejar por políticas públicas na EJA que aliem formação básica e formação profissional se caracteriza como prioridade quando o que se deseja é a inclusão de fato, coerente com os anseios e necessidades da educação popular.

Outro problema nodal da educação de jovens e adultos diz respeito à articulação entre a formação geral e profissional. Embora as motivações para que jovens e adultos participem de programas formativos sejam múltiplas e não necessariamente instrumentais, a melhoria profissional e ocupacional é o motivo declarado da maioria dos estudantes. Ainda que o trabalho venha perdendo a centralidade que teve no passado recente na construção das identidades dos sujeitos e grupos sociais, ele continua a ser um fator importante nessa construção, especialmente nas camadas sociais em que ele é a fonte exclusiva para prover os meios de subsistência. A contração e o acirramento da competição no mercado de

trabalho no período recente só veio a tornar mais explícitas e urgentes as necessidades de qualificação profissional das pessoas adultas. (DI PIERRO, JOIA & RIBEIRO, 2001, p. 72).

Nesse sentido, acredita-se que a formação humana na Educação Profissional é obtida por meio da Educação Profissional integrada, aliando o técnico/específico à formação geral, dialógica, crítica e cidadã. Uma educação que dê voz aos sujeitos da EJA. Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, ressalta que ensinar exige respeito aos saberes do educando:

(...) pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também (...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 2001, p. 33).

É nessa perspectiva mais ampla, que o presente artigo apresenta sua contribuição. Refletir sobre uma proposta de educação integrada, primando pela formação humana. Sabemos que a humanização e a desumanização são processos vivenciados em

consonância com o modelo de sociedade, de trabalho, de formação, dentre outros, que efetivamente se constitui. Segundo Freire,

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos professores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. (FREIRE, 2005, p. 32).

As experiências de Paulo Freire, em Educação Popular, apesar de terem sido silenciadas em um determinado momento histórico, continuaram e se multiplicaram através dos movimentos populares. Nesse sentido, seu legado se faz presente até hoje, como referência de educação emancipatória, crítica e cidadã.

Tendo esse referencial, repensar e reconstruir permanentemente a prática pedagógica é primordial para o exercício docente do professor das classes populares. O magistério exige comprometimento, estudo, questionamento, reflexão e pesquisa. Segundo os

princípios da educação popular, a formação do professor da EJA deve ser realizada numa perspectiva técnica (não alienada), prática (da ação) e crítica (emancipatória), na qual se busque respostas para as indagações e necessidades reais dos alunos e da sociedade. Como aponta Alarcão (2003), o conhecimento tornou-se e tem de ser um bem comum. A aprendizagem ao longo da vida, um direito e uma necessidade.

Nesse contexto, o professor precisa ter um olhar sensível para essa realidade, principalmente o professor da EJA, pois trabalha com jovens e adultos das classes populares, que já possuem marcas de exclusão em sua trajetória. Assim, ao se afirmar a especificidade do professor da EJA não se tem a pretensão de torná-la uma modalidade melhor ou pior do que as outras, mas o que se busca é destacar para o fato de que a formação humana deve ser priorizada nessa modalidade de ensino.

Vivemos hoje um momento de resistência para manutenção dos princípios da Educação Popular, pois movimentos conservadores da sociedade, desconsideram questões históricas, filosóficas, de exclusão, etc. construídas ao longo dos anos, no Brasil e que contribuíram para tamanha desigualdade de oportunidades de acesso aos diferentes bens e serviços essenciais.

Gentili (2002) destaca que as perspectivas neoliberais mantêm esta ênfase economicista: a educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Desse modo, no modelo

empresarial de educação, a escola passa a ser encarada como uma empresa e precisa adotar estratégias para o aperfeiçoamento de suas ações: fortalecimento da gestão, avaliação externa de larga escala, adoção do processo da meritocracia, e a criação de um mercado educacional.

No entendimento dos neoliberais a crise na qualidade da educação deve ser enfrentada conforme os modelos adotados nas empresas, a Pedagogia da Qualidade Total, segundo Gentili (2004), é uma política defendida pelos neoliberais como forma de “consertar” a educação e nesta concepção ocorre a transferência dos conceitos do campo produtivo - eficiência, eficácia e produtividade - para os processos educacionais.

Segundo os neoliberais, esta crise se explica, em grande medida, pelo caráter estruturalmente ineficiente do Estado para gerenciar as políticas públicas. O clientelismo, a obsessão planificadora e os improdutivos, labirintos do burocratismo estatal explicam, sob a perspectiva neoliberal, a incapacidade que tiveram os governos para garantir a democratização da educação e, ao mesmo tempo”, a eficiência produtiva da escola. A educação funciona mal porque foi malcriadamente peneirada pela política, porque foi profundamente estatizada. A ausência de um verdadeiro mercado educacional permite

compreender a crise de qualidade que invade as instituições escolares. Construir tal mercado, conforme veremos mais adiante, constitui um dos grandes desafios que as políticas neoliberais assumirão no campo educacional. Só esse mercado, cujo dinamismo e flexibilidade expressam o avesso de um sistema escolar rígido e incapaz, pode promover os mecanismos fundamentais que garantem a eficácia e a eficiência dos serviços oferecidos: a competição interna e o desenvolvimento de um sistema de prêmios e castigos com base no mérito e no esforço individual dos atores envolvidos na atividade educacional. Não existe mercado sem concorrência, sendo ela o pré-requisito fundamental para garantir aquilo que os neoliberais chamam de equidade (GENTILI, 2004, p. X).

Considerando essa realidade, programas de Educação Profissional, como o PROJOVEM URBANO¹ e PRONATEC² se constituíram como programas de

1 O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (**ProJovem**) na modalidade **urbana** visava à formação integral do jovem entre 18 e 29 anos que não concluiu o ensino fundamental, para inseri-lo no mercado de trabalho e possibilitar a ele o exercício da cidadania.

2 O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) foi um programa do Governo Federal do Brasil criado com o objetivo conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de grau técnico e de formação inicial e continuada, em instituições privadas e públicas de ensino técnico.

formação aligeirada de jovens e adultos para atender ao mercado de trabalho, sem a preocupação efetiva com a formação integral e cidadã. Em contrapartida, o PROEJA, como já apresentado anteriormente, se constituiu como uma proposta efetiva de formação humana e integral.

A Educação, como se vê, continua inserida em um espaço-tempo de disputa de poder no qual o discurso da classe hegemônica busca adeptos para implementação de políticas que atendam aos objetivos do sistema capitalista, no entanto, aqueles que militam por uma educação na perspectiva da formação humana continuam resistindo aos processos de alienação e expropriação dos saberes concernente a uma educação integral.

Considerações Finais

Nesse artigo buscamos refletir sobre a adoção da integração curricular na EJA na perspectiva da formação humana. Partimos do princípio da EJA como um direito adquirido, apresentamos o currículo integrado no PROEJA, como ferramenta para a produção das subjetividades, e, por último, levantamos um questionamento sobre os rumos da política para a EJA na atualidade.

Conforme analisado no primeiro tópico, a história da educação brasileira, em especial, a história da EJA é marcada por políticas públicas fragmentadas e

compensatórias, que não costumam buscar a formação integral do sujeito, mas apenas uma formação aligeirada e, no caso da educação profissional, o que se observa é uma formação mais prática, que atenda às demandas do mercado de trabalho.

Partindo dessa constatação, a pedagogia freireana, baseada nos princípios da educação popular, se apresenta como uma opção de formação humana, crítica e cidadã. Nesse sentido, propostas pedagógicas que caminham nessa direção se apresentam como estratégias de resistência e valorização da humanização do sujeito da EJA.

Nessa perspectiva, mesmo que o PROEJA esteja longe de ser considerado como um caminho educacional que atenda a todos os anseios dos jovens e adultos, entendemos que este é um programa que se coaduna com pressuposto de superação dicotômica da educação, pois tem por finalidade a integração da Educação Profissional com a Educação Básica, buscando uma formação humana do sujeito da EJA.

No entanto, apontamos que, mesmo continuando na luta política pela EJA, nas esferas legais e do direito social, a questão da formação de jovens e adultos trabalhadores precisa também se posicionar diante de um processo de subjetivação capitalística, que modula os indivíduos através da produção de valores, hábitos, crenças e desejos, tal como nos alerta os estudos de Foucault e Deleuze.

Ainda há muito no que se avançar... A formação inicial e continuada dos professores para trabalhar, de

forma direcionada aos sujeitos dessa modalidade de ensino precisa ser priorizada; os cursos de Educação Profissional precisam pensar nas demandas da sociedade, e não apenas do mercado de trabalho.

O que se observa é que a desumanização se faz presente em vários momentos da história e, no caso da Educação Profissional, está presente em muitas situações, principalmente quando a preparação técnica se sobrepõe à formação geral; quando o profissional não é preparado para avaliar suas condições de trabalho e carga horária, por exemplo. A formação humana, portanto, deve estar presente quando falamos de educação integral, de modo a preparar o sujeito como um todo, indo além da formação técnica/específica.

Sendo a educação uma das ferramentas para produção de sujeitos, ela se constitui como um espaço de disputa constante, daí a nossa aposta na adoção da proposta de integração curricular como uma disposição de ferramentas e elementos para que, o professor e o aluno da EJA, sejam estimulados e possam criar outras possibilidades de relações e práticas que beneficiem o processo de ensino- aprendizagem, na perspectiva da formação humana.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 dez. 2019.

BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 01 dez. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Brasília: MEC, 2005.

Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Brasília: MEC, 2006.

Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade

de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). **Documento Base**. Brasília: SETEC, 2005.

Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). **Documento Base**, 2 ed. Brasília: SETEC, 2006/2007.

Resolução CNE/CEB nº1, de 05 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e adultos. Brasília: MEC, 2000.

Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e adultos. Brasília: MEC, 2000.

DELEUZE, G. **Empirismo e Subjetividade**: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume L.B.L. Orlandi, trad. São Paulo: Editora 34, 2001.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Massagão. Visões da educação de Jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano 21, n. 55, p. 58-76, nov. 2001.

FÁVERO, O.; FREITAS, M. A educação de adultos e de jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/>

forumeja.org.br.go/files/artigo_favero.pdf. Acesso em: 21 out. 2019.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 10 ed. Campinas: Papirus, 2002, 143p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

FOUCAULT, M. A sociedade punitiva. *In: **Resumo dos cursos do Collège de France***. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, Vozes, 2012.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. *In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs). **O sentido da escola***. Rio de Janeiro: Dp&A 2000.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. 2004. Ensaio. Disponível em: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/3036>. Acesso em: 20 abr. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/> Acesso em: 29 nov. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=o-que-e> Acesso em: 18 jul. 2019.

PAIVA, J. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. *In*: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 29-42.

RUMMERT, S. Novos projetos e velhas disputas no cenário da educação da classe trabalhadora brasileira *In*: **Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora Brasileira**: novos projetos e antigas disputas. BOMFIM, M. I.; RUMMERT, S. (Org.) 1 ed. Curitiba: Editora CRV, 2017.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o Currículo Integrado; trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

Capítulo 20

CONCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DOS 10 ANOS DE PROEJA NO IFFAR - CAMPUS PANAMBI

Cátia Keske

Jorge Alberto Lago Fonseca

Rudião Rafael Wisniewski

Introdução

O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi instituído na rede federal através do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, no âmbito das instituições federais de educação científica e tecnológica, porém o *Campus Panambi* teve publicada sua portaria de autorização e funcionamento no dia 29

de janeiro de 2010, a partir da contemplação da cidade-polo, na segunda fase do Plano de Expansão da rede federal, ano em que começa a ofertar o PROEJA.

O Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006, altera o PROEJA, definido em 2005, para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, passando a contemplar as etapas Ensino Fundamental e Ensino Médio, podendo ter como proponentes entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional e instituições dos sistemas de ensino estaduais, municipais e federal, determinando para este último a oferta obrigatória de 10% das vagas da Educação Básica Profissional ao PROEJA. Segundo Haddad e Di Pierro (2015, 211):

A criação do Proeja em 2006 foi o principal ponto de intersecção entre as políticas federais de educação profissional e de EJA dos anos 2000 e, embora tivesse pequeno porte e não ocupasse lugar de destaque na agenda da política nacional, o Programa mobilizou parcela significativa dos pesquisadores e educadores da EJA, que se engajaram na docência, formulação dos currículos, formação de educadores e monitoramento. Foi nessa ambiência que a Lei n. 11.741 de 2008 alterou o capítulo da LDBEN sobre Educação Profissional e Tecnológica e modificou o Art. 37, para nele

inserir um parágrafo estabelecendo que a EJA deva articular-se preferencialmente à educação profissional.

A oferta de PROEJA, no *Campus* Panambi, bem como de toda a Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal Farroupilha (IFFar), se dá em observância à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996. Esta oferta também ocorre em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, propostas pela Resolução CNE CEB n.º 06, de 20 de setembro de 2012 e, em âmbito institucional, com as Diretrizes Institucionais da organização administrativo-didático-pedagógica para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no IFFar e demais legislações nacionais vigentes.

Segue, ainda, as diretrizes do Plano de Desenvolvimento Institucional, quando este orienta para a função social, ao proporcionar uma formação humanística, integral, na qual os conhecimentos partam da prática social e que a ela retornem transformando-a. O PROEJA busca contribuir à formação de cidadãos comprometidos com a realidade social, autônomos e empreendedores. Assim, nessa forma de educação profissional, são contemplados os conteúdos de formação técnica e os de formação geral, de maneira contextualizada, procurando desenvolver metodologias e práticas educativas integradoras do teórico-prático e complementadoras do saber-fazer, para um público

que há muito tempo não está na escola, visto que ficou à margem do sistema escolar.

O currículo do curso tem como diretriz a formação humana e a formação profissional, isto é, formação ética, política e estética para combater as ações que venham reforçar a opressão de uns sobre outros ou degradar a relação do ser humano com a natureza.

O desafio inicial do PROEJA, no *Campus Panambi*, foi organizar os conhecimentos de forma sistematizada, com o maior número de informações necessárias para que o educando/egresso possa integrar o mundo do trabalho. A organização curricular, entretanto, não se descuida da formação integral, e, também, não desconsidera que a maioria do público é formada por adultos.

Considerando o contexto apresentado, propôs-se analisar as compreensões docentes acerca dos 10 anos de PROEJA no IFFar - *Campus Panambi*, a partir de uma entrevista aberta com as coordenadoras do curso – que atualmente é Técnico em Edificações – e que completará 10 anos de oferta em 2020. Para isso, foram realizadas as seguintes perguntas: “Quais suas percepções sobre a implementação da oferta de PROEJA, organizado por área do conhecimento, no *Campus Panambi*?” e “Quais suas percepções acerca do retorno da oferta por disciplinas?” Essas questões balizam a análise sobre o currículo integrado e práticas docentes na Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois marcam o início de uma proposta, com a finalidade de organizar o currículo por área de conhecimento e o retorno à oferta por disciplinas.

Nesse sentido, o texto inicia com o Percurso Metodológico para, posteriormente, analisar as percepções sobre currículo e discutir as concepções das docentes que estiveram na coordenação do curso nos anos pregressos e atualmente.

Percurso Metodológico: A Busca por Percepções Sobre Currículo por Áreas do Conhecimento

Os procedimentos metodológicos adotados no processo de construção e análise dos dados produzidos a partir da entrevista com coordenadoras do PROEJA em diferentes momentos do período 2010-2019, baseados nos termos de Bardin (2016), seguem três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise, que é o “período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2016, p. 125), foi realizada pelos autores do presente texto ao receberem por *e-mail* as respostas das coordenadoras, docentes da Educação Básica, Técnica e Tecnológica do IFFar que, observando-se questões éticas da pesquisa, são aqui nomeadas C1, C2, C3 e C4 - sendo “C” a representação da condição “Coordenação de Curso”, e o número a ordem de recebimento do material empírico.

A exploração do material foi feita com a leitura e seleção de excertos a serem citados. Como lembrou Bardin (2016, p. 131), sobre essa fase, ela “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”.

No tratamento dos resultados obtidos, terceira fase ou polo cronológico, fez-se a inferência e a interpretação, na esteira do que Bardin (2016) sugere para que sejam tratados de maneira a serem significativos e válidos. Para a autora, “O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode, então, propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos” (BARDIN, 2016, p. 131). O tratamento dos resultados obtidos e interpretação serão expostos a seguir.

Foi utilizada, por fim, para a Análise de Conteúdo destes, a Análise Categrial, a qual funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. “Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples” (BARDIN, 2016, p. 201).

É a partir da ideia de transitividade crítica (FREIRE, 1983), que são analisadas as respostas da entrevista aberta sobre as percepções a respeito da implementação da oferta de PROEJA, organizado por área do conhecimento e por disciplina, no *Campus*

Panambi. Por ser Análise Categrorial, foram eleitas duas categorias: 1. *Concepções de currículo e práticas curriculares institucionais*; e 2. *Atuação e constituição docente no/do PROEJA*.

Percepções e Concepções: Como Docentes Coordenadoras do PROEJA Compreendem o Potencial Formativo do Currículo por Áreas do Conhecimento

O processo de codificação e decomposição do material empírico, no caso de percepções das coordenações de curso ao longo dos quase 10 anos de oferta de PROEJA no *Campus* Panambi, observando as premissas de Bardin (2016) quanto à Análise de Conteúdo, permitiu o desmembramento das categorias citadas, depreendidas a partir das convergências e divergências quanto à implementação e à não manutenção do currículo por área do conhecimento (regras previamente formuladas).

É, sobretudo, válido destacar que, ao tratar de percepções sobre a implementação e oferta (pública e gratuita) de educação profissional integrada à educação básica a jovens e adultos, por meio de um currículo por áreas do conhecimento, aporta-se do conceito freiriano de percepção como ação de perceber, “conhecimento inicial” que os sujeitos captam do espaço e tempo em que vivem, de forma crítica ou ingênua, e que pode ser deslocado e ampliado. Para Freire (1983), a consciência precisa ser pensada em contexto de “transitividade”, dado

o grau de compreensão da realidade dos sujeitos, bem como das relações que fazem com o condicionamento histórico-cultural. Pela concepção de trânsito entre a intransitividade (o “quase compromisso do homem com a existência”), a transitividade ingênua (a “simplicidade na interpretação dos problemas”, impermeável à investigação) e a transitividade crítica (na qual se dispõe às revisões na “prática do diálogo e não da polêmica”), Freire (1983, p. 60-61) é subsídio para a Análise do Conteúdo dos dados produzidos junto às coordenadoras, sujeitos participantes da pesquisa.

A tentativa é estabelecer o diálogo entre percepções que transitam entre as concepções sobre a implementação, a manutenção e a reorganização do currículo por área do conhecimento, sem desconsiderar o envolvimento-compromisso de cada participante, coordenadora do referido curso, em algum momento no período 2010-2019. Outrossim, ao dialogar com suas percepções, não se pretende localizá-las no primeiro, segundo ou terceiro momento da consciência, ou seja, “enformá-las” ou “conformá-las” em consciência intransitiva, consciência transitiva ingênua ou consciência transitiva crítica. Fazer tal enquadramento implicaria em ignorar a condição ontológica de inacabamento do ser humano, defendida por Freire em toda sua obra. A assunção de autores do diálogo entre as percepções docentes acerca do currículo por áreas do conhecimento na oferta de PROEJA do/no *Campus* Panambi, em perspectiva de reconhecimento da transitividade da consciência,

conduziu a análise dos textos elaborados por C1, C2, C3 e C4.

O exercício de identificação de Concepções de currículo e práticas curriculares institucionais e Atuação e constituição docente no/do PROEJA tem como foco evidenciar o que Freire (1983) compreende como transitividade crítica. O esforço é (re)conhecer a “receptividade ao novo” dos diferentes sujeitos da pesquisa à luz da ideia freiriana (1983, p. 61-62) de que “não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições”.

Concepções de Currículo e Práticas Curriculares Institucionais

Nesta primeira categoria estão transcritas as percepções/concepções que nela se enquadram. A respeito da implementação da oferta da modalidade organizada por área do conhecimento, C4 (2019) afirmou o seguinte: “Acredito que foi uma conquista maravilhosa para o curso, um avanço. Foi um olhar especial para o PROEJA, visto que um dos grandes desafios do programa é integrar o ensino médio, a formação profissional técnica e a educação de jovens e adultos”.

Outra coordenadora respondeu: “A ideia de organização por área de conhecimento é muito interessante, pois é uma forma de integrar os conteúdos

sem distinção disciplinar” (C2, 2019). Ao passo que C3 (2019) expôs sua ideia assim: “A organização do PROEJA por área apresentava a possibilidade de tratarmos os conteúdos através de temáticas que levariam a uma compreensão de que a realidade não é disciplinar” E complementou constatando que “ela é complexa e exige que todos mobilizemos diversos tipos de conhecimentos para equacionar problemas que temos no cotidiano” (C3, 2019). Enquanto C4 (2019) apontou que “Essa foi uma proposta diferenciada aos nossos estudantes”.

As Concepções de currículo e práticas curriculares na instituição ainda foram expressas em: “A oferta por área do conhecimento preconiza a integração entre docentes para que haja um desenvolvimento de cenários de aprendizagem dinâmico e vivo, desde os momentos de ensino, avaliações e PPI” (C1, 2019) e “Penso também que nem todos nós temos a mesma conceituação, o mesmo conhecimento do porque a EJA e o PROEJA se tornaram modalidades e especialmente qual é o papel do professor com os alunos desta modalidade” (C3, 2019). Essas percepções/concepções docentes vão ao encontro do pensamento de teóricos sobre EJA numa perspectiva integrada, contemplando a transitividade crítica:

A EJA, desde há muito tempo, equilibra-se fragilmente em sentidos mais políticos de inclinação liberal em tensão com os sentidos da educação como direito, o que, na conjuntura atual, ganha mais destaque. [...] Porque o direito à EJA é

constantemente ameaçado, mesmo sendo preceito constitucional, o alerta de Bobbio (1992) segue em voga, de que o mais difícil do direito não é sua conquista, mas sua preservação e, diríamos, sua implantação (PAIVA; HADDAD; SOARES, 2019, p. 21).

Quando não se considera o currículo integrado, a transitividade crítica, os sujeitos do PROEJA são subestimados, prescindidos, como analisou e exemplificou uma das coordenadoras:

EJA e PROEJA são modalidades que deveriam ser trabalhadas, por área, ou por totalidade, ou por ciclo, pois é um público alvo diferente das outras modalidades e níveis. No entanto, acredito que nem todos nós e nem a instituição valoriza o PROEJA como deveria. A instituição porque percebemos que quando tem que fazer uma troca de professores é no PROEJA que é feita, tem reunião não sei do que, suspende a do PROEJA, estas atitudes acabaram por “esfriar” o desejo de planejar coletivamente (C3, 2019).

Por isso, sua fragmentação pode ser tomada como a melhor opção:

Em reunião com o grupo de docentes e técnicos administrativos que atuam no curso, decidiu-se que seria mais interessante voltar a ser por disciplina, já que esse (Curso Técnico em Edificações - PROEJA, *Campus Panambi*) era o único curso de toda a instituição que acontecia por área de conhecimento. Isso facilitou na elaboração do novo PPC do curso, já que outros *campi* possuem por disciplina também (C2, 2019).

O destaque ao espaço-tempo “reunião com o grupo de docentes e técnicos administrativos que atuam no curso” remete ao que Arroyo (2015) destaca sobre como os educadores veem os itinerários formativos dos alunos trabalhadores, “passageiros da noite”, em busca de igualdade e justiça. Para o autor, a função dos profissionais que atuam como docentes junto à EJA, bem como da pedagogia, constitui-se em arte e ciência que se ocupa do direito à formação humana, entretanto, há uma fragilidade no processo de construção e reinvenção da identidade docente neste contexto. Como ele destaca, há, sobretudo, uma busca por reconhecimento da sociedade, dos formuladores de políticas públicas e da mídia, pelo respeito à ética profissional, por um currículo que não só garanta o entendimento das relações sociais, de raça, de gênero, de trabalho, como também pautese em saberes e em valores que sejam reflexo dessa

identidade e, assim, fortaleça neles a resistência em prol de uma emancipação (ARROYO, 2015).

Eis a perspectiva das seguintes docentes/ coordenadoras: “O novo PPC do Proeja Edificações vai trazer a formatação por disciplinas novamente para a sala de aula, mas isso foi uma decisão colegiada, definida em votação localmente. Vai ser uma forma de voltar ao que era praticado anteriormente, porém não está afinada com a BNCC” (C1, 2019). Ainda:

A questão é, que olhar estamos dando para os alunos do PROEJA? Como e por que estamos escolhendo os conteúdos que trabalhamos? Do que precisam esses alunos que sobreviveram até agora sem a escola? Todas essas questões me dizem que trabalho por área de estudo foi uma organização curricular excelente e nós não conseguimos implementá-la de acordo (C3, 2019).

Para justificar a desintegração do currículo, a saída apontada foi a seguinte: “A proposta é continuar integrando as disciplinas através de um Projeto Integrador - que contempla os diferentes conteúdos, que devem dar suporte a esse.” (C2, 2019) “Para manter o elo de integração, foi definido um componente curricular que é o Projeto Integrador, que buscará articular todas as disciplinas para do desenvolvimento das práticas profissionais integradas.” (C1, 2019). No entanto, C3

(2019) apresenta relevante preocupação quanto ao retorno:

Considero um retrocesso no processo, porque se nós, professores não sabemos trabalhar por área, temos que estudar e buscar qualificação para poder melhor atuar no conceito de área do conhecimento. Podemos até pensar que para integrar existe o projeto integrador, que será desenvolvido, provavelmente no tempo social, mas se não funcionava de forma integrada dentro da instituição, provavelmente a integração não acontecerá no tempo social (C3, 2019).

O anúncio/denúncia da alteração da organização curricular por áreas do conhecimento para disciplinas, suscita questionamentos para o que vale-se de uma problematização feita por Paiva, Haddad e Soares (2019, p. 21) ao analisarem a pesquisa sobre a EJA no Brasil, elaborando o estado do conhecimento da temática. Na esteira dos autores, caberia ao corpo docente que atua no PROEJA no IFFar *Campus* Panambi questionar-se sobre “Com que arcabouço teórico e metodológico se trabalharia para dar conta de outro possível paradigma epistemológico?”

Ainda, a proposta envolve tempo social, ou seja, além das disciplinas, haverá um projeto (sob orientação docente) e momentos em

que os alunos podem atrelar conhecimentos teóricos à práticas desenvolvidas em seus trabalhos ou em outros locais ligados a área de um técnico em Edificações, para além dos ambientes escolares (C2, 2019).

Em contraponto, C3 (2019) problematiza:

O retorno para a oferta por disciplinas ainda trouxe a diminuição da carga horária tanto do núcleo básico quanto do núcleo tecnológico. Com alunos de EJA e PROEJA as disciplinas geram uma divisão muito grande, uma educação puramente bancária, porque se não nos reuníamos nem na área para planejar, quem garante que iremos fazer isso com o planejamento do tempo social. [...] Reafirmo, retrocesso.

Justifica para retorno para oferta por disciplinas, C1, 2019: “O que observo, da parte dos alunos é um eco da percepção que eles apresentam sobre a realidade vivenciada por eles, sendo diferente do que seria o cenário ideal da integração”. E segue: “Nesta realidade onde os alunos ainda não associam a integração, ou seja, sentem-se estudando conteúdos segregados, é possível notar a dificuldade em saber notas, pois as avaliações são separadas, saber quem será o professor(a) que entrará em sala de aula naquele dia, entre outras especificidades”. Sua conclusão é: “Essas

particularidades não ocorrem na área técnica, pois os alunos desenvolvem os conteúdos técnicos de forma separada, mesmo assim há integração entre atividades, como práticas, visitas técnicas e PPI” (C1, 2019).

C1 (2019) também problematiza: “Adianta mudar a oferta de outro curso, de outra área para o Proeja, se os professores não mudarem junto? O Proeja precisa de um acompanhamento diferenciado, de diferentes dinâmicas que perpassam desde o simples assistir de uma banca deles de PPI”.

Haddad e Di Pierro (2015, p. 197) ao destacarem a ampliação do reconhecimento jurídico de direitos dos jovens e adultos à formação e à institucionalização da modalidade nas políticas de educação básica, problematizam que “o resultado das políticas de EJA, entretanto, frustrou as expectativas e ficou distante dos direitos proclamados e das metas compromissadas, evidenciando que a cultura do direito à educação ao longo da vida não está ainda enraizada na sociedade e nos governos.” Gouveia e Silva (2015, p. 753) destacam que:

Apesar de se perceber certa evolução nas políticas educacionais e uma grande discussão em torno desse assunto, ainda se percebe que o currículo da EJA continua voltado para o mercado de trabalho, não sendo valorizada a educação como meio de formar o indivíduo intelectualmente, dando-o condições de se tornar um agente

transformador de sua realidade e também da realidade que o cerca e de possibilitar-lhe perceber as forças que impõem essa realidade e que estão refletidas na escola.

Atuação e Constituição Docente no/do PROEJA

Se há divergência quanto à manutenção do currículo por áreas do conhecimento entre as diferentes coordenações do PROEJA durante estes anos de oferta no *Campus* Panambi, há encontros de discursos quanto à atuação e constituição docente. Segundo C1 (2019), “(o PROEJA) é uma das modalidades mais gratificantes (a um professor) pelas mudanças de vida que oportunizam (aos sujeitos jovens e adultos que dela/ nela participam)”, razão pela qual “precisa ser mais valorizada”. A esse encontro, C4 (2019) ao indicar sua surpresa com a “coincidência interessante” de estar pensando no PROEJA no dia que recebeu a solicitação para participar da pesquisa, avalia que “nos 10 anos, desde os alunos da primeira turma, o PROEJA deixou uma marca muito importante na minha vida.”

Para além de marcas na constituição docente, o PROEJA produz marcas em quem participa da oferta, quem se dispõe e se mantém em processo de escolarização integrada à profissionalização. Ao se referir aos momentos de socialização das práticas profissionais desenvolvidas no Curso Edificações, em conformidade com o previsto nas normatizações legais acerca do

Ensino Médio Integrado, C1 (2019) enfatiza quão importante avalia ser a participação dos professores, tanto da área técnica quanto da área básica, pois, segundo sua concepção, “assim os estudantes podem sentir-se prestigiados e isso impacta na permanência, entre outras situações”.

Dentre as marcas constitutivas, porém, não estão somente boas lembranças ou sentimento de gratificação profissional e de prestígio. Estão, em especial, o reconhecimento das dificuldades e dos desafios quanto ao planejamento e à atuação, visto que “a organização das atividades e aulas exige bastante dos docentes, que devem buscar materiais diferenciados e planejar de forma integrada”, como percebe C1 (2019).

Como destacado por Gouveia e Silva (2015, p. 753), “atualmente existe um incentivo para que as práticas educacionais da EJA forneçam um ensino amplo, de qualidade, focado nas novas demandas da sociedade, com a intenção de preparar o indivíduo dando-o condições igualitárias de acesso ao emprego e de prosseguir com seus estudos”. No entanto, em se tratando de oferta de educação profissional e tecnológica integrada a jovens e adultos na modalidade EJA, ensinar na perspectiva evidenciada pelas autoras e, em especial, de forma a propor um ensino por áreas do conhecimento, é tarefa complexa. Nas palavras de C3 (2019), “essa forma de organização curricular (por área do conhecimento) não é difícil para o aluno, mas para os professores é bastante problemática, pois em sua maioria tivemos

uma formação cartesiana, disciplinar e não aprendemos a pensar na área de conhecimento”.

A complexidade apontada por C3 reside no fato de que uma área do conhecimento constitui-se de saberes de disciplinas que, embora complementares, dadas suas relações estabelecidas pelos conhecimentos científicos em comum, possuem especificidades conceituais. As Ciências Humanas, por exemplo, exigem que os docentes da História, da Geografia, da Filosofia e da Sociologia articulem o seu pensamento por área em um momento e, a partir da disciplina, em outros. Distinção nem sempre fácil de fazer e, ainda, que não é abordada e/ou problematizada nos cursos de formação inicial de professores na maior parte das Instituições de Ensino Superior no atual contexto brasileiro.

Historicizando o processo de (tentativa) de implementação, C1 indicou que “inicialmente este sistema deu certo, havia reuniões regulares e planejamento a partir de projetos (reunindo todos os docentes do curso e posteriormente por área de conhecimento)”. Ao encontro dessa memória, C3 destaca que “no início funcionou até que bem, os professores se reuniam e tentavam planejar, mas com o tempo isso foi diminuindo e esse planejamento não aconteceu mais.”. Conforme C1 (2019), “as reuniões passaram a não ocorrer com tanta frequência por vários motivos. Isso fez com que a maioria dos professores passasse a planejar suas aulas de modo isolado, contemplando conteúdos curriculares e dando suporte individual até mesmo nas Práticas Profissionais Integradas”.

Outra convergência entre C1 e C3 está na identificação de entraves institucionais para a organização de espaços-tempos coletivos de planejamento. Sem entrar no mérito da natureza das dificuldades interpostas e sobrepostas aos momentos de planejamento coletivo semanal e/ou quinzenalmente, enfatizam, respectivamente que, para que um cenário de aprendizagem dinâmico e vivo seja implementado e consolidado, “sabe-se que é necessária a organização e planejamentos sistemáticos e de preferência semanais [...] para que se continue ou se faça as alterações necessárias no caminho que estamos trilhando”, sendo imprescindível “que os professores de cada área façam seus planejamentos de forma conjunta”.

Segundo C2 (2019), “outra dificuldade encontrada foi a organização de horário docente de modo que todos os docentes da área pudessem atuar em um mesmo turno, considerando que os docentes, em sua maioria, atuam nos cursos técnicos diurnos, superiores, subsequentes e PROEJA.”

Tais *percepções* levam ao questionamento: pode o professor se mobilizar para situação diferente a esta? Como pode fazer algum enfrentamento a este processo de excesso de atividades institucionais de forma a privilegiar o pensar coletivo, objetivando uma prática de ensino que articule educação, ciência e tecnologia, implicando em uma formação humana e integral?

Ao encontro disso, C3 (2019) problematiza que “planejar no coletivo é sair da zona de conforto e muitas vezes não queremos fazer isto”. Gouveia e Silva (2015) fazem apontam que “ao realizar a sua prática

profissional sem se dar conta desta realidade o professor acaba por contribuir para a legitimação das diferenças e a perpetuação da estrutura social vigente.” Apoiadas em estudo de Alice Lopes, as autoras (2015) ratificam que o currículo deve ser percebido como política social que tente decifrar os discursos que estão nele embutidos, discursos que de alguma forma vão impregnar o planejamento e a prática de modo a formar indivíduo em um perfil de subserviência sem que haja nenhum questionamento quanto a isso.

Considerações Finais

Analisar os 10 anos de oferta do PROEJA no *Campus* Panambi, a partir das falas das docentes coordenadoras, sobre as mudanças propostas no currículo do curso, é um exercício relevante e necessário, pois poderá servir de base a discussões aos demais docentes da instituição. O currículo de uma instituição não pode ser visto como algo estanque, pois ele está em constantes mudanças, principalmente quando há consciência da dinamicidade que envolve esses processos, sobretudo da EJA. Se a escola regular fracassou com eles, é importante não reproduzir práticas excludentes, intransitivas, arraigadas nos espaços escolares.

A transitividade crítica, pensada por Freire (1983), requer uma constante reflexão das ações e reações, pois ao ressignificar as práticas de ensino, conseqüentemente, as práticas de aprendizagem também são ressignificadas.

Não se justifica uma escola excludente em nome de uma sociedade perversa e competitiva.

Portanto, um currículo inclusivo requer planejamento coletivo, exigindo a criação de tempos e espaços, em uma instituição que, por vezes, é tão engessada por exigências burocráticas. O currículo é a identidade de uma instituição de ensino, dele fazem parte as concepções pedagógicas, capazes de dar outros sentidos aos conteúdos, sobretudo se levarem em consideração os diferentes sujeitos constituintes de uma instituição tão heterogênia.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Passageiros da noite:** do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: Uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217 maio-ago., 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015723758>. Acesso em: 20 nov. 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.**

14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOUVEIA, Daniele da Silva Maia; SILVA, Alcina Maria Testa Braz da. A formação educacional na EJA: dilemas e representações sociais. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.17, n. 3, p. 749-767, set-dez., 2015.

PAIVA, Jane; HADDAD, Sérgio; SOARES, Leôncio José Gomes. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782019240050>. Acesso em: 30 nov. 2019.

PARTE 5

Discursos e Experiências Inclusivas na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio

Capítulo 21

OS INSTITUTOS FEDERAIS COMO PONTES PARA A INCLUSÃO SOCIAL - O Caso do IFB

W. Conciani

L.D. Vasconcelos Júnior

Introdução

A criação dos Institutos Federais ressignifica a Educação Profissional e confere a ela o condão de transformar pessoas e sociedades. A passagem de Escolas Técnicas, Agrotécnicas e Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica para Institutos Federais ampliou seu escopo de atuação e a sua missão. A Rede Federal passa de reprodutora de conhecimentos para geradora de saberes integrada aos arranjos

produtivos, sociais e culturais. Isto implica em uma grande mudança em sua missão. Por outro lado, agregase a essa missão a sustentabilidade e o desenvolvimento regional. Entendidos esses dois últimos itens como integradores de recursos físicos, humanos, financeiros, naturais em prol de um crescimento e redução das desigualdades sociais, a missão os Institutos Federais vai para muito além da simples escolarização.

Nesse artigo pretende-se fazer uma abordagem da experiência do IFB na construção de sua identidade dentro desse paradigma onde a educação (escola) é um ponto de encontro entre as demandas da vida e as suas soluções. Para tanto, discute-se concretamente o caso da forma de ingresso dos estudantes nos seus cursos.

No Brasil as melhores oportunidades de vida são para aqueles que tem maior escolaridade e esta condição, de modo geral, sempre esteve circunscrita aos de melhores condições financeiras. É comum, por exemplo, ouvir o argumento utilizado por muitas pessoas que foram educadas nas décadas anteriores a 1950 ou 1960, que asseguram que “o ensino público era muito melhor na época”. E isso é verdade. O que não se compreende de imediato nos interstícios do argumento é que ‘naquela época’ a necessidade de ensino e escolaridade não era universal, restringindo-se a poucos: aqueles de melhores condições financeiras, habitantes das cidades, numa época em que o país tinha, predominantemente, uma população e uma economia agrárias. A questão da qualificação educacional, da homogeneização e formalização dos saberes, técnicas, competências e

habilidades está diretamente relacionada a atividade econômica predominante no Brasil em cada período. De economia agrária até a primeira metade do século XX, passa por um constante movimento de industrialização, exigindo da população melhores níveis educacionais e saberes próprios ao desenvolvimento de uma nova matriz econômica.

Assim, não é por coincidência que o momento histórico em que o ensino público começa a perder qualidade é contemporâneo daquele em que é universalizado pelo compromisso político-social com uma nova dinâmica político-econômica. Neste novo arranjo econômico, os saberes educacionais formais devem ser apropriados pela totalidade da população. Neste processo de universalização, enquanto a política oficial passa a garantir a entrada de todos na escola pela porta da frente, sobretudo daquela parcela da sociedade que sempre esteve à margem, isto é, os pobres passam a frequentar a escola, a política extraoficial passa, então, a criar, via mercado, novos espaços em que o privilégio educacional possa continuar. A escola, assim, deve proporcionar a todos a aprendizagem da leitura, da escrita e das matemáticas comerciais, mas o acesso aos saberes que abrem oportunidades para as profissões mais prestigiadas, deveriam ficar restrito aos privilegiados de sempre. Foi assim que a educação se tornou um bom negócio a ser apropriado e explorado pela iniciativa privada, processo que criou um fosso de desigualdades entre as classes sociais atendidas distintamente por cada um destes sistemas

educacionais: o público e o privado. Em todo caso, camadas diferentes da população não frequentam a mesma escola.

O compromisso de universalização da educação, traduzido pelo *slogan* “toda criança na escola”, esteve bem próximo de ser alcançado nos anos iniciais da vida educacional, isto é, na educação básica. Estudo da UNICEF mostra que o Brasil tinha, em 2013, 3,7 milhões de crianças e jovens entre 4 e 17 anos fora da escola. O maior número se encontra na faixa etária que vai dos 15 aos 17 anos, com mais de 1,5 milhão de crianças. Por outro lado, na faixa etária entre 4 e 5 anos, estima-se algo como 1,4 milhão. Na faixa que vai de dos 6 aos 14 anos, tem-se algo em torno de 800 mil crianças. A partir destes dados, políticas públicas são pensadas para garantir o acesso e a permanência das crianças na escola ¹. Os números, tomados podem parecer altos, mas, se considerados os últimos 50 anos o país vem, desde então, diminuindo o número de crianças fora da escola. A ponderação não pode, no entanto, mascarar o vácuo social que os números representam, sobretudo se é pensado que tais pessoas são, em sua grande maioria, pertencentes a um mesmo estrato social.

Chega-se ao século XXI com uma nova configuração social, caracterizada por um atrasado e necessário processo de distribuição de renda, uma vez que o país figura como um dos mais desiguais do mundo. Segundo

1 Visto em <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/23942/brasil-tem-37-milhoes-de-criancas-e-jovens-fora-da-escola-mostra-unicef/>

pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ², relativa ao ano de 2011, o Brasil atingiu em 2011 a menor desigualdade de renda em trinta anos. Segundo o estudo, houve uma queda na distância entre os mais ricos e os mais pobres no Brasil. A renda dos 20% mais ricos caiu de 60% para 57,7% do total de 2001 a 2011. Mesmo assim, no ano de 2011, os 40% mais pobres ganhavam apenas 11% da riqueza nacional. Apesar do sinal de queda na concentração, os números ainda são incompreensíveis, como pode, num país rico como este, a parcela mais rica da população (20% de brasileiros) concentrar 57,7% da riqueza nacional? Ainda assim, não se pode olvidar que esses números indicaram a situação de 2014. Novos dados de 2018 indicam que a distribuição de renda no país voltou a patamares dos anos 1990.

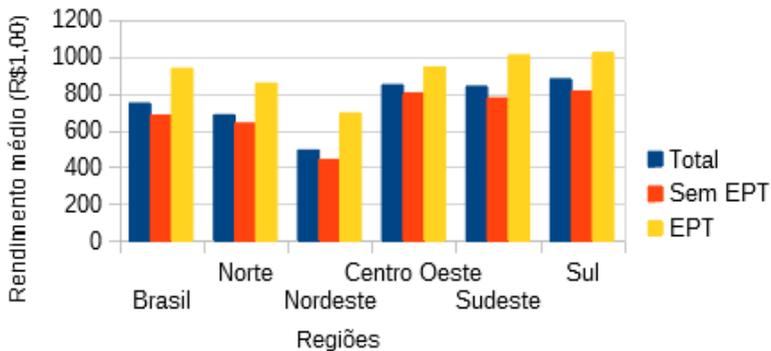
Se a geração de emprego e renda foi a meta dos últimos governos populares, a qualificação destes empregos, e, assim, dos trabalhadores, é o próximo passo para garantir melhor qualidade de vida à população. E a qualificação passa, necessariamente, por uma escolarização formal de qualidade e, vinculada a ela, pela conquista de uma profissão. No entanto, se quantitativamente se está próximo de atingir o objetivo de educar 100% das crianças, no plano qualitativo ainda se patina no processo; fazer com que os indicadores quantitativos e qualitativos caminhem juntos é o

2 Conforme <http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/noticia/2012/11/concentracao-de-renda-caiu-no-brasil-nos-ultimos-dez-anos-diz-ibge.html>

grande desafio que o sistema educacional enfrenta neste momento histórico. Nos governos de 2003 a 2016 isso representou uma janela de oportunidades para que o país se colocasse, e se mantivesse, entre os mais desenvolvidos do mundo. Para os liberais capitalistas isso somente contaria no plano econômico-produtivo.

Dados do cadastro de empresas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para o ano de 2010 (BRASIL, 2012), mostram que quanto maior a escolaridade, melhores são os salários. Por outro lado, para aqueles que tem a mesma escolaridade, as oportunidades de melhores trabalhos são para os que tem formação profissional (Curi e Menezes Filho, 2009). Finalmente, a qualidade da escola onde o desenvolvimento estudantil se deu gera mais e melhores oportunidades ao cidadão. A melhoria de rendimento se dá inclusive pela preparação através da educação profissional (BRASIL, 2009).

Figura 1 – Dados do IBGE de rendimento médio do trabalho das pessoas de 25 anos ou mais de idade por frequência a curso de educação profissional, segundo as Grandes Regiões – 2007 (Fonte: Brasil, 2009)



Como visto, o sistema educacional brasileiro foi dividido em dois: as escolas de excelência e as escolas públicas. Por mais injusto que seja, o qualitativo ‘público’ representa, hoje, sinônimo de incompetência e falta de excelência³, sendo que as escolas de excelência são, claro, as mais procuradas. Estes fatores de exclusão levam a população a procurar por algumas escolas em detrimento de outras e nas escolas em que a procura por vagas é maior que a capacidade de oferta sempre será preciso uma forma qualquer de processo seletivo.

3 Salientamos que as escolas públicas representam hoje, no país, os dois extremos no quesito qualidade: contem em si o que há de melhor e de pior no sistema educacional brasileiro. Mas, pela lógica neoliberal presente no país, salienta-se apenas o que há de pior, na expectativa de sucatear o que há de excelência e vender tudo na bacia das almas do mercado.

A existência dos processos seletivos ocorre com maior frequência para os estudantes que querem frequentar as melhores escolas, e isso em todos os níveis educacionais. Este fenômeno é resultado da carência de vagas naquelas escolas de qualidade reconhecida. Ainda que haja uma vaga próxima à sua residência, o estudante, ou seus pais, procurarão por outra que, embora mais distante, possa representar melhores chances de qualificação para o futuro, isto é melhores oportunidades de conquistar uma profissão capaz de assegurar-lhe, e à sua família, maior qualidade de vida.

A forma mais tradicional e frequente de seleção de estudantes tem sido, historicamente, através de provas de conhecimentos. O exame vestibular para ingresso nas universidades se constitui no maior e mais típico exemplo desta forma de seleção. Neste caso, o estudante é submetido a uma prova de conhecimento à qual subjaz, ainda, uma prova psicológica: suportar a pressão pela aprovação. Este mesmo sistema é usado por muitas escolas públicas e privadas que conseguiram se estabelecer como centros de excelência ou que, pelo menos, sejam assim reconhecidos pela população.

É justamente no processo seletivo que se percebe, via de regra, a expressão de uma perversa inversão no interior do sistema educacional. Na educação básica a maior quantidade de vagas em escolas de excelência permanece no seletivo sistema privado de ensino, em que quem pode pagar tem melhores condições educacionais; enquanto isso, a maioria das escolas públicas estaduais e municipais, que capitaneiam a maioria dos problemas

qualitativos, padecem de todo tipo de problema: professores mal remunerados que submetem-se a pesadas cargas de trabalho para ter um salário um pouco menos miserável, escolas em que falta de tudo, estudantes carentes, com lares desfeitos, que não vivenciam o valor que se empresta à educação formal, e sem acesso aos bens culturais mais elementares. Já no ensino superior, ocorre o contrário: as melhores escolas são as públicas, sobretudo as federais. Acontece que o processo seletivo, via vestibulares, sempre foi pensado de modo a acomodar os “melhores estudantes”, o que abria as portas das universidades públicas de excelência para os estudantes oriundos das escolas particulares. Assim, a mesma classe social que frequenta a educação básica nas escolas privadas passa a frequentar a escola pública no ensino superior: a questão é: se apropriam, sempre, dos melhores sistemas de ensino, apropriando-se, assim, das profissões mais rentáveis, financeira e socialmente falando. No dizer de Ceccon et al. (1985) esta forma de ingresso reproduz um ditado popular “Farinha pouca, meu pirão primeiro”.

No que diz respeito à educação profissional, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) nasceram com o propósito de promover o desenvolvimento regional através da educação. Ao optar-se pela transformação da antiga rede federal de educação profissional (CEFET, ETF, etc) nos IF, um dos objetivos é que se pudesse herdar a identidade, que reconhece na irmã mais velha, dos parâmetros escolares de excelência que elas sempre possuíram.

Para além da qualidade de ensino inerente à rede, outro objetivo é que a este rigor qualitativo possa aliar-se as necessidades quantitativas. Isto significa formar profissionais de excelência na quantidade que o mercado nacional, em franca expansão, necessita para manter-se como tal, buscando melhores resultados econômicos que sustentem a distribuição de renda. Para Brasil (2009) os IF tem a missão de traduzir os desejos de formação escolar e profissional da sociedade. Isto é, os IF devem conduzir um padrão educacional que considere a necessidade de elevação de escolaridade da população e a demanda por profissionais capazes de dar sustentação ao desenvolvimento socioeconômico. Vem daí a exigência legal de destinar 50% das vagas para a formação de técnicos de nível médio. Esta exigência, consubstanciada na oferta de vagas (30%) nos cursos no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos (PROEJA), permite o atendimento de uma parcela da população que não teve oportunidade de estudar no tempo adequado.

Processo Seletivo de Estudantes no IFB

Em meio à transformação e expansão da rede federal, o IFB nasce com os olhos nas novas necessidades nacionais. É por esta razão que o seu Projeto Político Pedagógico já prevê diversas formas de ingresso. Todas estas formas têm como base a ampliação das chances de

quaisquer pessoas, independentemente das condições de cor, raça, credo, opção sexual, gênero ou, sobretudo, classe social ingressarem nos seus cursos. Esta postura institucional é um marco histórico no ensino público federal e está em consonância com as políticas de inclusão social que já vêm ocorrendo, por exemplo, também nas Universidades Federais.

Assim, quando foi promulgada a Lei 12711/2012, muitas das ações afirmativas ali previstas já estavam em vigor no IFB. As principais formas de ingresso nos cursos superiores do IFB se dão pelas notas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e/ou Sistema de Seleção Unificada (SISU) para os Cursos Superiores de Tecnologia e de licenciatura; já para os cursos técnicos e de qualificação (Formação Inicial e Continuada – FIC), a seleção ocorre por meio de sorteios.

O ENEM é um exame nacional que avalia a capacidade de uso dos conhecimentos científicos e culturais adquiridos pelos estudantes durante o Ensino Médio para as questões da vida. Isto é, o ENEM busca avaliar se o estudante é capaz de usar os conhecimentos adquiridos na escola no seu cotidiano, no mundo da vida. Outro propósito deste exame é avaliar a qualidade do ensino médio ofertado no país, bem como diagnosticar suas falhas visando a implementação de melhorias. As dificuldades avaliativas de um exame nacional são muitas, pois as diferenças regionais, num país continental, aparecerão, para os críticos de plantão como problemas quase insolúveis. No entanto, um dos principais elementos por trás das críticas ao ENEM

permanece oculto: as dificuldades mercadológicas que significará para muitas escolas e cursinhos de elite que sempre adequaram seus conteúdos e métodos de ensino exclusivamente àqueles necessários para os exames vestibulares das Universidades Federais. Por exemplo, uma ‘boa escola’ ou ‘bom cursinho pré-vestibular’ no Distrito Federal ou em Minas Gerais são os que conseguem aprovar seus estudantes na UNB e na UFMG, respectivamente. Como as notas do ENEM são usadas pelo SISU para selecionar estudantes para os cursos superiores, inclusive os das concorridas Universidades Federais, esta nova prática reduz as diferenças entre os candidatos ao ensino superior ao colocá-los todos mediante uma mesma prova e mesma condição de ingresso; se não a mesma, condições muito mais semelhantes. Assim, os estudantes podem almejar uma vaga em qualquer lugar do país, quebrando a hegemonia regional de escolas e cursinhos. Em razão desta mudança de paradigma na seleção dos estudantes para o ensino superior, o IFB aderiu ao SISU. Opcionalmente, para alguns cursos onde há exame de habilidades específicas tem-se usado a nota do ENEM como critério de ingresso.

Por sua vez, o ingresso dos estudantes para os cursos Técnicos e FIC do IFB são feitos através de sorteios. Num primeiro momento, bastava que o candidato se inscrevesse pela página do Instituto na Internet e já poderia concorrer. Entretanto, observou-se que muitos dos candidatos sorteados sequer acompanhavam os resultados do pleito. Observou-se também que alguns

estudantes sorteados que frequentavam as primeiras aulas abandonavam o curso ao descobrirem que o curso não tratava do seu objeto de interesse.

Para superar estes dois fenômenos buscou-se uma alternativa que trouxesse o candidato para a escola antes do início dos cursos. Para tanto, foi implementada a participação obrigatória numa palestra em que os candidatos podem conhecer melhor a rede federal, o IFB e os cursos ofertados. Tal palestra acontece no *campus* onde o curso será desenvolvido. Assim, acredita-se que o candidato pode refletir melhor sobre o curso pretendido, além de conhecer a região em que a escola está localizada. Desta forma, conseguiu-se vencer alguns obstáculos como a abstenção da matrícula e a evasão inicial: a declaração, pelo ex-estudante, que fez uma escolha equivocada, seja pelo desconhecimento em relação ao curso e à profissão, seja em razão da escola estar em local de difícil acesso, incompatível com os percursos e horários dos estudantes. Ainda nesta linha, alguns contemplados simplesmente não compareciam para a matrícula.

O processo seletivo de estudantes dos cursos técnicos e dos FIC pode ser resumido nos seguintes passos:

- Participação em uma palestra sobre o curso desejado, ofertada em diversas datas e horários durante o período de inscrições ao processo seletivo;
- Inscrição para concorrer a uma vaga através da página do IFB na internet, que pode ser feita em

equipamento disponibilizado no próprio local da palestra para os candidatos;

- Participação no sorteio em local e horário públicos (não obrigatório);
- Matrícula no curso em que foi contemplado.

Existem, ainda, outras formas de seleção para o ingresso de estudantes que são aplicáveis ao caso do IFB. O Projeto Político Institucional do IFB prevê pelo menos mais uma forma de seleção além das que estão em uso. A aplicação e análise de questionários de trajetória de vida é uma alternativa possível. Contudo, a sua implementação depende de uma outra estrutura de pessoal que neste momento não é disponível. Para além destas formas previstas no PPI há um universo grande de possibilidades. Cada uma destas possibilidades traz em si vantagens e desvantagens cuja aplicação depende de intenções e de contextos. A lista a seguir dá uma ideia de outros processos de seleção possíveis:

- avaliação psicossocial;
- exame de habilidades (exemplo da dança, música, arquitetura, etc);
- análise de currículo escolar;
- carta de intenções;
- a conjunção de duas ou mais formas.

Perfil Social dos Estudantes Selecionados

Seguindo o quadro das políticas públicas de inclusão social, o mapa de expansão dos IF apresenta significativa

mudança em relação ao antigo estatuto da Rede Federal. Enquanto os CEFET e ETF estavam localizados, em sua maioria, em bairros centrais das capitais estaduais e das principais cidades, os Institutos Federais expandem-se em direção ao ‘Brasil Profundo’, seja para as regiões geográficas menos desenvolvidas economicamente, como o Norte e o Nordeste, seja nos bolsões de vulnerabilidade e pobreza das grandes capitais, inclusive da Capital Federal. Como o sentido é a inclusão social, sem discriminar qualquer categoria, o IFB é exemplar: conta com unidade no Plano Piloto de Brasília (o maior IDH do país), mas prioriza a expansão para as cidades satélites em que as condições de vida estão entre as piores do Brasil, como é o caso da Estrutural e de Brazlândia. Assim, entende que suas ações devem ser efetivas na escolarização e na qualificação profissional, com ênfase nas camadas economicamente mais vulneráveis da população.

Esta missão não é nada fácil. Em 2010, quando da realização do Pisa – Programa de Avaliação Internacional de Estudantes, criado pelos países da OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, para avaliar a qualidade do ensino, o Brasil ficou numa colocação ruim: obteve o 54º lugar dentre 65 participantes, com nota média de 401. Os três primeiros colocados foram Shanghai com 577, Hong-Kong com 546 e Finlândia com 543 pontos. No entanto, este resultado é do universo estudantil brasileiro. Quando os dados são analisados separadamente, a Rede Pública Federal aparece como uma ilha de

excelência: sua média, tomada isoladamente, ficou em 528 pontos, à frente de países como Estados Unidos, França, Alemanha e Dinamarca, tidos como excelentes modelos educacionais⁴. Enquanto isso, a média da rede privada brasileira é 502 pontos e a da rede pública municipal e estadual é 387 pontos. A missão, agora, é cumprir o objetivo de manter a excelência existente mesmo com o crescimento da rede federal de ensino. É um desafio semelhante àquele enfrentado no século XX, quando o sistema público, tido como excelente, se viu perdendo qualidade quando teve que ampliar o número de estudantes atendidos. Mais uma vez a Rede Pública, agora a Federal, mais especificamente, é chamada a integrar em seus quadros uma parcela da população que esteve, até então, à margem. Neste momento histórico, a opção das políticas públicas é integrar os que mais necessitam agregar trabalho e renda às suas vidas.

O Quadro 2 abaixo, que explicita a renda familiar *per capita* dos seus estudantes, mostra bem o relativo sucesso das ações do IFB quanto ao público alvo que, prioritariamente, deve, por lei e por visão estratégica, atender. Como pode ser visto neste quadro, os estudantes do IFB, em sua grande maioria, vem de famílias de baixa renda. A faixa de renda de aproximadamente 20% dos estudantes do IFB é inferior a 0,5 salários mínimos / pessoa. Se considerados os que tem renda *per capita* de 1 salário mínimo o número se aproxima de 39%. No

4 Dados publicados em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/estudantes+brasileiros+ficam+em+54+em+ranking+de+65+paises/n1237852694731.html>

extremo superior cerca de 15% ($\pm 1\%$) dos estudantes são de famílias cuja renda *per capita* é superior a 3 salários mínimos. Curiosamente, este número sofreu uma pequena redução, cerca de 2% do ano de 2010 para o ano de 2011. De todo modo, a grande maioria dos estudantes tem renda *per capita* inferior a 3 salários mínimos.

Quadro 2 – Renda familiar *per capita* dos estudantes do IFB.

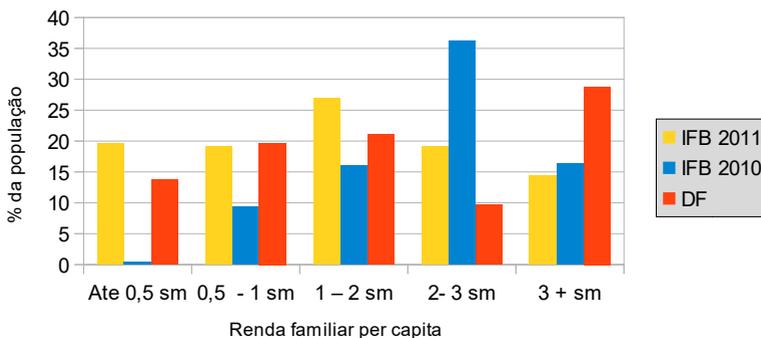
Ano	faixa de renda (Salários mínimos/pessoa)					
	0,0 - 0,5	0,5 - 1,0	1,0 - 1,5	1,5 - 2,5	2,5 - 3,0	3,0 -
2011	19,60%	19,10%	17,00%	19,90%	10,10%	14,40%
2010	0,40%	9,30%	0,00%	33,70%	18,50%	16,30%

O aumento de estudantes cuja renda familiar *per capita* está entre 0 e 0,5 salários mínimos foi mais pronunciado no ano de 2011, quando os estudantes que ingressaram no IFB vieram de famílias com renda ainda mais baixa. Esta faixa de renda dos estudantes passou de 0,4 % para 19,6 %. Na segunda metade de 2010 e no ano de 2011 o IFB deflagrou intensas campanhas de divulgação de vagas e do processo seletivo. Isto é, na medida em que as pessoas souberam que o sistema de ingresso não exige provas, houve um aumento na procura por parte daqueles que não podem pagar pelos onerosos cursos preparatórios.

A Figura 3 abaixo mostra a distribuição da população por classes de renda no IFB para os anos de 2010 e 2011 e no Distrito Federal (DF) para o ano de 2009. Cumpre aqui enfatizar que as mudanças nesta distribuição de renda são lentas e acontecem principalmente entre as classes de menor renda. Ao comparar a renda per

capita familiar média do DF com aquela dos estudantes que ingressaram no IFB em 2011, observa-se que há uma divergência. Isto é, a distribuição das populações é diferente. No ano de 2011 o IFB acolheu mais pessoas das classes com renda até 0,5 salários mínimos do que aquela correspondente a população desta classe no DF. A comparação entre os dados de 2010 e 2011 mostra que houve uma aproximação da distribuição das populações no DF e no IFB. As classes com renda inferior a 1 salário mínimo somente ingressaram no IFB de forma mais intensa no ano de 2011. A classe com renda familiar *per capita* inferior a 0,5 salários mínimos somente se fez observar no ano de 2011, já que em 2010 a sua participação entre a população estudantil do IFB foi mínima.

Figura 3 – Distribuição da população por classes de renda – em salários mínimos - no IFB para os anos de 2010 e 2011 e no Distrito Federal (DF) para o ano de 2009. Dados de Brasil (2010) e do SISTEC IFB.



Evasão *Versus* Processo Seletivo

No caso específico do Instituto Federal de Brasília, para uma parcela significativa dos servidores, a causa das evasões está ligada, direta e prioritariamente, ao processo seletivo adotado, que abre o sistema a todos os estudantes. No entender destes servidores, o processo seletivo por sorteio propicia a entrada de estudantes que não possuem os níveis “desejados e necessários” de escolaridade, com dificuldades na leitura, escrita e nas operações básicas da matemática. Em decorrência desta falta de qualificação estudantil os alunos abandonariam os cursos por “falta de capacidade para acompanhar o elevado nível das aulas ministradas”, um fator que, nesta perspectiva, está diretamente relacionado ao tipo de profissional que a rede pretende formar. Estes servidores defendem o exame de conhecimentos, ao estilo do exame vestibular, como sendo o mais adequado para selecionar os melhores alunos que, assim, teriam as melhores condições de se manterem na escola com excelente aproveitamento. Tal medida teria o objetivo melhorar as estatísticas da evasão.

Para os adeptos das seleções meritocráticas a seleção por sorteio gera uma evasão maior nos cursos ofertados pelo IFB. Uma pesquisa realizada no IFB (Fredenhagen et al., 2012) indica que cerca de 12% dos estudantes evadidos informam não possuir conhecimento suficiente para acompanhar as aulas. Esta mesma pesquisa mostra que cerca de 67% dos estudantes abandonam a escola por falta de condições de conciliar trabalho e

escola. Do ponto de vista qualitativo as informações sobre as causas da evasão são confirmadas em uma pesquisa realizada no *campus* Gama do IFB no ano de 2012. Outros institutos têm apresentado resultados convergentes ao do IFB.

A evasão medida através da relação entre alunos matriculados e alunos concluintes nos IF, varia entre 50 a 80 %. Dados da Rede Federal publicados na página do MEC através da Plataforma Nilo Peçanha, mostram números menores, ainda assim, muito elevados. O ministério da Educação dispõe de uma série histórica muito curta. Contudo, aparece uma tendência de melhoria deste indicador. Carluci (2012) publicou dados da evasão de estudantes do nível médio nas escolas públicas do Distrito Federal. Mais de 50 % dos estudantes do ensino médio destas escolas abandonam os estudos antes de concluí-los. A evasão no primeiro ano do ensino médio chega à ordem de 30%. As escolas do Distrito Federal não fazem qualquer tipo de seleção de seus estudantes. Estes dados indicam que o problema da evasão não está ligado a forma de seleção e sim a outros fatores. Os indicadores deste parâmetro para os países da América Latina indicam que o Brasil está entre os países com menores valores (BRASIL, 2009). Países como o Paraguai, a Bolívia e Cuba tem este indicador com valores variando entre 80% e 98%.

Mesmo em se tratando de cursos superiores a evasão é um problema nacional a ser vencido. Dados do INEP apontam para uma evasão da ordem de 70% nas escolas de nível superior do Brasil. Por conta destes dados de

evasão o Acordo de Metas firmado entre o Tribunal de Contas da União (TCU, 2009) recomenda que a evasão nos IF seja reduzida a níveis da ordem de 30 % até 2013 e 10% até 2020. Isto indica que a evasão é problema crônico do país e que o governo em suas diversas esferas está consciente e buscando soluções.

Uma discussão importante que se trava na questão da evasão é o apoio ao estudante ou o programa de permanência do estudante na escola. Ao avaliar a problemática da evasão diversos aspectos se apresentam ao debate. Dentre os aspectos mais relevantes está o programa de apoio a permanência do estudante. Entretanto, este assunto dos programas de apoio não é o objeto deste artigo. Por todas as informações aqui apresentadas parece haver um indicativo de que a questão da evasão não é uma consequência direta com o processo seletivo. Isso é o que se discute mais a frente.

Uma das leituras possíveis para a ocorrência destes casos, é que a Educação Profissional está voltada para o atendimento de jovens e adultos, nas modalidades técnico subsequente e FIC. Na medida em que a oferta de cursos técnicos integrados ao nível médio cresceu houve uma redução da evasão, redefinindo a identidade institucional: adolescentes na idade escolar correta que sofrem menos as pressões para adentrar o mercado de trabalho. A pressão que sofrem é, ao contrário, para que permaneçam na escola até o fim do ensino médio, inclusive com o compromisso, assumido pelas famílias que recebem benefícios sociais, de manterem

os seus filhos na escola. A frequência escolar dos filhos é condição para o recebimento dos benefícios.

Como visto, não são poucas as dificuldades enfrentadas por esta parcela da população, nem as razões que levam à evasão. No entanto, o certo é que a discussão deve ser feita visando a resolução do problema. De todo modo, um dos indicadores mais concisos, por tomar o problema não apenas no interior do IFB, informa que apesar do tipo de seleção adotada contribuir para os índices, a incidência, exclusivamente em razão deste quesito, não é alarmante. A ocorrência de elevados índices de evasão em outras instituições públicas que adotam o modelo de exame vestibular indica que esta forma de acesso não ameniza o problema. Isto significa que a implantação de sistemas mais tradicionais de seleção não garantem a diminuição significativa da evasão escolar.

Se isso é verdadeiro, o que ocorre, então, para que se insista em torno da mesma questão: a cada discussão sobre o tema, surgem, dentro e fora do IFB, os críticos do modelo atual, defensores de uma rigorosa seleção por provas de conhecimento, ao modo dos exames vestibulares, com os objetivos de diminuir a evasão escolar (este é o principal argumento utilizado, por poder ser explicitado, pois é também uma exigência externa, mais formal e tecnocrática) e de melhorar a qualidade do ensino e, assim, dos profissionais formados. Julga-se que um retorno ao sistema tradicional de seleção pode significar um retrocesso na política de expansão, regida pelo princípio da inclusão social, que está tanto na origem

mesma da reformulação e da expansão da Rede Federal de Educação Profissional quanto, conseqüentemente, da fundação do próprio IFB. Diz-se retorno não numa referência direta à seleção do IFB, mas sim em referência à Rede Pública Federal, que sempre utilizou o sistema vestibular como forma de ingresso e que vem, nos últimos anos, implantando e consolidando novas formas mais democráticas de acesso, como o ENEM. Se a modificação no sistema de acesso não possui o condão de aliviar os dados negativos no que se refere à evasão, ela pode, por outro lado, dar sustentação àquela ideia de excelência que sempre envolveu a rede federal? E esta é a única forma de assegurar a qualidade?

A Posição Meritocrática

Estes autores acreditam que as posições dos que gostariam de mudar a forma de acesso do IFB são bem intencionadas. Não se acredita que sejam profissionais que agem, em sua prática docente, com o objetivo de restringir, ou mesmo negar, o acesso ao mundo escolar a certas parcelas da população. Mas, malgrado as boas intenções, acabam fazendo isso indiretamente. Em muitos casos inconscientemente. No IFB, em razão do público alvo atendido, em consonância com as políticas de inclusão social, isso pode significar que o estudante é, mais uma vez, expulso da escola com um reforço no estigma que já carrega: estudantes que, por natureza talvez, não se adequam, por incompetência, ao sistema

formal de educação. O que permite este discurso é o argumento da meritocracia: se o estudante entra na escola por sorteio, isto é, por mais um dos programas de inclusão social, que desconsidera os próprios méritos do sujeito, a escola não pode se responsabilizar por este novo fracasso, que além de tudo ameaça o sistema com o risco eminente de perder a qualidade desejada. O novo fracasso, ao contrário, acaba funcionando como argumento que apenas confirma a tese da meritocracia: a reincidência do estudante aos mesmos fracassos sofridos anteriormente retroalimenta sua própria falta de mérito.

O conceito de meritocracia, no entanto, é elaborado em termos que, além de não esclarecê-lo adequadamente, ainda reiteram antigos pré-conceitos, obliterando a consciência. O discurso que gira ao seu redor tem o problema de, via de regra, ser construído por termos e ideias que atuam como se o conceito fosse claro e transparente por si mesmo, como se destituído daquelas características que deixam marcadas as opções ideológicas de quem o pronuncia. Conceitualmente a meritocracia é um regime em que o concorrente ao direito conquista-o como resultado do próprio mérito, do próprio esforço, merecendo o que conquistou. Isto é, o resultado da ação é devedor unicamente do esforço e da capacidade do próprio agente. A meritocracia, se apropriada, deve apontar para o máximo de igualdade possível entre os sujeitos de direito. Dadas as condições de igualdade, o sujeito individualmente mais capaz deve poder conquistar o lugar pretendido, na disputa entre

iguais. No entanto, um olhar mais atento aos exames vestibulares tradicionais, bem próximos dos exames de conhecimentos que parte dos servidores do IFB defendem, informa que a conquista da vaga numa escola pública de excelência não tem sido, historicamente, o resultado direto dos méritos do candidato, mas sim das condições sociais e econômicas dos pais, cujos recursos financeiros permitem aos seus filhos uma melhor preparação acadêmica, lançando-os com vantagens à disputa. Então, na hora do exame não são os candidatos que disputam uma vaga entre si, em condições de igualdade, o que seria justo. O que define o acesso são os estilos de vida de cada estudante, as condições sociais de suas famílias, consequência de uma sociedade injusta, em que o mérito não respeita a igualdade. Se já na partida as condições são desiguais entre os concorrentes, como então convocar a meritocracia para mediar o processo? Esta carência de estabelecer a igualdade como ponto de partida para uma avaliação meritocrática é defendida inclusive por correntes defensoras das provas (Khan, 2013).

No caso do IFB, o discurso da meritocracia é, *mutates mutantis*, construído conforme elaborado pelas parcelas mais conservadoras da estrutura social, geralmente utilizado na tentativa de barrar os avanços que as classes trabalhadoras vem conquistando nos últimos anos. Não custa lembrar que a expansão da Rede Federal tem como um dos objetivos a inclusão no sistema educacional de parcelas da população que, historicamente, estiveram alijados do processo. No

seu viés mais duro, tais conquistas são abordadas em termos jurídicos com o objetivo de apontar a injustiça que o novo sistema vem ocasionando, como se o pano de fundo não fosse a manutenção de espaços sociais que sempre estiveram associadas, por herança quase divina, a determinadas classes sociais hegemônicas: e o sistema educacional de qualidade sempre foi um dos espaços mais segregadores. O mais desafiador neste viés, é que o discurso conservador está sempre pronto a defender os direitos dos privilegiados incluídos no sistema e que, com a nova configuração, passam a perder espaço e vagas nas instituições de ensino, sobretudo nas públicas. No entanto, nunca está disponível para reconhecer as injustiças históricas que permeiam a esfera social, atingindo prioritariamente uma parcela da população, ou para propor soluções capazes de corrigir as distorções.

Nesta relação entre meritocracia e injustiça social, uma possível saída é a sua compreensão não em termos individuais exclusivamente, mas também em termos coletivos. Não seriam merecedores de maiores direitos os estratos sociais excluídos que se organizam politicamente para terem os seus direitos reconhecidos? Isto não é salutar para uma sociedade que, historicamente, se organizou para que apenas 30% da população estivesse incluída na estrutura social, com acesso digno ao aparato estatal com emprego qualificado, educação, saúde, moradia, transporte ou segurança? De qualquer modo, aceitando-se ou não de bom grado a nova configuração societária, o certo é que esta parcela

da população parece ter tomado consciência do que lhe foi negado ao longo do tempo, e dado demonstrações de que não mais aceitará nem o ditado, que explicita o credo liberal no Brasil, e nem as consequências diretas de sua crença: “primeiro temos que fazer o bolo crescer, para só depois dividi-lo!” É a crença em tal diretiva que vem permitindo, ao longo do tempo, a má distribuição de renda no Brasil (ver nota 2 acima). Na sequência desta tomada de consciência, e da organização política, uma das consequências inevitáveis é que o bolo terá de ser dividido mais igualmente; e como o bolo não é, nem nunca será, grande o suficiente para que todos se esbaldem, os que sempre estiveram à mesa terão que se adequar a um novo regime, com menores quantidades de bolo. As limitações do sistema não permitem o ideal socialista (pedaços de bolo iguais para todos), que fica fora do horizonte político. No entanto, uma divisão mais igualitária pode e deve ser pensada e disponibilizada.

Dadas as consequências da luta travada na esfera política, com o reconhecimento de antigas reivindicações por direitos, é esperada uma reação classista na forma do pensamento conservador, com forte viés moralista: o preconceito reverso contra os brancos, implícito nos programas de cotas raciais; a defesa da família burguesa cristã, papai mamãe e filhinhos desrespeitada pela união homossexual; a injustiça com o pai de família, transformado em criminoso pela lei Maria da Penha; o desacato à livre concorrência do mercado de capitais, manifestado no fomento estatal a áreas estratégicas da economia. São todos discursos reacionários que buscam

um retorno no tempo pela manutenção do *status quo*. *Vide* a mudança de paradigma político social acontecida no último pleito eleitoral brasileiro.

O maior risco do discurso conservador para o Brasil vem do fato de que os avanços sociais e econômicos verificados na última década estão distantes da consolidação, que virá apenas com o reconhecimento de que se tornarem direitos reais, deixando de ser compreendidos como “permissões” concedidas pelas elites econômicas detentoras do poder real. A diferença entre as duas possibilidades é que enquanto durarem no campo da permissão, os avanços experimentados podem ser retirados a qualquer momento, vitimados pela ascensão do pensamento conservador reacionário. Uma crise econômica, por exemplo, pode provocar um recrudescimento dos direitos alcançados com o argumento de que é necessário salvar o sistema. *Vide*, por exemplo, os exemplos atuais na Europa central, em que a estrutura do Estado de Bem Estar Social, diga-se direitos sociais conquistados, vem sendo desmontada a favor do sistema financeiro. Isso se reflete e se repete em outras terras no momento atual.

Esta possibilidade de refluxo dos direitos explicita uma das faces mais cruéis do sistema político: enquanto inscrita no campo da permissão não modifica a estrutura do poder vigente. O poder permanece com as classes hegemônicas que, inclusive, podem acumular e exibir mais claramente o seu poder com a permissão estendida a outras classes e extratos sociais. A reação mais visível, no entanto, não é explicitada diretamente pelas classes

hegemônicas (que permitem ou não alguns direitos), mas sim de outras classes que assumem como suas as ideologias hegemônicas.

O fato da permissão não significa qualquer menosprezo pela mobilização política das minorias, capaz de fazer seus direitos serem reconhecidos e atendidos. Ao contrário, o fato de reivindicarem direitos na expectativa de mudarem as próprias condições de vida, para melhor, ainda que eles venham na forma de permissão, já indica este poder de mobilização. A permissão constitui-se como uma das formas de reação, e ocorre no justo momento em que as reivindicações avançam por maiores direitos, ameaçando as estruturas sociais existentes. A permissão é um modo de conceder direitos sem, no entanto, abrir mão do poder para os que reivindicam direitos. Este processo por maiores direitos, que significa que o Estado toma para si a responsabilidade efetiva por coibir as injustiças, pode ser visto no Brasil em diferentes movimentos de ação política, consubstanciados na forma de políticas afirmativas. As minorias são categorias humanas que sofrem reiterada violência pelo mero fato de pertencer à categoria minoritária, sejam mulheres, negros, homossexuais ou pobres, que se organizam e buscam conquistar mais direitos. No caso dos pobres, o atendimento às suas demandas tem o benefício de atender indiretamente, ao mesmo tempo, outras categorias como mulheres, negros, crianças, homossexuais, etc. Tal fato não pode, por si só, ser usado para calar as reivindicações específicas das outras minorias com o argumento de

que serão atendidos por outras vias políticas-jurídicas; se podem e conseguem se organizar politicamente para chamar e manter o diálogo persuasivo na esfera pública, qualquer tentativa de interromper o processo, pode ser considerada como recurso à violência. A expectativa ou o desejo de calar tais formas de organização pode colaborar para a real compreensão do processo democrático atual, que ainda não vivemos integralmente.

A ideia de democracia, bem como a de sua irmã siamesa, a liberdade, pode até não existir ainda de fato em nossas vidas cotidianas, permanecendo como vir a ser ideal. No entanto, desempenham papel fundamental quando se pensa no tipo de sociedade que queremos construir: a existência de algo no plano formal, que existe, primeira e exclusivamente no plano conceitual, permite o vislumbre de algo que já deveria funcionar em nossas vidas; por este caminho pode-se estabelecer parâmetros de comparação entre o real e o ideal e moldar nossas ações, inclusive as políticas, de acordo com um devir desejável, nas palavras de (ŽIŽEK, 2011, p.121): *“para vivenciar esse antagonismo entre minha liberdade e a realidade de minha servidão tenho de ser reconhecido como formalmente livre: a exigência de liberdade real só pode surgir a partir de minha liberdade formal.”* A subsunção da liberdade formal precede a real, criando condições para esta última.

Se é pretendida uma sociedade mais justa, deve-se reconhecer o direito de todos aos aparatos estatais, inclusive à Rede Federal de Educação Profissional. Sabe-se dos desafios qualitativos implícitos na expansão

quantitativa do sistema. No entanto, o desafio deve ser enfrentado de frente, sabendo que a qualidade da escola e, também, do corpo de servidores, deve ser posto à disposição da superação dos problemas estruturais que o sistema enfrenta de modo geral, e os estudantes, em particular, trazem para dentro da escola. No lugar de manda-los de volta para casa antes do tempo, com o estigma de inadequados para a educação formal de qualidade, talvez seja a hora de colocar a excelência à prova, superar as dificuldades concretas no campo educacional, e contribuir com a sociedade formando excelentes profissionais e ainda melhores cidadãos. É com esta possibilidade que aproxima-se cada vez mais do sistema sócio-político desejado, com democracia e igualdade de fato.

A Utopia Se Faz Concretude

A mudança no sistema de seleção no IFB permitiu o acesso à Formação Profissional de pessoas que jamais ousaram a aspirar por essa situação. O IFB recebeu a inscrição de diversos cidadãos em condições de rua. Alguns para cursos superiores, outros para cursos técnicos. Pelo menos dois casos são dignos de nota. Um deles do morador de rua que fez o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública (Correio Brasiliense, 2016). Outro da moça que cursou Transações Imobiliárias no nível técnico (IFB, 2013). Ambos conseguiram sair das ruas graças ao curso realizado no IFB. Isso foi

possível graças ao sistema de ingresso diferenciado e ao apoio dos programas de assistência estudantil. Não se pode deixar de citar os mais de 500 estudantes com alguma deficiência que são atendidos com a formação profissional em cursos desse IF.

Conclusão

O IFB adotou uma estratégia diferenciada de seleção de estudantes. Esta estratégia, baseada em sorteio de vagas, busca cumprir os objetivos e finalidades dos Institutos Federais que é de promover a inclusão social da população através da educação profissional.

Esta estratégia introduziu uma mudança no perfil de renda *per capita* dos estudantes do IFB. A renda familiar individual dos estudantes concentrou-se nas parcelas de mais baixas. Cerca de 20% dos alunos do IFB tem renda familiar *per capita* inferior a 0,5 salários mínimos. Outros 30% estão na faixa de renda inferior a 1 salário mínimo. Estas proporções destoam da distribuição de renda do Distrito Federal e de outras escolas que usam o sistema de provas para seleção de estudantes.

O processo seletivo conduzido por sorteio, como realizado no IFB apresenta-se como uma importante estratégia de inclusão social. Esta estratégia pode ser melhorada pela inserção de novos componentes que visem ajustar a demanda ao potencial.

Referências

Brasil. Institutos Federais – **Lei 11892/2008**. Comentários e reflexões. Org. C.J.R. Silva. Brasília: MEC/SETEC. pg 39. 2009.

Brasil. IBGE - **Cadastro Central de Empresas 2010**. http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impresao.php?id_noticia=2135. Rio de Janeiro: IBGE. 2012. Acessado em 12 de janeiro de 2013.

Síntese de indicadores sociais – Uma análise das condições de vida da população Brasileira - 2009. Série Estudos e Pesquisas – Informação Demográfica e Socioeconômica. Número 26. Rio de Janeiro: IBGE. 2009.

Indicadores de Desenvolvimento Sustentável. Série Estudos e Pesquisas – Informação Geográfica, Nº 7. Rio de Janeiro: IBGE. 2010.

CARLUCCI, F.N. **Uma ação para o planejamento das políticas públicas da educação no DF**. Seminário de Informações Educacionais do DF, 1. 2012.

CECCON, C.; OLIVEIRA, M.D. & Oliveira, R.D. **A vida na escola e a escola da vida**. 12 edição. Petrópolis: Ed. Vozes. Pg. 70. 1985.

CORREIO BRASILIENSE (2016) https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_ensinosuperior/2016/02/20/ensino_ensinosuperior_interna,518620/apos-mobilizacao-na-internet-ex-morador-de-rua-comeca-a-estudar-no-if.shtml.

CURI, A.Z. & Menezes Filho, N.A. **A relação entre educação pré-primária, salários, escolaridade e proficiência escolar no Brasil**. Estudos Econômicos (São Paulo). São Paulo: USP. Vol 39.Nº 4. (2009) . <http://www.revistas.usp.br/ee/article/view/35992>. Acessado em 12 janeiro de 2013.

FREDENHAGEN, S.; COMETTI, N.; BONFIM, C.J. & ARAÚJO, F.D. **A voz da evasão**. Brasília: IFB. Revista Eixo. Vol 1. Nº 2. 2012. disponível em <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/issue/view/9/showToc>.

IFB (2013) https://www.ifb.edu.br/attachments/article/6318/jornal_IFB_Impressao.pdf.

KHAN, S. **Um mundo. Uma Escola**. Tradução de George Schlesinger. Rio de Janeiro: Intrínseca. pg. 97. 2013.

ŽIŽEK, Slavoj. **Primeiro como tragédia, depois como farsa**. SP: Boitempo editorial, 2011.

Capítulo 22

ACOLHER PARA INCLUIR: O Acolhimento como Prática na Cultura Escolar Inclusiva

Cátia Maria Alves Monteiro

Henrique Pitt

Reginaldo Leandro Plácido

Introdução

As mudanças decorrentes da globalização, da reestruturação do sistema de produção, dos avanços científicos e tecnológicos e da revolução informacional, requerem um novo perfil de trabalhador, mais criativo e versátil, com mais conhecimentos, habilidades, competências sociais e capacidade para resolver problemas. Diante deste contexto, a educação é um instrumento importante tanto para a formação necessária

para fazer frente às novas realidades que se configuram, quanto para o processo de inclusão social.

O presente estudo propõe a partir de uma revisão bibliográfica, discutir a dialética inclusão/exclusão, tendo como escopo a perspectiva de educação inclusiva desenvolvida pelo Instituto Federal de Santa Catarina atualmente, apresentando alguns elementos que permeiam a cultura escolar e a proposta do acolhimento como instrumento facilitador para a inclusão dos estudantes que declaram necessidades educacionais especiais durante seu ingresso nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

O texto, cuja versão preliminar foi apresentada e publicada em anais no I Seminário IFC – FURB de Educação Profissional e Tecnológica (SIPROTEC), está dividido em seções, sendo que a primeira busca dar uma visão geral sobre o trabalho. Na seguinte, são apresentados os referenciais teóricos que versam sobre os temas cultura escolar, educação inclusiva e acolhimento. Na terceira seção, são compartilhados os aspectos teórico-metodológicos referente à pesquisa do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), que encontra-se em andamento e tem como tema o acolhimento como instrumento de inclusão dos estudantes que declaram necessidades educacionais especiais durante seu ingresso nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Santa Catarina, com o objetivo de compreender o processo de acolhimento realizado pelo IFSC junto aos estudantes que declaram necessidade educacional especial e propor

um manual de acolhida. Em seguida, são apresentados os resultados provisórios e algumas considerações finais.

Fundamentação Teórica

A sociedade não é estática, ela vai se transformando ao longo da história, conseqüentemente, a escola também se reformula para acompanhar essas mudanças. Conforme as forças produtivas foram se modificando, do processo de produção de consumo para subsistência, para a troca de mercadorias; da migração do homem do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, as relações sociais foram se transformando, de modo que a expansão do capitalismo industrial, foi o que levou à universalização da escola como agência social de preparação para inserção no mundo do trabalho.

Libâneo (2004, p. 48) destaca a educação escolar como um instrumento importante para uma formação que faça frente às novas realidades que se configuram, afirmando que o usufruto ou a falta da educação básica passa a ser determinante da condição de inclusão ou exclusão social. Partindo desta premissa, deve-se reconhecer que a educação é um direito de todos, independentemente de suas especificidades e limitações e que não está restrita à democratização do acesso.

A relação entre trabalho e educação em nosso país ao longo da história denota o caráter excludente do nosso sistema educacional e expressa a divisão de classes historicamente posta na sociedade brasileira.

Portanto, a proposta de uma educação de qualidade, que promova o exercício da responsabilidade e da autonomia e o desenvolvimento integral de todos os estudantes, independente das suas características individuais, é fundamental para resgatar esse caráter discriminatório que tem privilegiado uns em detrimento de outros. Frigotto (2018, p. 14) afirma que a implantação dos Institutos Federais, concedendo o direito à educação básica de nível médio aos filhos dos trabalhadores, promove um resgate histórico, ao oferecer a oportunidade a milhares de jovens brasileiros de terem acesso a uma instituição, que oferta cursos nas diferentes modalidades e níveis de ensino, num país que sempre se negou à maioria.

De maneira geral as escolas têm buscado atender o que está determinado na lei, principalmente no que diz respeito ao acesso do estudante com necessidades educacionais especiais às escolas de ensino regular. Entretanto, em decorrência de sua origem excludente e homogeneizadora, predomina no sistema educacional brasileiro, a cultura da “normalização”, garantindo a inserção do aluno no espaço escolar, porém sem atender às necessidades educacionais de cada um. Percebe-se, portanto, que o amparo legal, por si só, não garante a efetividade da Educação Inclusiva. Para Mantoan (2003, p. 13) essa efetividade somente se dará quando o sistema educacional romper com o velho modelo escolar produzido até agora, superando a visão determinista que ignora a subjetividade dos sujeitos. Assim, a efetivação da Educação Inclusiva requer mudanças estruturais, que vão desde a reorganização dos espaços escolares até

as mudanças atitudinais, sem as quais as contradições não são superadas.

Julia (2001, p. 14) afirma que a cultura escolar, evidencia que a escola não é somente um lugar de transmissão de conhecimentos, mas é ao mesmo tempo, e talvez principalmente, um lugar de “inculcação de comportamentos e de *habitus*”. Portanto, numa sociedade que cultua a “normalidade”, a padronização e a rotulação “normal” ou “deficiente”, para a escola inclusiva tornar-se realidade, é necessário no limite do possível, que os *habitus* incorporados no contexto escolar sejam eliminados e que a barreira da homogeneização seja superada.

Tendo em vista que atualmente, a diversidade está se tornando mais uma norma do que uma exceção, é fundamental que as escolas reflitam sobre o sentido de suas práticas e essa reflexão remete à construção de uma cultura na qual, para Ló (2010, p. 121), o respeito e a tolerância à diversidade são fundamentais e em que as diferenças não originem desigualdades educacionais e que essas não se transformem em desigualdades sociais, tão reproduzidas e perpetuadas na sociedade capitalista em que vivemos, que valoriza a homogeneização e afasta os diferentes.

A Educação Inclusiva abrange a diversidade humana. Nesta perspectiva, a educação inclusiva pode ser entendida como uma concepção de ensino que tem como objetivo garantir o direito de todos à educação. Ela pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais,

físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos. E isso implica a transformação da cultura, das práticas e das políticas vigentes na escola e nos sistemas de ensino, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, sem exceção.

Ao reconhecer que a educação inclusiva é para todos, é fundamental entender que o público-alvo da inclusão não está restrito às pessoas com deficiência, como afirma Carvalho (2016. p. 72) compreende também pessoas com altas habilidades/superdotação e os demais alunos que inseridos no contexto escolar permanecem excluídos do processo ensino-aprendizagem, devido às limitações que apresentam. Nesse sentido, é preciso avaliar a realidade das escolas que temos e a que queremos, buscando dentro daquilo que é possível, que cabe à escola fazer, os aspectos que devem ser discutidos e resolvidos.

(a) as providências para incluir os que nunca frequentaram a escola; (b) medidas para que não sejam excluídos os que nela já estão (lembrando que essa exclusão não se mostra apenas nos índices de evasão, mas principalmente na qualidade das habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos); (c) a natureza das ofertas educativas; (d) a segregação em classes ou escolas especiais dos que dela não necessitam; (e) a privação do direito de acesso a elas, daqueles que nelas poderão se beneficiar, segundo a natureza da ajuda e

do apoio de que precisam; (f) a melhoria das respostas educativas nas escolas visando à aprendizagem e à participação; e (g) a construção do projeto político-pedagógico como um processo em constante revisão e aprimoramento (CARVALHO, 2016, p. 39).

No âmbito da educação profissional, o Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC, tem buscado implementar ações para acompanhar as demandas impostas pela sociedade contemporânea. O IFSC faz parte do Programa TEC NEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, a partir do qual foram criados os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). A participação neste programa contribuiu para desenvolver ações de institucionalização de uma política de inclusão na Educação Profissional e Tecnológica (PDI 2015-2019 p. 248). Atualmente, a perspectiva de educação inclusiva no IFSC está fundamentada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) a educação especial é compreendida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. Essa modalidade de ensino apresenta como público-alvo os estudantes com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008, p. 14).

A partir desta perspectiva, o IFSC está substituindo o NAPNE pelo Núcleo de Acessibilidade Educacional (NAED) que apresenta no Art. 3º do seu Regulamento como algumas das finalidades:

VIII – incentivar, mediar e facilitar os processos educacionais e profissionalizante de pessoas público-alvo da Educação Especial na instituição;

IX – realizar o atendimento educacional especializado, conforme Art. 14º e 15º deste regulamento, considerando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que tem como público-alvo: pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Entretanto, observa-se no cotidiano da instituição que alguns estudantes, embora não sejam público-alvo da Educação Especial, apresentam distúrbios e síndromes psicossociais, que vão além de dificuldades, mas que influenciam diretamente na sua aprendizagem, o que justifica a utilização da terminologia necessidades educacionais especiais nesta pesquisa.

Assim como os estudantes com necessidades educacionais especiais não devem ser

considerados como público específico da Educação Especial, é importante considerar que a terminologia NEE não deve abranger toda a multiplicidade de fatores que implica o processo de aprendizagem do estudante. Principalmente, tendo em vista o caráter excludente do sistema educacional brasileiro que historicamente tende a excluir aqueles que não se encaixam nos padrões de estudante ideal e acaba por rotular os diferentes, é fundamental distinguir a diferença entre os distúrbios e as dificuldades de aprendizagem. (LOPES, 2014, p. 744)

Portanto, a proposta de realizar o acolhimento junto ao estudante que declara necessidade educacional especial trata-se de uma estratégia para apresentar a instituição e as especificidades do curso Técnico integrado ao Ensino Médio ao estudante, mas principalmente, que o acolhimento como primeira etapa da inclusão, permita que a instituição conheça as necessidades educacionais e as potencialidades destes estudantes, de forma que a gestão tenha subsídios para o planejamento das ações que devem ser implementadas junto a esse público, fazendo o encaminhamento adequado, de modo a favorecer o caráter inclusivo e não reativo, algumas vezes até mesmo emergenciais, presentes nas instituições.

Outrossim, a participação do estudante durante o acolhimento possibilitará interações sociais entre o estudante e a instituição, que irá conhecê-lo a partir do

olhar desse sujeito, o que implica a reflexão e revisão de suas práticas educativas, vindo contribuir para a construção de um novo paradigma, conforme afirma Carvalho (2016):

A acolhida implica uma série de ressignificações na percepção do outro, bem como num conjunto de providências que envolvem desde espaços físicos até os espaços simbólicos, ambos propulsores das forças que qualificam a natureza dos laços sociais. Estes se manifestam por meio de interações, com trocas mútuas entre os dois grupos de atores: o dos excluídos e que se inserem na coletividade e os *socius* dela participantes como membros ativos. (CARVALHO, 2016, p. 53)

Nessa perspectiva, é preciso que a instituição conheça e reconheça a diversidade dos seus estudantes, para que possa planejar as ações e buscar a provisão dos recursos necessários para implementá-las, de forma a favorecer o processo de inclusão. Padilha (2013 p. 99) afirma que incluir é dar condições, pensar estas condições, planejá-las e replanejá-las. Logo, uma cultura inclusiva é processual, deve ser construída de forma contínua e permanente, uma vez que novas necessidades vão surgindo e exigindo que mudanças sejam implementadas.

Nesse sentido, Lô (2010, p. 125), destaca a importância de se construir um ambiente social que, ao respeitar as

diferenças, valoriza o incluir e o acolher, pensamento convergente com esta pesquisa, ao propor o acolhimento como etapa fundamental para a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Procedimentos Metodológicos

Considerando o fato desta pesquisa partir de uma situação observada no âmbito de atuação profissional dos pesquisadores, a metodologia utilizada é a pesquisa participante, porque une o conhecimento que o pesquisador tem sobre a realidade que pretende investigar e abre possibilidades para propor intervenções. Prodanov (2013, p. 69), afirma que a metodologia desse tipo de pesquisa está direcionada à união entre conhecimento e ação, visto que a prática (ação) é um componente essencial também do processo de conhecimento e de intervenção na realidade.

Com referência à natureza das fontes utilizadas para a abordagem e tratamento do objeto desta pesquisa, foram realizadas pesquisa em fontes documentais e bibliográficas referente à relação entre a educação básica e a educação profissional no nível médio, às políticas de educação inclusiva e o acolhimento como instrumento para a inclusão.

A coleta de dados foi realizada através da aplicação de questionário junto aos coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade Educacional (NAED) do IFSC, ou na ausência do coordenador, a um representante desse

núcleo, e a análise através da tabulação dos dados na busca de confrontá-los, relacionando o número de estudantes de cada *campus* com os registros de acolhimento realizados durante o seu ingresso no IFSC.

A partir da coleta, análise dos dados e dos resultados apontados, decorrerá a elaboração de um manual de acolhimento cuja aplicação dar-se-á aos servidores da Coordenadoria Pedagógica do *campus* Itajaí e que servirá de instrumento para o acolhimento aos estudantes ingressantes no *campus* Itajaí do IFSC, nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, que declarem necessidade educacional especial no ato da matrícula, a partir do ingresso no primeiro semestre de 2020.

Resultados e Discussões

Por se tratar de pesquisa em andamento os resultados ainda são provisórios. Para alcançar os objetivos da pesquisa, foram identificados os *campi* do IFSC que ofertam cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e através do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas - SIGAA, os estudantes que declararam alguma necessidade educacional especial no ato da matrícula durante o seu ingresso nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFSC, no período compreendido entre o primeiro semestre de 2018 e o primeiro semestre de 2019, período no qual o SIGAA já havia sido implantado. Após a obtenção desses dados foram investigadas ações aplicadas pelo IFSC no que

concerne ao acolhimento desses estudantes, averiguando a relação entre o número de estudantes que declararam necessidades educacionais especiais durante o seu ingresso no IFSC e os registros de acolhimento realizados pelos *campi*.

Espera-se como resultado desta pesquisa que o acolhimento ao estudante antes do início das aulas, ofereça subsídios para a gestão do *campus* Itajaí implementar ações que corroborem para atender as necessidades e desenvolver as potencialidades dos estudantes que declaram necessidades educacionais especiais.

Considerações Finais

Tendo em vista as condições de desigualdades sociais características da sociedade brasileira e a atual perspectiva de educação inclusiva no Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, que fundamentada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, busca desenvolver uma cultura institucional voltada ao atendimento ao aluno com deficiência, o compromisso com a educação inclusiva no IFSC não pode ficar restrito a um único setor, como anteriormente ficava sob a incumbência do NAPNE, mas deve envolver toda a instituição, que precisa rever suas práticas administrativas e pedagógicas, como parte de um esforço coletivo para que as barreiras arquitetônicas, estruturais e atitudinais sejam superadas.

A partir de uma perspectiva de educação inclusiva que contemple todas as pessoas, quaisquer que sejam suas limitações e possibilidades individuais e sociais e considerando as especificidades que alguns estudantes do *campus* Itajaí, apresentam cotidianamente, que vão além das dificuldades de aprendizagem, mas que não os tornam público-alvo da Educação Especial, a proposta de realizar o acolhimento do estudante que ao ingressar nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFSC declare alguma necessidade educacional especial, possibilitará que a instituição conheça a especificidade desse estudante e para além das leis, diretrizes e políticas públicas, possa construir em um processo bilateral (contando com a participação do estudante e a participação da instituição), o seu processo de inclusão.

A participação do estudante durante a realização do acolhimento irá favorecer as interações sociais entre ele e a instituição, que irá conhecê-lo a partir do olhar desse sujeito, o que implica a reflexão e revisão de suas práticas educativas. Além de favorecer que a instituição conheça a especificidade dos estudantes, o acolhimento possibilitará que se faça o encaminhamento adequado para que as necessidades sejam atendidas e as potencialidades desenvolvidas, contribuindo para a construção de um novo paradigma na cultura inclusiva da instituição, favorecendo não apenas o acesso, mas a permanência e a conclusão com êxito desses estudantes.

Referências

BRASIL. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 15 nov. 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento/** Gaudêncio Frigotto, organizador. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. 320 p.

IFSC. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC (2015-2019)**. Santa Catarina: IFSC, 2014. Disponível em: http://pdi.ifsc.edu.br/files/2015/07/PDI_IFSC_revisado_2017.pdf. Acesso em: 1 nov. 2018.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas: Editora Autores Associados, n. 1, p. 9 – 43, Jan./Jun. 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÓ, Judith Eva Dupont. **Uma escola pra todos e para cada um:** escola inclusiva, uma comunidade de aprendizes. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/187>. Acesso em: 05 mar. 2019.

LOPES, Silmara Aparecida. **Considerações sobre a terminologia Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.** Revista Educação Especial | v. 27 | n. 50 | p. 737-750 | set./dez. 2014 Santa Maria Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/article/view/13355>. Acesso em: 10 jun. 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **O que fazer para não excluir.** In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de. (Org.). Políticas e práticas de educação inclusiva. São Paulo: Autores Associados, 2013, p. 86-111.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

Capítulo 23

PROJETO CONVIVENDO COM A CULTURA SURDA: Uma Experiência Pedagógica no Instituto Federal do Amapá – Campus Porto Grande

Célia Souza da Costa
Elivaldo Serrão Custódio
Maria Estela Gayoso Nunez

Introdução

O presente artigo tem como objetivo compartilhar uma experiência de um projeto de extensão na linha da Educação Especial e Inclusiva. O objetivo do projeto foi sensibilizar os alunos de uma turma do ensino médio integrado quanto à importância do processo de inclusão

do colega surdo e ensinar alguns sinais úteis de Libras (Língua Brasileira de Sinais) a fim de proporcionar a melhoria da comunicação entre os alunos em sala de aula. Trata-se de uma pesquisa-ação realizada no Instituto Federal do Amapá (IFAP)-Campus Porto Grande no período 21 de setembro a 03 de novembro de 2017.

O Projeto Convivendo com a Cultura Surda foi coordenado por duas docentes do IFAP (autoras deste trabalho) e contou com a participação de cerca de 20 alunos da turma onde estava incluso um aluno surdo. No início do projeto, a carga horária prevista era de 06 horas, mas depois totalizou 10 horas. Os alunos solicitaram a continuidade do Projeto que culminou no Coral de Libras e atualmente permanece como um projeto de extensão contínuo no IFAP. Além das coordenadoras, no início integravam a equipe uma pedagoga e duas tradutoras e intérpretes de Libras.

Este texto está dividido em quatro partes: a primeira traz algumas Considerações sobre a surdez; a segunda explica o Surgimento do projeto Convivendo com a cultura surda no contexto pedagógico; a terceira trata os Desdobramentos do projeto pedagógico com a criação do coral de Libras, e a quarta as considerações finais. A metodologia empregada neste relato é a pesquisa-ação.

Segundo Thiollent (2011, p. 20), “a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo [...]”. Neste caso, o mote norteador da pesquisa é um problema, todos os esforços cooperativos e participativos

estão voltados para encontrar soluções para amenizar e/ou resolver estas dificuldades.

Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas (THIOLLENT, 2011, p.21).

A escolha da pesquisa-ação do tipo colaborativa justifica-se por configurar-se em um espaço compartilhado, situa-se na perspectiva sócio-histórica, uma vez que concebe ao ser humano como um ser em constante interação com o mundo que o cerca, possibilitando uma construção reflexiva e conjunta do conhecimento.

De acordo com Jorge Luiz da Silva e Andréa Maturano Longarezi, a pesquisa colaborativa se efetiva no âmbito educacional como atividade de coprodução de saberes, desencadeando formação, reflexão e desenvolvimento profissional, de forma colaborativa, visando à transformação de uma dada realidade (SILVA & LONGAREZI, 2012).

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Ibiapina (2008) reafirma a ideia de que:

A prática de pesquisa colaborativa envolve investigadores e professores tanto em processos de produção de conhecimentos quanto de desenvolvimento interativo da própria pesquisa, haja vista que o trabalho colaborativo faz com que professores

e pesquisadores produzam saberes, compartilhando estratégias que promovem desenvolvimento profissional (IBIAPINA, 2008, p. 25).

Acreditamos que pesquisar de forma colaborativa é uma possibilidade alternativa de produção de conhecimento científico que garante formação, pesquisa e desenvolvimento profissional. Além disso, promove reflexão crítica de significados, supre as necessidades da prática educativa, favorece a produção de conhecimento, cria condições para que culturas docentes alienantes sejam questionadas e superadas, articule teoria e prática, entre outras.

A investigação pesquisa-ação do tipo colaborativa é também fundamental, uma vez que surge como um caminho inovador, principalmente no campo da educação, pois segundo Coelho (2012) trabalha com situações-problema, produção de novos conhecimento, além de exercer papel fundamental para a transformação dos envolvidos e do contexto em que a pesquisa se insere, possibilitando que diferentes formas de aprender sejam acessíveis a todos os participantes.

Contextualizando a Surdez: Algumas Considerações

Respaldados pelos novos paradigmas inclusivos, as pessoas com surdez têm conquistado e tensionado por meio dos movimentos sociais o cumprimento de direitos fundamentais visando inclusões (no âmbito social, educacional, econômico, cultural, etc.).

O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em abril de 2002, assim como a regulamentação, conforme o Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005, legitimam a atuação e a formação profissional de tradutores e intérpretes de LIBRAS e de Língua Portuguesa. Garante ainda a obrigatoriedade do ensino de LIBRAS na educação básica e no ensino superior - cursos de licenciatura e de Fonoaudiologia e regulamenta a formação de professores da Libras, o que abre um amplo espaço, antes renegado, para a discussão sobre a educação das pessoas com surdez, suas formas de ocorrência e socialização.

O Ministério da Educação (MEC), nos últimos anos está sistematizando uma política de educação inclusiva e tem implementado ações que colocam como prioridade a ampliação do acesso e do atendimento educacional especializado, criando as condições necessárias para a inclusão nas escolas de ensino regular, propiciando a participação e aprendizagem de todos os alunos e possibilitando ainda avanço as demais etapas e níveis de ensino.

Com esse avanço nas políticas públicas e educacionais, os surdos que utilizam a LIBRAS podem discutir filosofia, literatura ou política, além de esportes, trabalho, moda, e utilizá-la com função estética para fazer poesias, histórias, teatro, humor, entre outros.

É pertinente lembrar que em 2017 o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), abordou a educação de surdos no Brasil no tema de redação. O assunto trouxe visibilidade às questões que envolvem a comunidade surda, pois os estudantes participantes do exame puderam refletir acerca dos desafios e dificuldades enfrentadas pelas pessoas surdas, questões nos âmbitos educacionais, sociais e pessoais. Para efeito de informações, recordamos que de acordo com o Censo de 2010, 9,7 milhões de pessoas tem deficiência auditiva no Brasil.

Quanto a definição, segundo a Secretaria Especial de Inclusão Especial (2006) do MEC, a pessoa com deficiência auditiva ou com surdez é aquela que apresenta perda parcial ou total de audição em determinadas frequências por conta de doenças congênitas ou adquiridas, o que dificulta a compreensão da fala por meio da audição. Sendo a surdez uma privação sensorial que interfere diretamente na comunicação, alterando a qualidade da relação que o indivíduo estabelece com o meio, ela pode ter sérias implicações para o desenvolvimento de uma criança, conforme os seguintes graus de perda auditiva:

- 1) *Surdez leve*: a criança é capaz de perceber os sons da fala; adquire e desenvolve a linguagem oral espontaneamente;

2) *Surdez moderada*: a criança pode demorar um pouco para desenvolver a fala e linguagem; apresenta alterações articulatórias (trocas na fala) por não perceber todos os sons com clareza; tem dificuldade em perceber a fala em ambientes ruidosos; são crianças desatentas e com dificuldade no aprendizado da leitura e escrita;

3) *Surdez severa*: a criança terá dificuldades em adquirir a fala e linguagem espontaneamente; poderá adquirir vocabulário do contexto familiar; existe a necessidade do uso de aparelho de amplificação e acompanhamento especializado;

4) *Surdez profunda*: a criança dificilmente desenvolverá a linguagem oral espontaneamente; só responde auditivamente a sons muito intensos como: bombas, trovão, motor de carro e avião; frequentemente utiliza a leitura orofacial; necessita fazer uso de aparelho de amplificação e/ou implante coclear, bem como de acompanhamento especializado.

A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 “estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, 2000). O artigo 18 desta lei assegura que:

1) Considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo através de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras;

2) Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000

Hz e 3.000 Hz. A definição de deficiência auditiva/surdez varia de acordo com a visão do autor sobre o tema. Para Sales *et al.* (2010) por exemplo,

[...] o indivíduo com incapacidade auditiva é aquele cuja percepção de sons não é funcional na vida comum. Aquele cuja percepção de sons ainda que comprometida, mas funcional com ou sem prótese auditiva, é chamado de pessoa com deficiência auditiva.

Já Campos (2014, p. 48) define o surdo como:

[...] aquele que apreende o mundo por meio de contatos visuais, que é capaz de se apropriar da língua de sinais e da língua escrita e de outras, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento cognitivo, cultural e social.

Para celebrar a cultura surda e relembrar os desafios diários enfrentados por surdos, em 2008, o 26 de setembro foi definido como Dia Nacional do Surdo – data que marca a inauguração em 1857 da primeira instituição escolar para surdos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Além dessa data, foi instituído o Setembro Azul, mês que é conhecido por diversas datas significativas para a comunidade surda, tais como o Dia Nacional e Internacional do Surdo –

comemorados nos dias 26 e 30 de setembro. Segundo Perlin (2006, p. 24):

Cultura surda é o jeito do sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo.

O termo “cultura” possui significados variados, dentro do conceito geral para os surdos, a palavra cultura representa uma afirmação de sua identidade. Strobel (2008) declara que a cultura surda tem o seu jeito de compreender o mundo a sua volta com sua percepção visual, essa prática auxilia na definição das identidades surdas. A autora ainda afirma que muitos surdos só descobrem a cultura tardiamente, na fase adulta, a maioria deles são filhos de pais ouvintes dificultando o processo de descoberta da identidade.

Observamos na literatura especializada que estudos realizados na última década do século XX e início do século XXI, por diversos autores e pesquisadores oferecem contribuições à educação de alunos com surdez na escola comum ressaltando a valorização das diferenças no convívio social e o reconhecimento do

potencial de cada ser humano, enfatizando a necessidade de conviver e respeitar a diversidade.

É pertinente considerar que a inclusão do aluno com surdez deve acontecer desde a educação infantil, garantindo-lhe, desde cedo, utilizar os recursos pedagógicos visando amenizar e/ou transpor as barreiras apresentadas durante o processo educacional. Além disso, o aluno surdo inserido na escola inclusiva tem mais chances de usufruir dos direitos escolares, de exercer a cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país.

A inclusão de pessoas com surdez na escola comum requer uma mudança de postura de toda a comunidade escolar empreendendo meios para beneficiar a participação e aprendizagem do aluno surdo tanto na sala de aula como no Atendimento Educacional Especializado, mais conhecido como AEE.

Inúmeras polêmicas têm se formado em torno da educação escolar para pessoas com surdez. A proposta de educação escolar inclusiva é um desafio, que para ser efetivada faz-se necessário considerar que os alunos com surdez têm direito de acesso ao conhecimento, à acessibilidade, bem como ao AEE. Assim como a efetiva participação e acesso a todos os eventos e ambientes da escola.

A LIBRAS é, certamente, um dos principais meios de comunicação entre as pessoas com surdez. Contudo, o uso dela nas escolas comuns e especializadas, por si só, não resolveria o problema da educação escolar das pessoas com surdez.

O trabalho pedagógico com os alunos com surdez nas escolas comuns, deve ser desenvolvido em um ambiente bilíngue, ou seja, em um espaço em que se utilize a LIBRAS e a Língua Portuguesa. Entretanto o atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da LIBRAS.

Surgimento do Projeto Convivendo com a Cultura Surda no Contexto Pedagógico

A necessidade de estabelecer a educação inclusiva nas instituições escolares é amparada pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, pelos tratados internacionais e mais recentemente pela Lei Brasileira da Inclusão (2015) que garante a pessoa com necessidades educacionais específicas o atendimento especializado, os demais serviços com a equipe multidisciplinar e um ambiente escolar preparado que possibilite ao aluno o acesso ao ensino, à pesquisa e a extensão. Ancorados nesses preceitos constitucionais e éticos, o atendimento educacional especializado propôs esse projeto com a meta proporcionar assessoramento interventivo destinado à turma de um curso técnico (Campus Porto Grande) que tem um aluno surdo em inclusão.

Os momentos de assessoramento aconteciam nos horários vagos do turno da tarde, pois o curso técnico tinha carga horária integral. Como material didático, a coordenação do projeto utilizou vídeos com depoimentos

do *YouTube*, vídeos técnicos da área de Libras e pesquisas específicas sobre Libras como suporte para ensinar os alunos sinais básicos. Para isso, as professoras executoras do projeto utilizaram nestas aulas projetor de imagens, caixas de som e microfone.

Além dos objetivos gerais do Projeto, também se destacam os objetivos específicos: possibilitar aos alunos o acesso à cultura surda; explicar aos alunos sobre a importância em respeitar as necessidades específicas de cada um e a diversidade; construir junto à classe um espaço colaborativo de facilitação do processo de ensino e aprendizagem entre o aluno surdo e demais colegas.

Na primeira etapa fizemos um assessoramento de sensibilização com os alunos da turma passando pelos momentos: o acolhimento dos alunos com a apresentação da equipe pedagógica da educação especial e inclusiva, depois uma dinâmica de apresentação dos alunos; em seguida a docente da educação especial e inclusiva iniciou o assessoramento com os alunos explicando o que é o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e apresentou a primeira parte do material em LIBRAS (Alfabeto, sinais de saudação). Para facilitar a integração da turma foi solicitado que o aluno surdo desse para casa colega um sinal de identificação. Foi um momento que envolveu trocas de afeto, os alunos ficaram empolgados com o sinal que cada um ganhou do colega surdo (Foto 1).

Foto 1 - Coordenadoras do Projeto (ao meio) e alunos participantes



Fonte: Arquivo do Projeto (2017).

O Projeto foi desenvolvido em 05 encontros e totalizou 10 horas de participação. Durante dois encontros contamos com a participação de 02 tradutoras e intérpretes em Libras, porém no decorrer da execução três integrantes (02 tradutoras e intérpretes em Libras e a pedagoga) precisaram se ausentar dos encontros. No segundo encontro, as tradutoras e intérpretes voluntárias continuaram ensinando alguns sinais de saudações (Tudo bem?, Obrigado!, De nada!, Desculpa!) (Foto 2).

Foto 2 - Coordenadora do Projeto e alunos demonstrando o sinal



Fonte: Arquivo do Projeto (2017).

No terceiro encontro, as docentes apresentaram aos alunos os sinais correspondentes aos materiais escolares. No quarto encontro foram estudados sinais correspondentes as disciplinas (Matemática, Português, Artes, História, Geografia, Inglês...). No quinto encontro foram ensinados sinais correspondentes as palavras utilizadas em sala de aula (prova, atividade, trabalho, apresentação, pesquisa, grupo...) (Foto 3).

Foto 3 - Alunos treinando sinais em Libras com a Coordenadora do Projeto



Fonte: Célia Souza da Costa (2017).

Após o término do projeto com o quinto encontro, os alunos solicitaram a continuidade do projeto, pois os alunos queriam aprender mais sinais em Libras e também gostariam de ensaiar músicas em Libras. Dessa feita, no decorrer dos ensaios das músicas, o Projeto Convivendo com a Cultura Surda tomou novos rumos e integrou o Projeto “O verdadeiro espírito do Natal” coordenado pela Profa. Maria Estela Gayoso Nunez.

Desdobramentos do Projeto Pedagógico a Criação do Coral de Libras

Concluído o Projeto Convivendo com a Cultura Surda, os alunos conversaram com as coordenadoras que gostariam de continuar aprendendo Libras. Daí, surgiu a ideia de integrá-los no Projeto O verdadeiro espírito do Natal (Natal Solidário) e criar um coral de Libras. Em dezembro de 2017, os alunos fizeram a primeira apresentação, surpreendendo os participantes do evento. Foi um momento marcante, no qual os alunos demonstraram a dedicação e sensibilidade com a causa surda (Foto 4).

Foto 4 - Parte do Coral de Libras (IFAP-Campus Porto Grande).



Fonte: Arquivo do Projeto (2017).

Depois dessa primeira apresentação, os alunos continuaram ensaiando, algumas vezes em salas cedidas pelo *campus*, e em outras ocasiões o grupo se reunia para treinar na residência de um dos integrantes do coral (Foto 5). Para além da escola, o projeto demonstrou o envolvimento dos alunos, ações colaborativas, na qual os esforços produzem conhecimentos a respeito da Libras, como a língua materna do surdo.

Foto 5 - Coral de Libras no momento de ensaio



Fonte: Arquivo do projeto (2017).

As apresentações continuaram ao longo do ano de 2018, não somente no Campus Porto Grande. Os alunos participantes do Projeto Coral de Libras também tiveram a oportunidade de realizar intercâmbio no Campus Macapá e no Campus Santana. Um dos eventos que o Coral se apresentou foi no III Encontro do NAPNE's/IFAP

(Foto 6). Em 2019, o Coral se prepara para ampliar o repertório de músicas e se dedica duas vezes por semana nos treinos para que as apresentações em Libras reverberem como um instrumento de empoderamento e sensibilização acerca da cultura surda.

Foto 6 - Coral de Libras em apresentação do evento do NAPNE



Fonte: Arquivo do Projeto (2018).

Atualmente o Coral é composto por alunos do 1º e 3º anos do ensino técnico. As expectativas é que até o final de 2019 mais alunos se integrem ao Projeto, englobando alunos dos 1º, 2º e 3º anos. Assim, o Projeto Coral de Libras como parte do Projeto O verdadeiro espírito de Natal (Natal Solidário) se transformou em um espaço de trocas de experiências entre o aluno surdo e os

demais colegas, um lugar de vivência aberto aos demais surdos do município de Porto Grande, um ambiente de aprendizagem contínuo e humano, acolhedor da diversidade.

Considerações Finais

Os alunos atendidos pelo Projeto de extensão tiveram a oportunidade de conhecer um pouco mais acerca da cultura surda. Eles apresentaram um bom desempenho no processo ensino e aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais. Em cada aula era exposto um tema que envolvesse questões voltadas à convivência e ao ambiente escolar.

O tema desencadeou uma série de palavras que foram aprendidas em LIBRAS. Além, da aprendizagem dos sinais em LIBRAS, os alunos compreenderam como se dá a dinâmica da cultura surda, puderam aprimorar o olhar e a sensibilidade quanto a necessidade de acolher e auxiliar o aluno surdo em sala de aula.

Um dos pontos que mais chamou atenção durante o processo de aplicação do Projeto Convivendo com a cultura surda foi o desenvolvimento do espírito de empatia e resiliência nos alunos, isso possibilitou nos discentes momentos de reflexão sobre estar no lugar do outro, compreender como é o universo do surdo, descobrir quais os dilemas, dificuldades que abalam o desenvolvimento social e escolar de um aluno surdo

que não consegue se comunicar porque poucas pessoas dominam a língua materna do surdo que é a LIBRAS.

A resiliência também fez parte do aprendizado, por mais que surgissem dificuldades em aprender rapidamente os sinais, os alunos demonstraram empenho e capacidade de superação.

Mais que ensinar conceitos teóricos, capacitar o alunado para o mundo interpessoal e da pesquisa, o Projeto conseguiu desenvolver no alunado um novo olhar para a causa surda, possibilitando a mudanças de posturas atitudinais, pois o preconceito e a discriminação lançados às pessoas que tenham algum tipo de deficiência, prejudicam o acesso e a permanência dessas pessoas no ambiente escolar.

Para a mudança da postura atitudinal do respeito ao diferente, é necessária a criação de mais ações nos espaços formais, informais e não formais de educação, pois é preciso pôr em prática a retórica das políticas educacionais já garantidas pela Constituição Federal de 1988, legislações, documentos da educação especial e inclusiva e acordos internacionais.

Referências

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 15 set.2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. [LBI (2015)]. **Lei Brasileira da Inclusão 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2000]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras

providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2002]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, [2005]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 116 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunossurdos.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2019.

COELHO, Grasiela Maria de Sousa. **Formação contínua e Atividade de Ensinar**: produzindo sentidos sobre o brincar na Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina, 2012.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar. 2014. p. 37-62.

PERLIN, Gladis. Surdos: cultura e pedagogia. In. THOMA, Adriana da Silva, LOPES, Maura Corcini. (org). **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos.** Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2006.

SILVA, Jorge Luiz da; LONGAREZI, Andréa Maturano. Pesquisas de intervenção no campo da formação de professores: limites e possibilidades. **XVI ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO - UNICAMP - Campinas – 2012**, p. 01-12. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipec/2573c.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2017.

SALES, Adriane M. *et al.* **Deficiência auditiva e surdez: visão clínica e educacional.** Seminário apresentado na Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2010.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: UFSC, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Capítulo 24

RELAÇÕES EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E GÊNERO:
Uma Análise do Perfil dos
Estudantes dos Cursos Técnicos
Integrados ao Ensino Médio do
Câmpus Goiânia do Instituto
Federal de Goiás (2014-2018)

Adriana dos Reis Ferreira

Cintia Cândida Frasão

Danielle Fernanda Morais Pavan

Introdução

As discussões sobre as relações de gênero, apesar de terem ganhado força nas últimas décadas, revelam

um espaço de disputas que se seguem ao longo dos séculos, em que se observam mecanismos opressores de algumas expressões de gênero em detrimento a outras. Tradicionalmente, as questões sobre gênero estão alicerçadas na dicotomia homem/mulher que segregam cada par unicamente pelo fator biológico.

Entretanto, argumenta-se que as expressões de gênero são confluências de vários fatores como contexto histórico-social, atributos psicológicos, manifestações culturais. Logo, uma das problematizações a serem feitas refere-se aos sistemas de crenças imbricados nos constructos sociais que são perpetuados ainda hoje em relação aos gêneros que os veem e, assim sendo, dita uma gama de regras sobre o que é ser homem e o que é ser mulher, o ser feminino e o ser masculino, fundamentado apenas em questões biológicas.

Observa-se que a estrutura social predominante produz um sistema coercivo que modela e restringe comportamentos e escolhas, em que a desigualdade se torna regra e as mulheres acabam assumindo as alas mais baixas da pirâmide social. O cenário torna-se ainda mais nítido quando observado o mundo do trabalho, ainda seguindo os padrões patriarcais os homens são caracterizados como seres racionais, lógicos, dado as ciências exatas, enquanto as mulheres são emotivas e não teriam habilidades para atividades lógicas, por exemplo, a matemática.

Nessa perspectiva a divisão sexual do trabalho reflete a divisão social do trabalho, em que há uma hierarquização entre homens e mulheres, sendo essas

preteridas àqueles. Dessa forma aos homens são reservados trabalhos/ocupações de maior prestígio social, principalmente quando ligadas à área lógica como as engenharias. Enquanto para as mulheres são reservados trabalhos menos valorizados socialmente e, conseqüentemente, pior remunerados.

Por muitos anos na cultura ocidental o lugar de trabalho das mulheres ficou restrito as atividades domésticas, as quais não eram remuneradas, pois se tratavam de cuidados com o próprio lar, porém mesmo quando as mulheres começaram a realizar atividades produtivas essas atividades estavam ligadas ao estereótipo feminino: emocional, afetiva; sendo atividades desempenhadas relacionadas ao cuidado, como professora (para séries iniciais), enfermeira.

Ainda hoje traços dessa rotulação são vistos, quando, por exemplo, analisamos a presença de homens e mulheres no ensino superior. Elas apresentam-se de forma massiva nos cursos das áreas de humanidades, à medida que eles ocupam a maior parte das vagas nas áreas de ciências exatas e engenharias.

Na perspectiva de contribuir para o debate sobre gênero, essa pesquisa buscará trazer à luz alguns dados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). A escolha da instituição como campo de pesquisa torna-se relevante por se tratar de uma instituição centenária que já passou, ao longo dos seus 110 anos, por várias mudanças. Além disso, o IFG oferta educação básica, tendo como ponto forte o ensino técnico integrado ao ensino médio e observou-se

que a maioria das discussões sobre gênero, educação e trabalho centram-se no ensino superior, sendo escassas pesquisas que abordam essa relação no ensino médio.

Diante disso busca-se elucidar dados sobre o ingresso, permanência e êxito de meninas e meninos nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do câmpus Goiânia do IFG, verificando as possíveis igualdades e desigualdades entre gêneros e cursos, para propor possibilidades de políticas e de equidade.

A pesquisa insere-se na abordagem qualitativa, percorrendo um caminho crítico por meio da análise das contradições. Para tanto, a pesquisa foi instrumentalizada a partir de Revisão de Literatura, Pesquisa Documental, Pesquisa Empírica e técnica escolhida, por questões de ilustração e didática, foi o estudo de caso. Essa pesquisa está dividida em quadro tópicos: Gênero e suas Relações com a Educação e com o Mundo do Trabalho, Contexto e Caminho Metodológico, IFG em Dados e Perspectivas sobre Gênero, Considerações Finais, apresentados a seguir.

Gênero e suas Relações com a Educação e com o Mundo do Trabalho

A palavra gênero saiu de uma perspectiva estritamente gramatical e passou a ser utilizada no meio acadêmico a partir dos anos 1960, por estudiosas feministas que buscavam demonstrar que características psicológicas, profissionais e as relações sociais de homens e

mulheres não são biologicamente determinadas, mas fazem parte de um constructo social histórico (SCOTT, 1989; PERROT, 2009). A perspectiva de gênero se opõe a explicações de comportamentos, habilidades, sexualidade, posicionamentos sociais, inserções educacionais e no mundo do trabalho fundamentadas em expressões biológicas dicotômicas, fixas dos grupos de humanos homens e mulheres. Desse modo, os estudos demonstram que gênero deve ser compreendido como uma estrutura social que se mantém por padrões amplamente difundidos nas relações sociais. (CONNEL; PEARSE, 2015).

No cotidiano, as pessoas confundem sexo com gênero e acreditam que o gênero é expressão natural do sexo e a naturalização de características e expectativas atribuídas a homens e mulheres, “fazem as pessoas se escandalizarem quando alguém não segue o padrão” (CONNEL; PEARSE, 2015, p. 37). Entretanto, enquanto a anatomia do sexo é de natureza biológica, os papéis desempenhados por machos e fêmeas humanas, seus valores e habilidades variam de acordo com o contexto e com a época. Sendo assim, “chamamos ‘gênero’ ao fenômeno cultural pelo qual uma sociedade determina uma série de expectativas, normas comportamentais e significância cultural para cada sexo biológico” (FREITAS, 2012, p.205).

É importante destacar que os padrões de gênero vigentes constroem e reproduzem desigualdades entre homens e mulheres em diversos aspectos da vida: no mundo do trabalho as mulheres estão em carreiras

menos valorizadas socialmente; elas também são as maiores responsáveis pelo trabalho doméstico e pelo cuidado com filhos e familiares debilitados, ou seja, são responsáveis pela realização do trabalho não remunerado; no campo sexual e afetivo, as mulheres se veem reprimidas sexualmente e muitas vezes sofrem abusos físicos e psicológicos de seus parceiros. Embora se beneficiem de muitos dos padrões de gênero impostos, os homens também são afetados negativamente pelos padrões de masculinidade nocivos: deles é exigido que não expressem sentimentos identificados como femininos; que tenham uma vida sexualmente ativa de forma precoce, variada e duradoura. No que concerne ao trabalho, dos homens é exigido sucesso profissional, além disso, eles são os que mais sofrem acidentes de trabalho. Os homens representam os maiores índices de morte violenta, além disso, eles cuidam menos da própria saúde e que estão em desvantagem no campo educacional (CONNELL; PEARSE, 2015).

Maria Ester Freitas (2012), ao abordar gênero no trabalho intelectual, explica que os indivíduos são submetidos a processos de socialização baseados nas diferentes perspectivas de gênero para um ou outro sexo. Para a autora, desde a expectativa do nascimento a família, a escola e a vida social criam um cenário, reproduzem papéis para projetar alguns interesses e sonhos elegíveis para essa criança: “bem como para restringir as escolhas ao que é tido como aceitável” (p. 208).

Os estudos sobre trabalho e gênero chamam as expectativas sociais em relação a um sexo ou outro, de estereótipos de gênero, propagados historicamente através dos processos educacionais formais e não-formais, constituindo a imagem de que o homem é naturalmente destinado ao espaço público e as mulheres essencialmente ao espaço privado (KERGOAT, 2004; RIAL, LAGO, GROSSI, 2005).

Constituídos a partir da naturalização dualista que tratamos anteriormente e chamado por estudiosas do campo do trabalho de “processo de bicategorização biologizante dos sexos” (KERGOAT, 2004) os estereótipos de gênero atribuem às pessoas do sexo feminino características ligadas às emoções e ao cuidado. Os homens são identificados como portadores natos da racionalidade, objetividade e força. O reforço de tais atributos para um ou outro sexo no processo de socialização gera, nos meninos, interesses, projetos de vida e profissionais ligados a trabalhos socialmente valorizados. As meninas, acreditando-se destinadas ao cuidado e a pensarem-se incapazes em áreas que envolvam raciocínio lógico-matemático, dedicam seus estudos às profissões socialmente desvalorizadas. Temos assim a construção e a reprodução da chamada “divisão sexual do trabalho. (WILLIAMS, 2013; BONELLI *et al.*, 2008; LOMBARDI, 2006; HIRATA; KERGOAT, 2007; CORRÊA, 2011).

A partir da análise do trabalho feminino e masculino, o feminismo materialista francês considera que a divisão sexual do trabalho é a expressão divisão social do

trabalho nas relações sociais entre homens e mulheres (HIRATA; KERGOAT, 2007). Para autoras como Helena Hirata e Danièle Kergoat (2007), a divisão sexual do trabalho é estruturante das relações sociais de sexo, sendo regida pelo princípio da separação e o princípio da hierarquia. O princípio da separação distingue o que é trabalho de homem e o que é trabalho de mulher. O princípio da hierarquia estabelece uma valorização distinta entre esses trabalhos: trabalho de mulher está ligado ao trabalho reprodutivo e vale menos que o de homem que, por sua vez, está associado ao trabalho produtivo.

Ainda que homens e mulheres estejam inseridos no trabalho produtivo, trabalho produtivo de homem, vale mais que trabalho produtivo de mulher. Dessa maneira, as materialistas fazem críticas na relação exploração das mulheres na relação capital/trabalho, compreendendo que as condições de trabalho e emprego são distintas para homens e mulheres. (HIRATA; KERGOAT, 1994, 2008).

Os estudos sobre trabalho demonstram que a partir dos anos 1960, as mulheres entraram com mais força no mundo do trabalho formal e capitalista. É importante destacar que as mulheres sempre trabalharam ao longo dos séculos no trabalho reprodutivo não pago; no século XIX nas indústrias como mão de obra barata no processo de Revolução Industrial; as mulheres negras escravizadas ou que no pós-abolição trabalhavam como costureiras, vendedoras de quitutes, entre outras atividades não

formalizadas; trabalharam durante século XIX e XX como professoras e cuidadoras. Conforme Marçal (2017):

As mulheres não ‘foram trabalhar’ nos anos 1960 nem na Segunda Guerra Mundial. As mulheres sempre trabalharam. O que aconteceu nas últimas décadas é que elas trocaram de emprego. Do trabalho em casa, passaram a assumir posições no mercado e começaram a ser pagas por sua mão de obra. Do trabalho como enfermeiras, cuidadoras, professoras e secretárias, passaram a competir com os homens como médicas, advogadas e biólogas marinhas (MARÇAL, 2017, p. 4)

Estudos das feministas clássicas demonstraram uma invisibilização e exclusão histórica das mulheres no campo da ciência e da tecnologia uma vez que, ao longo dos séculos, a epistemologia da ciência orientou-se por padrões androcêntricos e brancos (HARDING, 1993; KELLER, 2006). Ao analisarmos sob uma perspectiva de gênero a formação de homens e mulheres para o trabalho, a maioria dos estudos concentra-se na participação feminina e masculina nos cursos superiores e por área de conhecimento. (ABREU; MEIRELLES, 2012; LOMBARDI, 2013; SABOYA, 2009).

De acordo com Abreu *et. al.* (2016), a partir dos anos 1990 observa-se uma crescente escolarização feminina chegando, em 2008, a representarem 55% do total de matrículas no ensino superior. No mesmo ano, 60% dos

concluintes dos cursos de graduação eram mulheres. Entretanto, a inserção das mulheres no ensino superior é segmentada por áreas do conhecimento. No Brasil e no mundo os cursos ligados às áreas de Humanidades têm presença feminina marcante. Nas Ciências Sociais e da Saúde, as mulheres conformam uma pequena maioria e na área das Ciências Exatas e Engenharias as mulheres têm representação mínima (ABREU; MEIRELES, 2012; LOMBARDI, 2013; SABOYA, 2009). Segundo Cristina Bruschini e Maria Rosa Lombardi certas carreiras formam os chamados “Guetos Profissionais/Ocupacionais” aos quais as mulheres em carreiras hegemonicamente masculinas tem que enfrentar. As autoras demonstram que houve um incremento da participação feminina nos anos 1990 no conjunto das engenharias que se deu com intensidade distinta conforme a área da engenharia.

Nesse contexto, segundo as autoras, a colocação feminina se dá intramuros, ou seja, ainda que consigam superar toda a estrutura de segmentação social, baseada em estereótipos de gênero, ingressando em um curso de engenharia, no desenvolvimento de suas carreiras, as mulheres enfrentam a desigualdade na sua colocação profissional em seu campo de atuação (BRUSCHINI; LOMBARDI, 1999).

Os estudos que analisam a expansão e os limites do trabalho feminino no mundo contemporâneo nos dão conta de que, quando superados os limites da inserção em carreiras hegemonicamente masculinas e dos guetos profissionais e ocupacionais, as mulheres ainda enfrentam dificuldades no acesso aos cargos de

gestão das instituições (BRUSCHINI, 2007; MORAIS, 2017; LOMBARDI, 2004; OSÓRIO, 2006; LIMA *et al.*, 2014; VAZ, 2013).

Observa-se em curso muitas transformações na configuração da divisão sexual do trabalho em razão das constantes reestruturações do capitalismo, promovendo permanências e mudanças nos postos de trabalho feminizados ou masculinizados; alterando a predominância dos postos de trabalho da indústria para o setor de serviços; formalizando o trabalho em tempo parcial; instaurando a terceirização e todos os processos de desregulamentação precarização que ela carrega. Observa-se também um processo de monetização e regulamentação do trabalho doméstico, bem como, há uma dualidade da colocação da mulher no mercado de trabalho: as menos qualificadas estão em postos de trabalho profundamente precarizados e algumas das mais qualificadas, embora enfrentem barreiras invisíveis e conformem uma minoria, têm alcançado postos de trabalho com maiores salários e prestígio social. (ANTUNES, 2010; HIRATA, 2002; HIRATA; KERGOAT, 2007).

A literatura a respeito das relações entre educação, trabalho e gênero na educação profissional é insipiente, demonstrando que a educação profissional é um campo de estudos vasto para pesquisas que envolve categorias tão importantes. E é nesse contexto é que vamos analisar as relações de gênero nos cursos Técnicos Integrados do Câmpus Goiânia do IFG.

Contexto e Caminho Metodológico

O Instituto Federal de Goiás faz parte da história centenária da educação profissional no Brasil que passou por várias transformações desde Escola de Aprendizes Artífices em 1909, à Escola Técnica de Goiânia (ETG) em 1942, à Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG) em 1965, ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (Cefet) em 1999 e, finalmente, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), criado pela Lei Federal nº 11.892, de 20 de dezembro de 2008. O IFG é vinculado à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – Setec/MEC, todavia é uma autarquia federal, especializada em educação profissional e tecnológica, consolidada em uma estrutura pluricurricular e multicampus, com unidades em vários municípios visando ofertar de forma capilarizada, verticalizada e gratuita, cursos desde a Formação Inicial Continuada (FIC) até os cursos superiores de Pós-graduação.

Vale ressaltar que todas as ações, transformações e projetos estavam alinhados aos desejos do mercado de trabalho; em diversas demandas sejam elas agrícolas e artesanais em um primeiro momento, sejam industriais quando da industrialização tardia do país, que exigia mão de obra qualificada, além disso, corroborava os anseios sociais para contenção da massa dos filhos de trabalhadores dando ao ensino médio um sentido de terminalidade, coibindo a essas classes o acesso ao ensino superior.

Atualmente exerce atividades em treze municípios goianos, contando com 15 unidades, incluindo a reitoria e estruturado em 14 câmpus: Anápolis, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Jataí, Valparaíso, Águas Lindas, Luziânia, Uruaçu, Itumbiara, Inhumas, Formosa, Senador Canedo e dois em Goiânia, o Câmpus Goiânia Oeste e o Câmpus Goiânia, sendo este último o escolhido para esse estudo.

Conforme dados da Plataforma Nilo Peçanha - PNP (2019), ano base 2018, o *Câmpus* Goiânia tem 34% do total de estudantes matriculados no IFG, com 5.668 matrículas, em um total de 58 cursos ofertados desde a Formação Iniciada e Continuada – FIC aos cursos de pós-graduação, na forma presencial e a distância e nos seguintes eixos tecnológicos: Controle e Processos Industriais, Desenvolvimento Educacional e Social, Informação e Comunicação, Infraestrutura, Produção Cultural e Design, Produção Industrial, Recursos Naturais e Turismo, Hospitalidade e Lazer.

Em 2018, eram ofertados 32 cursos regulares, nos vários níveis e modalidades, sendo: 4 (quatro) de pós-graduação, 10 (dez) de bacharelado, 5 (cinco) de licenciatura e 13 (treze) cursos de educação profissional técnica de nível médio: 3 (três) subsequentes, 7 (sete) cursos técnicos integrados ao ensino médio e 3 (três) cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade de jovens e adultos. Os cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados eram: Controle Ambiental, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Instrumento Musical, Mineração e Telecomunicações,

com a duração mínima de 4 (quatro) anos e com carga horária distinta, conforme pode ser observado na Tabela 1.

O recorte temporal estabelecido para esse estudo foi o período de 2014 a 2018 e analisou-se o número de concorrentes, ingressantes, concluintes e evadidos nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, com exceção dada aos cursos da modalidade de jovens e adultos e ao curso de Telecomunicações, por ser um curso de oferta mais recente e não apresentava todos os dados da pesquisa.

No Brasil, os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio - CTIEMs ofertados são regulamentados pela Lei de Diretrizes da Educação Brasileira - LDB de 1996, pelas Diretrizes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio estabelecidas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE nº 06/2012, pelo Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos que foi atualizado por meio da Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de dezembro de 2014. Além disso, como os Institutos Federais têm autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar podem também estabelecer legislações complementares próprias, para além das que já foram citadas.

Figura 1 – Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio ofertados no Câmpus Goiânia do IFG

Curso	Eixo Tecnológico	Carga Horária (h)
Controle Ambiental	Recursos Naturais	3787
Edificações	Infraestrutura	3787
Eletrônica	Controle e Processos Industriais	3841
Eletrotécnica	Controle e Processos Industriais	3841
Instrumento Musical	Produção Artística, Cultural e Design	3495
Mineração	Recursos Naturais	3841
Telecomunicações	Informação e Comunicação	3841

Fonte: Elaboração própria dos dados contidos nos PPCs dos cursos

Nas diretrizes e nos objetivos descritos nos documentos que norteiam as políticas institucionais, entre eles o Estatuto e Projeto Político Pedagógico Institucional – PPPI, indicam que o IFG deve ser um espaço de diversidade e da promoção da igualdade de gênero e, com base nessa premissa e considerando que os estudos sobre as temáticas das relações de gênero na educação profissional, sobretudo, na educação básica são escassas, essa investigação visa analisar a relação de gênero na instituição.

(...). promoção de políticas institucionais orientadas pela busca de uma sociedade não discriminatória, igualitária e justa, de modo a valorizar a diversidade étnico-racial, social e cultural, e a promover a igualdade de condições às pessoas portadoras de

necessidades educacionais específicas, a igualdade de gênero e a livre orientação sexual; (PPPI- IFG, 2018, p.8)

A instituição ao sinalizar em seus documentos institucionais compromissos políticos para além da formação propedêutica, se reconhece como espaço formativo de identidades e de coletivos e demonstra respeito e interesse em fazer proposições de políticas para a diversidade, para a equidade de gênero/raça e para as relações sociais, de tal sorte que possam abarcar espaços de tolerância, de combate ao racismo, misoginia, homofobia, dentre outros: “a convivência democrática pressupõe a construção de espaços de tolerância, nos quais a alteridade deve surgir em uma perspectiva emancipadora.” (PACHECO, 2012, p. 33).

Esse estudo tem por objetivo verificar se há uma diferença significativa na proporção de meninos e meninas que ingressam no IFG nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e de identificar em quais cursos existe essa diferença analisando a possível relação de gênero no ingresso, na permanência e no êxito.

Para alcançar os objetivos propostos, após a fase da revisão bibliográfica e documental, foi realizada abordagem quantitativa que consistiu uma pesquisa empírica dos dados referentes ao IFG, no período de 2014 a 2018, em que foram extraídos os dados do número de estudantes matriculados por curso, a concorrência dos cursos, os dados da permanência

e do êxito, analisando através da variável gênero. A partir dos dados levantados de cada curso através da base de dados do IFG, por meio do Sistema Visão - Sistema de Visualização de Relatórios Acadêmicos, foi possível analisar se existia uma diferença no ingresso, no êxito escolar e na evasão escolar e, confirmando essa diferença, em quais cursos se acentuavam mais. Trata-se de uma investigação educativa, através do estudo de caso, pois permitirá compreender a realidade educativa em múltiplos aspectos e em um marco de tempo definido e, que se propõe, para além de analisar os dados, apontar possibilidades de proposição de políticas para a promoção da equidade de gênero e superação das desigualdades.

De acordo com Sabariego (2012) apesar da pesquisa contemplar apenas um dos câmpus do IFG, o fato de analisar mais de um curso, pode ser considerado como estudo de caso múltiplo, pois serão várias unidades de análises de seis cursos distintos e, em se tratando de um enfoque qualitativo de um estudo conjunto, tende a permitir interpretar particularidades em determinados cenários educativos, assim como compreender a própria complexidade institucional. Ademais, pode contribuir para que outros pesquisadores reconheçam aspectos que possam ser aplicados em outras situações equivalentes.

Além disso, esse estudo será na perspectiva da igualdade de gênero, mesmo que contemple as diferenças, estas serão no sentido de buscar a igualdade, a paridade e a isonomia de direitos, assim como não se baseará nas

diferenças sexuais biológicas, pois estas neutralizam as relações sociais de gênero e criam estereótipos.

A noção de igualdade de gênero não supõe a supressão das diferenças entre homens e mulheres. A igualdade de gênero significa que os direitos, responsabilidades, deveres e status das pessoas não deveriam depender do fato de nascer homem ou mulher, e que tanto homens como mulheres devem ser livres para desenvolver suas potencialidades e tomar decisões sobre as próprias vidas sem estar limitados/as pelos estereótipos, preconceito. (ABRAMO, 2002, p. 33).

A discriminação contra as mulheres é resultante do pensamento dicotômico sobre os gêneros e do dualismo da categorização biológica e psicológica masculina tida como natural, criando padrões de comportamentos hegemônicos de feminilidade e masculinidade que tendem a levar à discriminação e acabam sendo disseminados e perpetuados na sociedade. As pesquisas e estudos são fundamentais para buscar a desnaturalização e trazer para o centro da discussão as relações sociais, culturais e econômicas e, assim, dando maior relevância para a construção social, política, histórica e cultural dos sujeitos.

IFG em Dados e Perspectivas de Gênero

Conforme discutido anteriormente, a literatura demonstra que os processos educacionais e de socialização apresentam às pessoas possibilidades e limitações a partir de seu sexo. Tais possibilidades e limitações resultam no direcionamento de homens e mulheres a determinadas formações acadêmicas e inserções profissionais, resultando na chamada “divisão sexual do trabalho” e na ocupação de diferentes “guetos ocupacionais” por homens e mulheres. A questão que se coloca com a proposta desse trabalho é: existe (des) igualdade de gênero na ocupação de vagas, evasão e conclusão nos cursos de nível médio integrado ao ensino técnico profissional do Câmpus Goiânia do IFG? Uma vez que se trata de uma instituição que tem seus pilares no processo educativo, compreendido de forma ampla, e na formação para o trabalho.

A análise dos dados demonstra, inicialmente, que há uma predominância masculina tanto no ingresso/ matrículas, nas evasões e na conclusão dos Cursos Técnicos Integrados entre os anos de 2014 e 2018, no câmpus analisado, conforme tabela a seguir:

Tabela 1 – Ingressantes, evasões e concluintes 2014-2018.

Situação escolar	Masculino		Feminino		Total
	Quant.	% em relação ao total	Quant.	% em relação ao total	
Ingressantes	503	53%	440	47%	943
Evasões	291	61%	189	39%	480
Concluintes	270	52%	254	49%	524

Fonte: Elaboração própria

Entretanto, ao realizarmos a análise das matrículas por curso e sexo, observamos que a predominância masculina não está distribuída de maneira uniforme entre os cursos. Há cursos em que há predominância de matrículas de pessoas do sexo feminino e outros majoritariamente masculinos, conforme tabela a seguir:

Tabela 2 – Distribuição das matrículas por curso e sexo (2014-2018)

Curso Técnicos Integrados	Masculino		Feminino		Soma de Total
	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade
Controle Ambiental	41	26%	117	74%	158
Edificações	75	46%	87	54%	162
Eletrônica	117	77%	35	23%	152
Eletrotécnica	135	83%	27	17%	162
Instrumento Musical	61	40%	93	60%	154
Mineração	74	48%	81	52%	155
Total	503	53%	440	47%	943

Fonte: Elaboração própria

Observa-se que os cursos com matrículas predominantemente femininas são mais heterogêneos que os masculinos, pertencendo a diferentes eixos tecnológicos, descritos no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CTN). O curso Técnico Integrado em Controle Ambiental, pertencente ao Eixo Tecnológico Ambiente e Saúde, mostra-se um curso técnico com ampla predominância feminina na proporção de matrículas (74%), assim como o Técnico Integrado em Instrumento Musical (60%), pertencente ao Eixo Tecnológico de Cultura e Design.

Essa maior participação das meninas nesses cursos pode ser justificada a partir do que Kergoat (2004) chamou de bicategorização biologizante dos sexos,

ou seja, da divisão sexual do trabalho baseada na relação antagônica anatômica, fisiológica e psicológica historicamente construídas, em que os homens são destinados ao campo produtivo e intelectual, enquanto as mulheres para o campo reprodutivo e de cuidados de pessoas. “A sociedade modela culturalmente tipos de trabalhos adequados para homens e tipos de trabalhos adequados para as mulheres, baseados na construção natural relativa ao sexo biológico e à representação de gênero.” (ALVES; COSTA JUNIOR, p. 72)

Já nos cursos Técnicos Integrados em Edificações (Eixo Tecnológico: Infraestrutura) e Mineração (Eixo Tecnológico: Recursos Naturais) a predominância feminina é sutil, sendo que as meninas representam, no acumulado dos anos de 2014 a 2018, 54% e 52%, respectivamente.

A predominância masculina nas matrículas se dá nos cursos Técnicos Integrados em Eletrônica e Eletrotécnica, ambos pertencentes ao Eixo Tecnológico: Controle e Processos Industriais. Em tais cursos, a diferença no número de matrículas de pessoas do sexo masculino é tão superior às matrículas femininas, que estes dois cursos acabam por refletir um perfil predominantemente masculino nos cursos quando observamos os dados sem segmentação por cursos. O curso T.I. em Eletrônica registrou, no período analisado, a proporção de 77% de matrículas de adolescentes do sexo masculino. No curso de Eletrotécnica, a proporção é de 83% matrículas de meninos para 17% de meninas.

Figura 2 – Distribuição dos cursos por Eixo Tecnológico

Curso	Eixo Tecnológico	Predominância de matrículas
Controle ambiental	Ambiente e saúde	Feminina
Edificações	Infraestrutura	Feminina
Instrumento Musical	Cultura e Design	Feminina
Mineração	Recursos Naturais	Feminina
Eletrônica	Controle e Processos Industriais	Masculina
Eletrotécnica	Controle e Processos Industriais	Masculina

Fonte: Elaboração própria

Observamos que as matrículas sofrem um viés de gênero muito forte nos cursos ligados ao Eixo Tecnológico: Controle e Processos Industriais (Eletrônica e Eletrotécnica), com predominância masculina. Entre os cursos majoritariamente femininos há uma maior concentração de meninas no curso de Controle Ambiental, pertencente ao Eixo de Ambiente e Saúde e uma ligeira predominância nos cursos Técnico Integrado em Instrumento Musical e Edificações. Diante de tal diagnóstico, é importante analisar se os dados referentes à evasão e à conclusão seguem as tendências de predominância apresentadas nesta seção. Para tanto, dividimos a análise a partir da predominância das matrículas.

Nos cursos com número de matrículas femininas superior ao de matrículas masculinas, Controle

Ambiental e Instrumento Musical, observa-se que os dados acompanham a tendência de maior sucesso feminino na conclusão do curso. A tabela abaixo demonstra a relação entre matrícula e conclusão do curso entre os sexos:

Tabela 3 – Proporção de ingressantes e concluintes por sexo nos cursos predominantemente femininos.

Cursos Técnicos Integrados	Masculino	Feminino
Controle Ambiental	51%	63%
Edificações	72%	64%
Instrumento Musical	54%	57%
Mineração	51%	49%

Fonte: Elaboração própria

No curso Técnico Integrado em Controle Ambiental a proporção de matrícula de meninas é de 74% e, 63% delas concluíram o curso. Para os meninos a proporção de matrículas é de 26% e, 51% deles, concluíram o curso, no período analisado.

Para o curso de Edificações e Mineração que são cursos com uma ligeira predominância feminina no número de matrículas, observa-se que na conclusão a situação se inverte, meninos obtêm uma proporção de conclusão do curso maior que as meninas. Destacamos aqui o curso de Edificações que possui a proporção de matrícula masculina na faixa dos 46% (tabela 1) e destes, 72% (tabela 2) concluem o curso. Entre as

meninas, que representam 54% das matrículas, 64% concluíram o curso no período analisado.

Quanto a evasão, a relação entre matriculados e evadidos demonstra uma predominância masculina em todos os cursos cujas matrículas são majoritariamente femininas. A diferença mais significativa entre meninas e meninos na relação entre matrícula e evasão está no curso de instrumento musical. Enquanto eles são 40% das matrículas, no período analisado, a relação entre matrículas e evasão entre os meninos se deu em torno de 56%. As meninas, representam 60% das matrículas no curso de Instrumento Musical e proporção de evadidas em relação às matriculadas é de 25%.

Tabela 4 – Relação entre matrículas e evasão nos cursos majoritariamente femininos

Cursos Técnicos Integrados	Masculino	Feminino
Controle Ambiental	46%	41%
Edificações	63%	32%
Instrumento Musical	56%	25%
Mineração	68%	63%

Fonte: Elaboração própria

Analisando os cursos com matrículas predominantemente masculinas, primeiramente, chama a atenção para a assimetria de representação de meninas e meninos nos Cursos Técnicos Integrados em Eletrônica e Eletrotécnica, conforme pode ser visualizado na tabela

a seguir, as meninas não chegam a ocupar 25% das vagas de tais cursos.

Tabela 5 – Matrículas cursos predominantemente masculinos -2014-2018.

Cursos Técnicos Integrados	Masculino	Feminino
Eletrônica	77%	23%
Eletrotécnica	83%	17%

Fonte: Elaboração própria

Ambos os cursos possuem uma alta taxa de evasão para ambos sexos, entretanto, observamos que as meninas evadem mais que os meninos nos dois casos.

Tabela 6 – Proporção de evasão por sexo 2014-2018 nos cursos majoritariamente masculinos.

Cursos Técnicos Integrados	Masculino	Feminino
Eletrônica	70%	74%
Eletrotécnica	44%	48%

Fonte: Elaboração própria

Embora exista um claro padrão masculino de ingresso e um padrão feminino na evasão dos cursos de Eletrônica e Eletrotécnica, o mesmo não se manifesta na conclusão de tais cursos. No curso de Eletrônica a proporção de concluintes é inferior à metade dos ingressantes independentemente do sexo. Já em Eletrotécnica a proporção de concluintes em relação

aos ingressantes chega aos 74% entre as meninas e 54% entre os meninos.

Tabela 7 – Relação entre ingressantes e concluintes nos cursos majoritariamente masculinos.

Cursos Técnicos Integrados	Masculino	Feminino
Eletrônica	44%	31%
Eletrotécnica	54%	74%

Fonte: Elaboração própria

Fazendo uma digressão histórica para tentar justificar assimetria de meninos e meninas na educação profissional, a primeira lei que apresenta uma distinção de gênero foi estabelecida no ano de 1879 com a reforma do ensino primário e secundário, pelo Decreto nº 7.247, de 19 de abril, em que previa a prática manual de ofícios para os meninos, de agulhas para as meninas, efetivamente estabelecendo um paradigma da dicotomia entre a formação de meninos e das meninas.

Na criação das Escolas Artífices em 1909 não foi estabelecido em lei, ou em qualquer normativa, a não permissão ou distinção para a formação de meninos e meninas, todavia, o formato adotado pela maioria dessas escolas foi pela exclusão das meninas nos cursos da educação profissional. Apesar de não estar explícito nos documentos e legislações, essas escolas acabavam por priorizar a formação de meninos do que de meninas, com base em uma cultura patriarcal e do determinismo biológico socialmente e culturalmente definidos os

quais induziram que os ofícios que exigiam mais força e intelectualidade eram destinados aos homens e os ofícios mais ligados às atividades domésticas estariam vinculadas às mulheres.

(...) 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 isso 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 afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime. (Brasil, 1909);

Em Goiás, não foi diferente, somente em 1944 foi admitida a presença das meninas nos processos seletivos para os cursos do ginásio industrial, e apenas no regime de semi-internato ou de tempo integral. Em seguida, em 1947, foi aberto o primeiro processo seletivo para os cursos técnicos que acabara de serem criados, na ocasião não existia restrição de acesso, nem quanto a idade, nem quanto ao sexo, assim houve duas candidatas, uma para o curso de Edificações ou para o curso de Construção de Máquinas e Motores. Todavia, essa inserção, apesar de tardia, demonstrou uma mudança cultural para e na formação das meninas, não somente no Estado de Goiás, mas em todo território

nacional, pois essas instituições colaboraram para uma mudança social no perfil de formação das mulheres possibilitando outras opções de formação profissional e de atividades laborais, para além dos cursos de magistério, enfermagem e de trabalhos manuais que se perpetuavam tradicionalmente na sociedade.

Diante desses fatos, podemos afirmar que não houve uma política específica nas legislações da educação profissional para a inserção de meninos e meninas e de mulheres e homens na educação profissional em toda a Rede Federal, incluindo o IFG. As transformações sociais, que estavam estreitamente ligadas ao contexto das lutas feministas e dos movimentos de libertação das mulheres, sobretudo, a partir da década de 1960, em que os movimentos pelos direitos civis avultaram-se por todo país, ocorreu de forma imbricada a inserção das meninas e mulheres nas instituições de formação profissional e na abertura de novas profissões às mulheres com uma perspectiva de igualdade de direitos.

Considerações Finais

O estudo apresentado verificou uma divisão sexual por cursos. Dos seis cursos analisados, quatro deles têm predominância de matrículas femininas e dois possuem um ingresso maior de meninos em seu quadro discente. Entretanto, um número de cursos com maior ingresso de meninas, não gera uma vantagem numérica feminina na modalidade e câmpus analisados. Os dois cursos com

predominância masculina, Eletrônica e Eletrotécnica, possuem uma participação feminina muito incipiente, trazendo um desequilíbrio de gênero no total das matrículas dos cursos técnicos analisados.

Na relação entre matriculados e evadidos, observa-se que há uma tendência de maior evasão do sexo minoritário na matrícula. Ou seja, nos cursos predominantemente masculinos, as meninas são proporcionalmente, as que mais evadem. Nos cursos hegemonicamente femininos os meninos são os que, proporcionalmente, mais evadem. É importante destacar que nos cursos como Edificações e Instrumento Musical, cursos que não apresentam uma predominância feminina muito acentuada, a diferença entre proporção de evasão entre os meninos e meninas chega aos 30 pontos percentuais.

Em relação à conclusão dos cursos, o grupo de cursos com maior número de matrículas de meninas, observa-se a tendência de predominância feminina, exceto para o curso de Mineração, onde a proporção de ingressantes do sexo feminino é de 52%, sendo que dessas, 49% concluem o curso.

Já nos cursos de Eletrônica e Eletrotécnica não se observa um padrão. Ambos são hegemonicamente masculinos, entretanto, proporcionalmente, no curso de Eletrotécnica há uma significativa taxa de conclusão do curso entre as meninas, 74% das matriculadas, concluem o curso. Para os meninos, essa proporção é de 54%. O curso de Eletrônica formou 44% de meninos e 31% das meninas ingressantes.

A igualdade enquanto objetivo educativo é, em grande medida, um fenômeno do século XX, considerando que a educação era entendida como funcionalista e vista como meio para preparar os diferentes grupos para a posição que iriam ocupar na vida.

Por isso, se torna importante dar continuidade a esta pesquisa na perspectiva da investigação educativa, com aplicação de outras metodologias para compreender a realidade educativa, permitindo, sobretudo, estudar múltiplos e variados aspectos na vida acadêmica dos estudantes. Somente após a contextualização e análise dos dados, poderemos suscitar perspectivas de fortalecer as políticas institucionais para a igualdade de gênero e que possam contribuir para a construção de espaços cada vez mais democráticos no IFG.

Referências

ABRAMO, L. **Diversidade - Avanço Conceitual para a Educação profissional e o Trabalho - ensaios e reflexões**. Brasília: OIT, 2002.

ABRAMO, L.; VELENZUELA, M. E. Tempo de trabalho remunerado e não remunerado na América Latina. *In*: ABREU, A. R. de P.; HIRATA, H.; LOMBARDI, M. R. (Orgs.); **Gênero e Trabalho no Brasil e na França - Perspectivas interseccionais**. 1^a. ed. São Paulo: Boitempo, 2016, p.113-124.

ABREU, A. R. DE P.; OLIVEIRA, M. C. F. A. DE O.; VIEIRA, J. M.; MARCONDES, G. DOS S. Presença feminina em ciência e tecnologia no Brasil. In: A. R. de P. Abreu; H. Hirata; M. R. Lombardi (Eds.); **Gênero e Trabalho no Brasil e na França - Perspectivas interseccionais**. 1ª ed.. São Paulo: Boitempo, 2016, p.149–160.

ABREU, MARIA APARECIA AZEVEDO; MEIRELLES, R. DE L. **Mulheres e homens em ocupação de cargos de direção e assessoramento superior (DAS) na carreira de especialista em políticas públicas e gestão governamental (EPPGG)**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=16472 . Acesso em: junho,2016.

ALVES A.E.; COSTA JUNIOR, R.O. Divisão sexual do trabalho e qualificação: o ofício de cuidar. In: **Educación, género y dinámicas sociales diversas em el contexto transnacional**. Santiago de Compostela: USC, 2016, pp. 65-81.

ANTUNES, R. Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil. **O avesso do trabalho**. . São Paulo: Expressão Popular, 2010.p.13–24.

BONELLI, M. da G.; CUNHA, L. G.; OLIVEIRA, F. L. DE; SILVEIRA, M. N. B. Profissionalização por gênero

em escritórios paulistas de advocacia. **Tempo social**, v. 20, n. 1, São Paulo, 2008. p. 265–290.

Brasil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional Brasília, DF: Presidência da República [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 6 nov. 2019.

Brasil. **Decreto nº 7.763, de 23 de dezembro de 1909**. Referentes à criação das escolas de aprendizes artífices nas capitais dos estados. Collecção das Leis da República dos Estados Unidos do Brazil - 1909. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.[1909] Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7763-23-dezembro-1909-525420-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 1 nov. 2019.

Brasil. **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. Brasília, DF: Presidência da República [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 1 nov. 2019.

BRUSCHINI, C.; LOMBARDI, M. R. Médicas, arquitetas, advogadas e engenheiras : Mulheres em carreiras profissionais de prestígio. **Revista Estudos Feministas**, , n. 9, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc>.

br/index.php/ref/article/viewFile/11950/11217>. Acesso em : 11 de ago, 2015.

BRUSCHINI, M. C. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 537-572, 2007. Disponível em : http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742007000300003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 11 de ago, 2015.

CONNELL, R.; PEARSE, R. A questão do gênero. *In*: CONNELL, R.; PEARSE, R. **Gênero uma perspectiva global: compreendendo o gênero-da esfera pessoal à política- no mundo contemporâneo**. 3^a. ed. São Paulo: nVersos, 2015. p.29-50.

CORRÊA, V. **Gênero e poder: a força do glass ceiling na gestão escolar brasileira**. Anpae. 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0533.pdf>>. Acesso em: 2 maio de 2017.

FREITAS, M. E. O sexo do trabalho intelectual. *In*: FREITAS, M. E.; DANTAS, M (Orgs.). **Diversidade sexual e trabalho**. 1^a. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012. p.203-236.

HARDING, S. A instabilidade das categorias analíticas da teoria feminista. **Estudos feministas**, v. 1, p. 7-31,

1993. Disponível em: <http://www.leg.h.cfh.ufsc.br/files/2015/08/sandra-harding.pdf>. Acesso em: 04 de março, 2015.

HIRATA, H. Divisão sexual do trabalho: o estado das artes. **Nova divisão sexual do trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2002. p.273–289.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. A classe operária tem dois sexos. **Estudos Feministas**, v. 2, n. 3, p. 93–100, 1994. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/viewArticle/16291>>. Acesso em: 17 mai, 2016.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. Divisão sexual do trabalho profissional e doméstico: Brasil, França e Japão. In: COSTA, A. de O; SORJ, B.; BRUSCHINI, M. C. A.; HIRATA, H. (Orgs.); **Mercado de Trabalho e Gênero: Comparações internacionais**. Rio de Janeiro: FGV, p.263–278, 2008.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595–609, 2007. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0537132.pdf> . Acesso em: 11 out. 2016.

IFG. **Resolução CONSUP/IFG nº 33, de 10 de dezembro de 2018**. Estabelece o Projeto Político Pedagógico

Institucional. Goiânia, Go: Conselho Superior IFG [2018] Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/documentos/2-uncategorised/11548-projeto-politico-pedagogico-institucional-pppi-2018>. Acesso em: 9 nov. 2019.

KELLER, E. F. Qual foi o impacto do feminismo na ciência? **Cadernos Pagu**, , n. 27, p. 13–34, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n27/32137.pdf> Acesso em: 16 de julho de 2016.

KERGOAT, D. Divisão sexual do trabalho e Relações sociais de sexo. **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 67–75.

LIMA, G. S.; NETO, A. C.; LIMA, M. S.; TANURE, B.; VERSIANI, F. O teto de vidro das executivas brasileiras. **Revista PRETEXTO**, v. 14, n. 4, p. 65–80, 2014. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/pretexto/article/view/1922%5Cnhttp://www.fumec.br/revistas/pretexto/article/download/1922/Artigo4>>. Acesso em: 21 de nov. 2016.

LOMBARDI, M. R. Engenheira e gerente: desafios enfrentados por mulheres em posições de comando na área tecnológica. **Revista tecnologia e sociedade**. v. 2; n. 3. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/2485> . Acesso em: 10. out. 2016.

LOMBARDI, M. R. Formação e docência em Engenharia, na ótica do gênero: um balanço de estudos recentes

e dos sentidos da feminização. In: YANNOULAS, S. (ORG.); **Trabalhadoras. Análise da feminização das profissões e ocupações**. 1º ed., Brasília: Abaré, 2013. p 111-136. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31211> . Acesso em: 12 out. 2016.

LOMBARDI, M. R. Mulheres engenheiras no mercado de trabalho brasileiro : qual seu lugar ? **Mulher e trabalho**, v. 4 p. 45–59, 2004. Disponível em: <https://revistas.fee.tche.br/index.php/mulheretrabalho/issue/view/176>. Acesso em: 15 de out. 2016.

MARÇAL, Katrine. **O lado invisível da economia: uma visão feminista**. São Paulo: Alaude editorial, 2017. *E-book*.

MORAIS, D. F. **Perfis, trajetórias e relações de gênero na gestão da educação científica, tecnológica e profissional de Goiás**. 2017. 225 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8262>. Acesso em: 10 de set., 2019.

OSÓRIO, R. G. **Desigualdades raciais e de gênero no serviço público civil**. Curadoria Enap, 2006. Disponível em: <https://exposicao.enap.gov.br/items/show/199> Acesso em : 23 de nov. 2016.

PACHECO, E. **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio - Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília: Secretaria de educação Profissional e tecnológica do ministério da educação – Setec/MEC, 2012.

PERROT, M. História (sexuação da). *In*: D. Hirata, Helena; Laborie, Françoise; Le Doaré, Hélène; Senotier (Orgs.); **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.p.111–112.

RIAL, C.; LAGO, M. C. de S.; GROSSI, M. P. **Relações sociais de sexo e relações de gênero : entrevista com Michèle Ferrand**. , v. 13, n. 3, p. 677–689, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2005000300013. Acesso em: 11 nov.2016.

SABARIEGO, M. P. Etnografía y estudio de casos. *In*: NIETO MARTIN, S.Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa. Madrid: Dykinson, 2012.

SABOYA, M. C. L. **Alunas de Engenharia Elétrica e Ciência da Computação: estudar, inventar, resistir**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15092009-153720/>> Acesso em: 11 jun, 2017.

SCOTT, J. **Gênero uma categoria útil para a análise histórica.** https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf.

VAZ, D. V. O teto de vidro nas organizações públicas: evidências para o Brasil. **Economia e Sociedade**, v. 22, n. 3 (49), p. 765–790, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ecos/v22n3/07.pdf> Acesso em: 14 de ago, 2015.

WILLIAMS, C. L. The Glass Escalator, Revisited: gender inequality in neoliberal times. **Gender & Society**, v. 27 n. 5, n. Outubro, p. 609–629, 2013. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0891243213490232?journalCode=gasa>. Acesso em: 18 mar.2017.

PARTE 6

Abordagens Sobre a Avaliação e o Êxito Escolar na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio

Capítulo 25

AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Clarice Monteiro Escott

Luciane Torezan Viegas

Michelle Câmara Pizzato

Introdução

Nesse capítulo, apresentamos as iniciais oriundas do projeto de pesquisa que pretende identificar ações avaliativas integradas nos cursos de Ensino Médio Integrado aos Técnico (EMI) e seu impacto na aprendizagem dos estudantes, bom como na construção de novas estratégias de ação coletiva entre docentes.

Considerando que a oferta do EMI na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, de fato, passa a ocorrer em 2009, do ponto de vista pedagógico, ainda é uma modalidade que requer estudos e reflexões

sobre a sua implantação e consolidação no âmbito educacional. O desafio de implementar o currículo dos cursos de Ensino Médio Integrado, passa pela definição do trabalho como princípio educativo como base de uma proposta educacional que considera o desenvolvimento humano na articulação entre as dimensões laborais, científica e cultural. A integração curricular, praticada por meio do currículo integrado, é, portanto, percebida como uma forma de organização do conhecimento que contribui para que o estudante perceba as relações existentes na realidade em que vive, com vistas à promoção da sua emancipação. Essa institucionalização não implica apenas em estabelecer relações interdisciplinares entre os diversos conteúdos, mas, sobretudo, em desenvolver práticas pedagógicas e processos avaliativos de forma integrada. Em especial, o currículo integrado no Ensino Médio exige novos formatos avaliativos que superem as concepções classificatórias historicamente dadas nos currículos marcados pelo isolamento das disciplinas.

Nesse contexto, a perspectiva interdisciplinar e de abordagem diagnóstica, formativa e participativa da avaliação do ensino e da aprendizagem parece ser uma alternativa para a complexa tarefa avaliativa no âmbito do EMI, com potencial para superar alguns problemas inerentes às formas estáticas e classificatórias de avaliação.

Para melhor explicitar a complexidade dessa temática, inicialmente, apresentamos uma breve análise sobre a produção do conhecimento em relação à avaliação do ensino e da aprendizagem no EMI. Em seguida, com o

objetivo de melhor contextualizar as discussões sobre a abordagem avaliativa mais adequada à proposta do EMI, trazemos algumas reflexões e princípios orientadores do currículo do EMI. Por fim, realizamos uma análise em relação às concepções de avaliação classificatória em contraponto à concepção diagnóstica, formativa e participativa, com o intuito de apontar possibilidades de práticas avaliativas que venham a contribuir para a consolidação do currículo do EMI.

Breve Análise Sobre a Produção do Conhecimento em Avaliação no Ensino Médio Integrado

Dentre os aspectos referentes à implementação e execução efetiva de propostas de Ensino Médio Integrado, a avaliação parece ser um dos mais complexos e ainda pouco investigado. Tal afirmação tem por base as publicações sobre esta temática. Em busca no Portal de Periódicos da CAPES, realizada em dezembro de 2019, para os termos associados “avaliação” e “Ensino Médio Integrado”, foram obtidos 61 resultados, sendo que em apenas seis (Araújo e Holanda, 2012; Silva, Barros Junior e Latorre, 2014; Oliveira e Scopel, 2016; Melo e Moura, 2017; Silva e Ramos, 2018; Santos et al., 2018) os termos não eram meramente mencionados. A seguir, analisaremos alguns pontos de interesse sobre a literatura selecionada.

Inicialmente, chama a atenção o reduzido número de publicações. Se considerarmos que a proposta de

Ensino Médio Integrado nasce com a criação dos Institutos Federais (em dezembro de 2008), entende-se que as publicações sobre a temática sejam posteriores a essa data. No entanto, esperava-se encontrar mais publicações, ou ao menos que elas estivessem agrupadas nos últimos cinco anos, o que nos levaria a pensar na análise da temática posterior à implementação dos cursos. Além disso, duas publicações (Araújo e Holanda, 2012; Oliveira e Scopel, 2016) referem-se ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), criado em 2005, o que pode indicar que as análises de processos avaliativos de cursos integrados levam mais tempo, ou mesmo que não sejam foco imediato de investigação quando da sua implementação. Chama a atenção também que, dos seis textos selecionados, quatro foram publicados na mesma revista, o que nos leva a questionar os espaços específicos para divulgação de resultados de pesquisa sobre a temática avaliação e EMI: será que esses estudos não estão sendo aceitos em periódicos, ou são publicados por outras vias (anais de eventos)?

Com relação aos referenciais associados à avaliação no Ensino Médio Integrado, adotados nestes trabalhos, percebe-se a predominância de autores brasileiros tanto para determinação de conceitos pedagógicos mais abrangentes quanto para a discussão de aspectos mais específicos. O Quadro 1 apresenta, de forma sintética, os autores citados e quais conceitos e discussões destes foram apresentadas nos textos selecionados.

Quadro 1 – Síntese de marcos teóricos associados à avaliação no Ensino Médio Integrado.

Autores de referência	Conceito/temática/discussão associada	Textos selecionados
Cruz (1995)	Conselho de classe e avaliação	Silva, Barros Junior e Latorre, 2014
Freire (1996)	Saberes sobre a prática pedagógica	Silva, Barros Junior e Latorre, 2014
Kuenzer (1997, 2005, 2007)	Articulação entre Ensino Médio e Educação Profissional; integração de componentes curriculares; dualidade estrutural	Silva, Barros Junior e Latorre, 2014 Melo e Moura, 2017
Zabala (1998)	Saberes sobre a prática educativa	Santos et al., 2018
Morin (2000, 2001)	Saberes necessários à educação do futuro, globalidade	Silva, Barros Junior e Latorre, 2014
Manfredi (2002)	Educação profissional	Araújo e Holanda, 2012
Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005)	Formação integrada; ciência e tecnologia como eixos fundamentais do currículo integrado	Silva, Barros Junior e Latorre, 2014 Araújo e Holanda, 2012 Oliveira e Scopel, 2016
Ramos (2005, 2010)	Currículo integrado; objetivos do EMI (omnilateralidade, formação politécnica, eixos trabalho-ciência-cultura)	Santos et al., 2018 Silva, Barros Junior e Latorre, 2014 Oliveira e Scopel, 2016
Sacristán e Gomez (2009)	Saberes sobre a prática educativa	Santos et al., 2018
Freitas (2012, 2014, 2016)	crítica à avaliação por testes	Silva e Ramos, 2018
Libâneo (2013)	saberes sobre a prática educativa	Santos et al., 2018
Moura (2014)	formação integrada	Melo e Moura, 2017

Fonte: as autoras

Dos artigos selecionados, o único que traz notadamente um relato e reflexão sobre experiência de avaliação no Ensino Médio Integrado é o trabalho de Silva, Barros Junior e Latorre (2014), que analisa a prática de Conselho de Classe no IF SERTÃO-PE, Campus Petrolina. Os autores tomam por base observações e registros feitos nas reuniões do ano letivo de 2012, além de conversas com os educadores envolvidos e referencial teórico sobre educação técnico-profissionalizante para identificar limites e avanços no processo de avaliação discente.

Segundo os autores,

O Conselho de Classe se concretiza neste recorte avaliativo do processo ensino-aprendizagem, na medida em que o diálogo por diferentes sujeitos que se afirmam por diferentes tempos e espaços, por suas experiências pedagógicas e de vida, e assim, pelas diversas concepções de mundo e do reconhecimento de saberes necessários à prática educativa (FREIRE, 1996) e de saberes necessários à educação do futuro (MORIN, 2001). (SILVA, BARROS JUNIOR e LATORRE, 2014, p. 92).

O texto de Silva, Barros Junior e Latorre (2014) traz um dos poucos referenciais especificamente ligados a avaliação, utilizando o trabalho de Cruz (1995) para associar o conselho de classe a um processo de avaliação

diagnóstica com participação de múltiplos atores. Além disso, para os autores, o processo de avaliação que ocorre no conselho de classe possibilita a ampliação do contexto que envolve uma turma ou um aluno a ser avaliado. Por outro lado, trata-se de uma prática propícia para consolidar e negociar ações pedagógicas significativas a serem socializadas entre os educadores, tornando-se, também, um espaço de formação para o educador.

Já Silva e Ramos (2018) apresentam uma crítica contundente ao modelo de avaliação por resultados quando aplicado ao EMI. Segundo as autoras, os resultados de avaliações externas têm sido utilizados como referência de qualidade de políticas educacionais da atualidade, e por serem apresentados na forma de escores e ranqueamento, acabam pressionando o EMI no sentido de orientar os currículos e os processos avaliativos internos, de maneira a ampliar os problemas da dualidade entre formação propedêutica e formação técnico-profissional. As autoras também trazem, para a discussão sobre avaliação por testes, as ideias de Freitas (2012, 2014 e 2016), e apontam as avaliações como geradoras de tradições, a tendência dos professores em ensinar disciplinas e conteúdos que são abordados em testes, além da ênfase na cognição em detrimento de outras dimensões da matriz formativa.

O trabalho de Melo e Moura (2017) destaca-se por tratar especificamente de políticas públicas de avaliação, ao analisarem o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Esses autores destacam como aspecto potencialmente

positivo a institucionalização de um Sistema de Avaliação da Qualidade da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, visto que esses aspectos possibilitam uma elevação da qualidade no ensino. Contudo, não aprofundam a análise do documento no que diz respeito ao Ensino Médio Integrado, fazendo apenas alguns apontamentos com relação ao fomento da Educação Profissional através da expansão das matrículas gratuitas no EMI.

Considerando, portanto, a escassa literatura sobre a temática da avaliação do ensino e aprendizagem no contexto do EMI, passamos a traçar algumas discussões a respeito da concepção e princípios que orientam a organização curricular desses cursos.

Concepção de Currículo Integrado ao Ensino Médio na Educação Profissional de Nível Técnico

Para a discussão sobre a avaliação no Ensino Médio Integrado, partimos da premissa de Bernstein (1986) de que o conceito de currículo pode ser apresentado a partir do princípio que estabelece uma relação entre as unidades de tempo e os seus conteúdos. Dessa forma, o currículo é estruturado em unidades de tempo, que são preenchidas por determinados conteúdos. Tal definição se dá a partir das regras de classificação e de enquadramento, dos princípios e dos códigos dominantes. “[...] qualquer currículo envolve um princípio (ou princípios) segundo o qual se confere

estatuto especial a alguns conteúdos e se estabelece uma relação aberta ou fechada entre eles” (DOMINGOS et al, 1986, p. 151).

Assim, para explicar a dinâmica da estruturação curricular, Bernstein tomou como relações-chave o *currículo, a pedagogia e a avaliação*, considerados como as três formas de mensagens pelas quais o conhecimento formal é realizado, distinguindo duas formas diferentes de transmissão definidas por oposição, as quais denominou de *currículo de coleção* e de *currículo de integração*, que, segundo as regras, separam os sujeitos e as disciplinas ou os agrupam (BERNSTEIN, 1998). No *currículo de coleção*, as fronteiras entre os conteúdos e os conhecimentos especializados são fortemente demarcadas. Nesse currículo, o conhecimento está organizado de forma hierarquizada e em conteúdos isolados, em que cada professor, a partir de determinadas prescrições, pode definir o caminho a seguir. Em tal currículo, aparecem formas distintas e independentes de práticas de ensino e de critérios e práticas de avaliação. Já no *currículo de integração*, as fronteiras entre os conteúdos e os conhecimentos especializados não são tão fortemente demarcadas, reduzindo o isolamento entre os conteúdos, estando eles submetidos a uma ideia central que os integra. Assim, os professores compartilham tarefas e a avaliação é definida por critérios comuns.

Neste sentido, a organização do currículo no EMI, implica na compreensão de que o processo de reprodução social se concretiza através da definição sobre a seleção e a institucionalização das regras, por

meio da classificação e do enquadramento, de forma a modelar as estruturas mentais e as relações político-pedagógicas, gerando formas distintas de relações sociais e de poder. Consiste, portanto, em estruturar um currículo que recupere a relação entre o conhecimento científico e a prática do trabalho, a partir de uma base interdisciplinar que considere, sobretudo, a ação conjunta entre a pedagogia e a avaliação. Para Ramos,

a interdisciplinaridade, como método, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isto tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano. (RAMOS *In* PEREIRA; LIMA, 2008, p. 118)

Assim, a estruturação do EMI, independente da decisão de sua organização (por disciplinas, módulos, núcleos, projetos integradores, etc.), exige que se estabeleça a relação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos técnicos, mediatizados por práticas pedagógicas e avaliativas integradas e interdisciplinares. “Como o currículo não pode compreender a totalidade, a seleção é orientada pela possibilidade de proporcionar

a maior aproximação do real, por expressar as relações fundamentais que definem a realidade” (RAMOS In PEREIRA; LIMA, 2008, p. 117).

É preciso considerar que essas relações interdisciplinares devem ser articular a formação geral, técnica e política. Para tanto, três princípios são definidores da organização curricular:

- a. *o trabalho como princípio educativo*, entendido como meio para a produção das necessidades básicas do ser humano, como ser da natureza, e, também das necessidades sociais, culturais e intelectuais (FRIGOTTO, 2009). “Sob o princípio do trabalho, o processo formativo proporciona a compreensão da historicidade da produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. (RAMOS In PEREIRA; LIMA, 2008, p. 115).”;
- b. *a formação humana integral*, entendida como síntese de formação básica e formação para o trabalho (RAMOS, 2005);
- c. *a pesquisa como princípio pedagógico*, compreendida como atitude de questionamento diante da realidade orientando as práticas pedagógicas (MEC, 2010).

Portanto, pensar a organização curricular a ser produzida no EMI, implica em (re)criar configurações de práticas pedagógicas e de relação parte todo entre os

conhecimentos gerais e técnicos de forma a possibilitar aos estudantes o estabelecimento de conexões com a realidade em que vive, como vistas à promoção da educação humana integral. Por coerência, as práticas avaliativas, de igual forma, precisam ser (re)criadas no sentido da integração entre os saberes propedêuticos e técnicos. Para tanto, buscando contribuir com essas reflexões, apresentamos, a seguir, uma análise sobre as concepções e possibilidades de práticas avaliativas no contexto do EMI.

A Avaliação no Ensino Médio Integrado

O termo avaliação, segundo Garanto (*apud* ARREDONDO e DIAGO, 2009), passou por inúmeras transformações históricas desde que foi implantado por Tyler, na década de 1930. Proveniente do mundo industrial e aplicada no âmbito educacional, a avaliação como medida e utilizada sob a forma de exames e testes vigorou por muito tempo em inúmeras propostas educacionais. Nas décadas seguintes, o conceito evoluiu e se passou a considerar a avaliação como mecanismo que permitiria comprovar o grau de consecução dos objetivos propostos pelo ensino.

Apenas de 1970 em diante, com a crise da escola pública nos Estados Unidos, a avaliação seria considerada na totalidade do âmbito educacional, indicando que não apenas o rendimento dos estudantes seria avaliado, mas todos os elementos que convergem

em um programa educacional: professor, atividades, currículo, organização, métodos, recursos, etc. Neste momento, a avaliação serve para que se analisem os resultados e se tomem decisões relativas aos processos pedagógicos. Deste momento em diante, novos enfoques, perspectivas e modelos avaliativos são elaborados, no intuito de aprofundar as concepções de avaliação e definir instrumentos (Arredondo e Diago, 2009).

Neste sentido, o conceito de avaliação poderia ser considerado como a soma de muitos fatores, de múltiplos olhares e de diferentes concepções. Arredondo e Diago (2009, p.33) conceituam avaliação como o “procedimento que define, obtém e oferece informações úteis para julgar decisões alternativas”. Para García Ramos (*apud* Arredondo e Diago, 2009, p.36), a avaliação é um “processo sistemático de identificação, coleta e tratamento de dados sobre elementos e fatos educacionais com o objetivo de avaliá-los primeiro e sobre essa avaliação tomar decisões”. Sintetizando, para os referidos autores, a avaliação consiste em obter informações, formular juízos de valor e tomar decisões antes, durante e depois do processo de ensino e de aprendizagem.

Barlow (2006, p.13) ressalta em suas reflexões que avaliação por vezes parece ter algum parentesco com “autoridade”, que, etimologicamente, é a “faculdade de fazer existir mais, de aumentar as potencialidades de seu interlocutor”, ou seja, “uma maneira de aumentar a fé em si mesmo”. Deste modo, reforçam-se as crenças de que o professor, pela autoridade que a avaliação lhe

concede, tem o poder de julgar, atribuir valor e tomar decisões individuais, acerca da vida escolar de seus alunos e alunas.

Para Piletti (2007, p. 190):

Avaliação é um processo contínuo de pesquisas que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objetivos, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas do planejamento do trabalho do professor e da escola como um todo.

Nesta perspectiva, a tomada de decisões com base na análise dos resultados de aprendizagem apresentados pelo estudante passa a ser valorizada, envolvendo todos os componentes do ato pedagógico. Trataremos, a seguir, dos desafios que envolvem a mudança de paradigma da avaliação da aprendizagem, no intuito de se pensar, neste contexto, sobre o Ensino Médio Integrado. Como desenvolver novos formatos avaliativos que superem a lógica classificatória historicamente dada nos currículos marcados pelo isolamento das disciplinas?

A avaliação da aprendizagem, no Brasil, segundo Luckesi (2011a), começou a ser estudada no começo dos anos 1970, pois o foco da avaliação se centrou por muito tempo nos exames escolares, conforme já foi dito. Ainda hoje, segundo Esteban, a avaliação feita pelo professor se fundamenta na dicotomia dos processos

de ensino e de aprendizagem e na “classificação das respostas de seus alunos e alunas, a partir de um padrão predeterminado, relacionando a diferença ao erro e a semelhança ao acerto” (ESTEBAN, 2004, p.14-15). O papel da avaliação, nesta perspectiva, se reduz ao modelo classificatório e se centra nos resultados, que pretendem verificar o que o estudante aprendeu, descontextualizado do processo de ensino e de todos os elementos que constituem as propostas pedagógicas.

Esteban (2011a, p. 58) afirma que:

A prática da avaliação da aprendizagem, em seu sentido pleno, só será possível na medida em que se estiver efetivamente interessado na aprendizagem do educando, ou seja, há que se estar interessado em que o educando aprenda aquilo que está sendo ensinado.

Visto desta forma, parece um contrassenso tal afirmação, uma vez que quem está trabalhando com o ensino, em geral, deva estar preocupado em que os estudantes aprendam, mas na prática não é o que acontece. Desenvolver práticas pedagógicas e processos avaliativos integrados no ensino médio pressupõe uma concepção avaliativa que supere a lógica excludente e classificatória e evolua para uma avaliação diagnóstica, formativa, processual e interdisciplinar. Para Esteban:

A avaliação escolar, numa perspectiva excludente, silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conhecimentos; desvalorizando saberes, fortalece a hierarquia que está posta, contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem como a ausência de conhecimento. (ESTEBAN, 2004, p. 15-16)

Para superar tal perspectiva, faz-se necessário desmistificar o ato avaliativo, questionando as práticas que atribuem exclusivamente ao professor o poder de tomar decisões com base nos resultados apresentados, fortalecendo a suposta hierarquia excludente e individualista. A mudança cultural e a transformação dos processos pressupõem a participação de todos envolvidos na construção de diferentes e refletidas alternativas de avaliação na escola, especialmente aquelas que se caracterizam por um currículo integrado.

Na esteira de Esteban (2004, p. 25), a avaliação como “prática de investigação pressupõe a interrogação constante e se revela como um importante instrumento para professores e professoras comprometidos com uma escola democrática”. O perfil de professores que assumem uma proposta avaliativa integrada acompanha o contínuo questionamento sobre a realidade, superando lógicas que culpabilizam os alunos quando os resultados não são os esperados ou se distanciam dos objetivos propostos. Profissionais que se permitem refletir sobre

a sua prática, que envolvem os estudantes em novas formas de avaliação participativa e buscam aprimorar seus instrumentos e estratégias pedagógicas alinham-se a propostas inovadoras e coerentes com o que o propõe os currículos integrados. Como considerar, então, a avaliação nesse contexto?

Luckesi (2011b) entende a avaliação como um componente do ato pedagógico. Desta forma, podemos pensar que, nos currículos integrados, a avaliação também deva acontecer de forma integrada. A avaliação, portanto, não seria um ato isolado e separado do ato pedagógico, mas sim um componente deste.

Afonso (2004) resgata a avaliação formativa como instrumento de emancipação, que permite acompanhar passo a passo a aprendizagem dos estudantes, ajudando-os no percurso escolar cotidiano e, através do diálogo com os envolvidos, busca o reajustamento contínuo do processo de ensino. Sem dúvida, tal perspectiva tem em seu cerne a busca pela superação de processos classificatórios e excludentes, uma vez que a participação de todos envolvidos no processo educativo faz parte desta proposta avaliativa. No entanto, esta modalidade de avaliação exige dos professores e professoras muita disponibilidade e grande energia para realizar registros, elaborar estratégias adequadas, planejar as atividades a serem realizadas.

Além disto, a avaliação formativa, em termos de representação social é vista por muitos professores como uma avaliação menos rigorosa, pois se considera uma modalidade de avaliação subjetiva. Desta forma,

enfrentam-se inúmeras barreiras para superar estas ideias preconcebidas e construir uma proposta que efetive a prática avaliativa democrática, participativa e responsável que se pretende. Especialmente num contexto neoliberal, que valoriza resultados mensuráveis, quantificáveis e, supostamente, mais objetivos, torna-se difícil romper com a representação social distorcida e errada sobre avaliação formativa, mais condizente com os princípios que embasam as propostas de currículos integrados (AFONSO, 2004).

Estudo realizado por Grisi, Barros e Rodrigues (2017) destaca a avaliação diagnóstica e a escuta pedagógica realizadas pela equipe que acompanha o professor como ferramentas auxiliares nos processos de ensino. O uso destas representaria importante estratégia para favorecer os processos de aprendizagem quando os resultados são utilizados pelos docentes para o planejamento e a avaliação integrada. O princípio que embasa tal proposta se fundamenta no pressuposto de que o aluno deva ser um participante e realize, conjuntamente com o professor, a análise de seus progressos e dificuldades.

Também Silveira e Velenga (2016) realizam pesquisa com alunos de curso técnico integrado ao ensino médio em que analisam a experiência de uso de portfólios como instrumentos de avaliação formativa. Mesmo que utilizado em uma única disciplina, Língua Portuguesa, as reflexões realizadas pelos estudantes como estratégias de avaliação da aprendizagem permitiram estabelecer relações com diferentes áreas do conhecimento,

indicando um universo de possibilidades através do uso deste instrumento avaliativo.

Finalizando, destacamos Ramos (2005) que ressalta a importância da formação de pessoas, que possam também atuar como profissionais, e que compreendam as relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. Entende-se que a avaliação integrada, proposta nos currículos do EMI, com a utilização de instrumentos participativos, reflexivos e democráticos possa contribuir de forma efetiva para a preconizada formação integral com a construção deste perfil, mais do que necessário para se viver na sociedade atual.

Considerações Finais

As reflexões iniciais apresentadas nesse capítulo, apontam para a necessária análise de concepções e princípios que orientam o EMI e sua relação com as práticas pedagógicas e avaliativas ressignificadas em uma perspectiva integrada, interdisciplinar, diagnóstica, formativa, participativa e emancipadora.

A análise apresentada, aponta que a perspectiva da integração das dimensões técnica e científica como superação da dualidade estrutural, deve transcender a relação entre os conteúdos e áreas do conhecimento. Ramos (2017), afirma que os sentidos epistemológico e pedagógico do Ensino Médio Integrado, impõem a necessidade de possibilitar a compreensão da realidade como um todo estruturado e dialético, além de exigir

práticas pedagógicas igualmente integradas (RAMOS, 2017).

No ensino, é preciso que os conteúdos sejam apreendidos como um sistema de relações que expressam a totalidade social. Para isso, eles devem ser aprendidos no seu campo científico de origem (disciplinaridade) e em relação a outros de campos distintos (interdisciplinaridade). (RAMOS, 2017, p. 35).

Nesse sentido, concluímos como PACHECO (2011), que o EMI exige uma postura docente que supere o modelo hegemônico disciplinar, sustentando uma prática pedagógica e avaliativa crítica, reflexiva, participativa e criativa.

A prática avaliativa de caráter diagnóstico, formativo, democrático e participativo no contexto do EMI deve ser construída como elemento integrante do processo pedagógico de forma a contribuir para a formação humana integral. Essa perspectiva pode ser entendida a partir das análises de Ramos (2017) sobre a prática curricular integrada de ao tomar o que denomina de *tempos curriculares*, nos quais a avaliação é parte integrante do processo de implementação do currículo integrado conforme demonstramos no Quadro 2:

Quadro 2 – Tempos Curriculares e Prática Curricular Integrada

Tempos Curriculares	Prática Curricular Integrada
Tempos de problematização	A prática social e produtiva ainda como síntese.
Tempos de instrumentalização	O ensino de conteúdos necessários para compreender o processo problematizado.
Tempos de experimentação	O enfrentamento, pelo estudante, de questões práticas, mediante as quais ele se sente desafiado a valer-se do conhecimento apreendido e, então, a consolidá-los e/ou a identificar insuficiência e limites dos conhecimentos apreendidos.
Tempos de orientação	O acompanhamento, pelos professores, dos enfrentamentos dos estudantes, visando organizar aprendizados e/ou colocar novas questões.
Tempos de sistematização	A síntese/revisão de questões, de conteúdos e de relações.
Tempos de consolidação	Avaliações com finalidades formativas.

Fonte: Ramos (2017, p. 36-37)

A organização dos tempos e prática curricular integrada nos faz perceber que os processos avaliativos tomam centralidade no EMI, constituindo-se sempre como início meio e fim do processo educativo. Nesse sentido, remetemos à Luckese (2018), quando afirma que:

[...] importa que nós educadores compreendamos que o ritual da avaliação da aprendizagem do estudante tem por objetivo essencial permitir ao educador, como gestor da sala de aula, tomar decisão no seu

acompanhamento e na sua orientação e, ainda, se necessário, na reorientação da sua aprendizagem. (LUCKESI, 2018, p. 74)

Essas são as reflexões iniciais que decidimos compartilhar com docentes que enfrentam cotidianamente o desafio de materializar a proposta do EMI. Sem dúvida, a (re)criação das práticas avaliativas integradas nesse contexto é um dos maiores desafios pois impõem a superação de uma das práticas pedagógicas mais enraizadas na escola: avaliação classificatória. Esperamos, que com essas análises e reflexões possamos contribuir para que docentes da EPT encontrem novas possibilidades de avaliação diagnóstica, formativa e participativa que contribuam para a consolidação de uma educação humana integral, transformadora e inclusiva.

Referências

ARAÚJO, Ana Cláudia Uchôa; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho. A avaliação do currículo do ensino médio integrado no Proeja: um diálogo com Cronbach. **Revisra Espaço do Currículo**, V. 4, n. 2, p. 322-336, 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/12346>. Acesso em: 18/12/2019.

ARREDONDO, Santiago Castillo; DIAGO, Jesus Cabrerizo. Avaliação educacional e promoção escolar. São Paulo: Unesp, 2009.

BARLOW, Michel. Avaliação Escolar: mitos e realidades. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BRASIL. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica**: concepção e diretrizes. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 03/12/2019.

CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. Conselho de Classe e participação. **Revista da Educação**. Ano 24, nº 94, jan/mar, 1995.

DOMINGOS, Ana Maria.; BARRADAS, Helena.; RAINHA, Helena.; NEVES, Isabel Pestana. **A teoria de Bernstein em sociologia da educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HOFFMANN, Jussara. **A avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola a universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

FREIRE, Paulo. **Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luís Carlos de. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. **Em Aberto**. Brasília, v. 29, n. 96, p. 127-139, maio/ago. 2016. <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2602/2610>

_____. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>.

FRIGOTTO, G. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. In: **Trabalho, Educação e Saúde**. v. 7. Rio de Janeiro: 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7s1/04.pdf>. Acesso em 09/12/2019.

KUENZER, Acácia. Zeneida. (2005). Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações de educação e trabalho. In. SAVIANI, Demerval.; SANFELICE, José Luís. & LOMBARDI, José Claudinei. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. (3a ed). Campinas: autores Associados.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011 a.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **A avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011b.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MELO, Ticiane Gonçalves Souza de; MOURA, Dante Henrique. PNE (20021-2010), PNE (2014-2024): orientações para a Educação Profissional no Brasil. **HOLOS**, [S.I.], v.3, p. 3-15, set. 2017. Disponível em: <http://www2.ifrs.edu.br/ojos/index.php/HOLOS/article/view/5766>. Acesso em: 18/12/2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília,DF: UNESCO, 2001.

MOURA, Dante. Henrique. Educação Básica e Profissional no PNE (2014-2024): avanços e contradições. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, 2014.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília; São Paulo: Fundação Santillana; Ed. Moderna, 2011.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2007.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Currículo Integrado. In: PEREIRA, Isabel Brasil.; LIMA, Júlio César França. (Orgs.) **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

_____. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, Adilson César.; SILVA, Claudio Nei Nascimento da. **Ensino Médio Integrado: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017.

Capítulo 26

PELO NÃO SILENCIAMENTO – A Voz dos Alunos de Ensino Médio Técnico do Instituto Federal do Rio de Janeiro

Rodrigo dos Santos Almeida
Marcus Vinicius Pereira
Giselle Rôças

De Onde Partimos

Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (BRASIL, 2007, p. 45).

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) permite ao cidadão finalizar uma etapa de seu itinerário formativo com habilitação para atuação em uma carreira profissional específica, a partir da escolha de um dos cursos previstos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). Nesse catálogo, o Ministério de Educação (MEC) orienta as instituições de ensino, dentre os eixos tecnológicos, quais profissões satisfazem essa etapa de formação com a finalidade de proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio históricos e culturais (BRASIL, 2012, p. 22).

A formação técnica de nível médio pode ser ofertada integrada ou concomitante ao ensino médio, podendo, essa última, ser assim cursada em duas instituições distintas. Outra possibilidade dentro desse cenário é a oferta subsequente, em que, após a conclusão do ensino médio regular, ocorre o ingresso do aluno apenas com vistas a obter a capacitação profissional mediante o curso técnico. Desta forma, independentemente do formato para a formação técnica de nível médio, através dela o estudante poderá obter formação especializada, amparada na sua maioria por órgão de classe e/ou conselhos e, a partir de então, inserir-se no mundo do trabalho ao atuar em setores específicos, e resguardado por um conjunto de legislações que asseguram formas de atuação, direitos e deveres específicos, distintos daqueles que se atribui à formação regular.

Dentro desse contexto, trazemos o cenário do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), que oferta a EPTNM nos seguintes formatos: integrado, concomitante e subsequente. No entanto, o *Campus* Rio de Janeiro (CRJ), assim como os demais que compõem o IFRJ, se destaca, em maior parte, pela oferta de seis cursos técnicos integrados ao ensino médio (sendo um deles na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que não é objeto de estudo neste trabalho) e um concomitante/subsequente, em comparação com seus três cursos de graduação, dois de pós-graduação *lato sensu* e dois, *stricto sensu*.

Entretanto, a formação técnica, voltada para atuação no mundo do trabalho, a despeito dos cenários motivadores para sua criação, manutenção e reestruturação, independentemente do viés político, sociocultural, econômico e arranjo produtivo local, permanece como alvo de discussões sobre esses e outros aspectos no que diz respeito ao papel dessa formação, em especial quando se leva em consideração a faixa etária dos alunos egressos do ensino fundamental que ocuparão as cadeiras de cursos técnicos integrados ao ensino médio. Uma ressalva importante sobre o papel e a eficácia desse modelo reside em um ponto que reverbera importantes questionamentos, que são os índices de evasão.

Diante de nossa experiência na gestão de ensino no âmbito do IFRJ, o acesso a alguns dados e indicadores internos promoveu a reflexão de que informações relativas à evasão nesse grupo de alunos é multifatorial e, durante

algum tempo, ocorria também em virtude do interesse em ingressar de forma acelerada no ensino superior, mediante a certificação por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que, até 2016, permitia concomitantemente a todos que tivessem atingido 18 (dezoito) anos de idade obter não só o ingresso ao ensino superior, mas também a certificação de conclusão do ensino médio. Esse fator é acrescido da dificuldade apresentada por uma parcela dos estudantes no que diz respeito às condições socioeconômicas para a garantia de sua permanência e êxito, a interferência geográfica na região em que reside, aspectos da economia familiar ou a própria evasão do estudo para ingresso antecipado no mundo do trabalho de forma não qualificada, entre outros. Podemos citar a própria evasão em virtude do aspecto pessoal do aluno e seu engajamento na vida escolar, haja vista que é necessário que a escola cumpra o seu papel no que diz respeito à permanência do aluno na escola, pois o ato de facilitar o processo do ensino aprendizagem é de grande relevância para a promoção do desenvolvimento dos seus alunos (SOUZA, 2015).

Sobre os aspectos que inviabilizam a permanência e êxito dos estudantes, em especial do CRJ/IFRJ, os autores constataam frequentes questionamentos internos discutindo ou apontando que há alunos com perfil que extrapolam a formação técnica, e que isso corrobora para a evasão e a não identificação desses alunos com essa formação. Diante disso, profissionais colocam em dúvida a validade da formação técnica quando comparada à formação regular, especialmente por termos ainda para

cinco cursos desse *campus* um diferencial temporal sobre a duração do itinerário formativo, que acresce um quarto ano quando comparado ao ensino médio regular. Como nessa faixa etária os jovens ainda não têm clareza acerca do encaminhamento profissional, os que trabalham em instituições de formação técnica questionam o quanto esse perfil pode agravar a instabilidade e/ou falta de orientação quanto à carreira profissional que desejam seguir, com constantes conflitos entre as áreas humanas, exatas ou biomédicas.

Nossas Inquietações e Questionamentos

A partir desse cenário interno, os autores levantaram os seguintes questionamentos acerca do interesse/objetivo dos alunos que procuram o Ensino Médio Técnico (EMT) do CRJ/IFRJ: Esses alunos conhecem a diferença entre o EMT e o Ensino Regular (ER)? Eles fizeram a escolha institucional de maneira consciente considerando o objetivo profissional ao final do curso? Conheciam os cursos para os quais se inscreveram? Como esses alunos enxergam o processo de ensino-aprendizagem? Eles se sentem ouvidos? Com isso, temos como objetivo traçar um comparativo das descobertas realizadas em dois momentos com estudantes ingressantes no primeiro período do EMT.

O CRJ é o mais antigo dos *campi* do IFRJ, tem 78 anos desde a sua fundação e transformação até ser incorporado como IFRJ em 2008 quando da lei de

criação dos Institutos Federais. O IFRJ conta hoje com 15 *campi* em funcionamento, cobrindo basicamente as regiões metropolitana e sul fluminense do Estado do Rio de Janeiro (RJ), enquanto o norte fluminense é mapeado pelo Instituto Federal Fluminense (IFF), sendo os dois Institutos Federais a abranger o RJ. O CRJ localiza-se em uma região central da cidade do Rio de Janeiro, no bairro do Maracanã, muito próximo às malhas viárias de trens, metrô e ônibus, interligando a maior parte dos bairros da cidade e também alguns municípios da região metropolitana, o que corrobora nos índices internos de elevada procura nos processos seletivos para ingressantes dos cursos técnicos integrados. Ressaltamos que dentre os objetivos na criação dos Institutos Federais, destaca-se ainda a possibilidade da verticalização, que prevê, dentro de uma conjuntura ousada, aliada à expansão da Rede Federal, com vistas à otimização da infraestrutura, do quadro de pessoal e dos recursos nela alocados, assim como promover a integração da Educação Básica com o Ensino Superior (BRAGA, ROÇAS e SILVA, 2019), como é o caso do CRJ que contem, além dos cursos técnicos, cursos de graduação e pós-graduação em áreas afins aos cursos técnicos. Sobre os cursos integrados, esse campus disponibiliza uma oferta de 300 vagas de ingresso¹ para cinco cursos técnicos integrados de nível médio, 150 por semestre, 30 para cada um dos cursos com duração

1 Sobre o processo seletivo, acesse: <<https://portal.ifrj.edu.br/processo-seletivo-tecnico/processo-seletivo-educacao-profissional-tecnica-nivel-medio-cursos>>.

de oito semestres, a saber: Alimentos, Biotecnologia, Farmácia, Meio Ambiente e Química.

Diante deste cenário, estudantes de todas as turmas do primeiro período foram convidados a participarem de um grupo focal, que foi realizado com nove (9) voluntários das diferentes turmas de ingressantes quando foram captadas as suas percepções sobre o cenário de aprendizado e formação técnica do IFRJ, suas impressões, anseios e expectativas, além de buscar entender quais fatores e motivações levaram esses universos de alunos a procurarem esse tipo específico de formação. A análise dos dados coletados no grupo focal subsidiou a elaboração de um questionário (Quadro 1) com 12 perguntas mistas, com o intuito de aprofundar as indagações elencadas anteriormente, e que foi distribuído a 120 novos alunos ingressantes do segundo semestre de 2019. Houve a devolutiva espontânea de 69 questionários, cujas respostas foram analisadas e, conjuntamente com os dados obtidos com o grupo focal, embasaram nossos achados apresentados a seguir.

Quadro 1 – Questionário aplicado aos estudantes ingressantes.

QUESTIONÁRIO ANÔNIMO INDIVIDUAL - IMPRESSÕES DAS SÉRIES INICIAIS

Este questionário é anônimo e confidencial, e as respostas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos. A sua resposta, pessoal e sincera, é muito importante. A devolução deve ser feita até o dia X na sala X (Direção de Ensino). Desde já obrigado! Estou disponível para qualquer dúvida/esclarecimento.

- 1) O fator mais importante em seu processo de escolha para estudar no IFRJ foi:
 por escolha própria
 por orientação de escola ou curso preparatório
 por sugestão de familiares
 por sugestão de amigos/conhecidos
 outros. Quais?
- 2) Você se inscreveu para outros processos seletivos de ensino médio, além do processo seletivo do IFRJ?
 Não Sim. Qual(is)?
- 3) Dentre todas as instituições de Ensino Médio que você conhece, o IFRJ foi sua 1ª opção? Em caso negativo, qual era sua 1ª opção?
 Sim Não. Qual(is)?
- 4) Se você respondeu NÃO para a questão anterior, favor pular esta questão, caso tenha respondido SIM, enumere em ordem de prioridade, até 5 fatores responsáveis pela sua escolha, considerando 1 como o fator mais importante e 5 como o menos importante:
 empregabilidade
 ensino de excelência
 formação técnica
 gratuidade
 interesse em estudar de forma aprofundada alguns conteúdos específicos
 possibilidade de realizar um estágio profissionalizante
 preparo para a vida adulta/profissional
 proximidade geográfica
 ser uma instituição federal de ensino
 outros. Quais?
- 5) Quais elementos ou fatores que determinaram a sua escolha pelo curso que está matriculado?
- 6) Com base nas diferenças e objetivos entre as duas formações descritas abaixo, imagine que hipoteticamente, o IFRJ pudesse ofertar a partir do próximo ano, sem qualquer prejuízo na continuidade dos seus estudos, a formação geral como no ensino médio regular, você trocaria a formação técnica pela formação regular?
Ensino médio regular se refere à uma etapa conclusiva da educação básica e que tem por objetivo a formação integral do educando, preparando-o para o exercício da cidadania seja no prosseguimento dos estudos ou para a inserção no mundo do trabalho
Ensino médio técnico se refere à etapa de formação do ensino médio onde o educando garante uma formação profissional garantindo acesso imediato ao mercado de trabalho em diversas áreas do setor produtivo.
 Sim. Por quê?
 Não. Por quê?

- 7) Como vocês estudam/aprendem? Escolha enumerando até 05 alternativas, onde 1 seria o fator mais importante e 5 como o fator menos importante:
- assistindo videoaulas
 - com aula demonstrativa
 - com aula expositiva e matéria escrita no quadro
 - com aulas experimentais, onde você executa as tarefas
 - com monitores da disciplina
 - com o caderno escrito na aula
 - com o *powerpoint* da aula do professor
 - com o professor
 - estudando todo dia
 - lendo o livro didático
 - pesquisando na internet
 - prestando atenção na aula
 - outros. Quais?
- 8) Como você gostaria de aprender? Escolha enumerando até 5 alternativas, onde 1 seria o fator mais importante e 5 como o fator menos importante:
- com afeto, paciência e reconhecimento do professor
 - com aula expositiva e escrita no quadro
 - com aula expositiva e uso do *power point*
 - com experimentação
 - com meios virtuais
 - de forma lúdica (*quiz*, jogos, uso de animação, livros paradidáticos e etc.)
 - escrevendo
 - recebendo o *powerpoint* da aula previamente para fazer minhas próprias anotações
 - usando o livro didático
 - outros. Quais?
- 9) Como você gostaria de ser avaliado? Escolha enumerando até 05 alternativas, onde 1 seria o fator mais importante e 5 como o fator menos importante:
- análise do caderno
 - análise do comportamento
 - com atividades lúdicas
 - com auto avaliação
 - com lista de exercícios
 - com mini testes
 - com prova surpresa
 - com provas
 - com relatórios técnicos
 - com semana de provas
 - com seminários
 - com várias avaliações de pouca pontuação
 - outros. Quais?
- 10) Qual a principal crítica/sugestão ao atual processo de avaliação que você vivencia aqui no IFRJ?
- 11) Ao concluir seu curso técnico no IFRJ o que pretende fazer? Escolha a melhor opção que te represente.
- um curso superior do meu interesse, independente da área
 - um curso superior na mesma área afim do meu curso técnico
 - entrar de imediato no mercado de trabalho, na mesma área do meu curso técnico
 - entrar de imediato no mercado de trabalho, independente da área
 - cursar o ensino superior e trabalhar ao mesmo tempo
- 12) Você gostaria de aproveitar este momento para registrar aqui alguma crítica/sugestão/elogio/comentário para nós?

Os Achados desse Estudo Exploratório

De início, sabendo-se que a seleção para novos alunos se dá por processo seletivo de acordo com os dispositivos legais e as ações afirmativas (conforme último edital 40/2019), havia uma indagação sobre a forma de escolha dos estudantes. No IFRJ a oferta se dá por meio da definição do curso técnico de interesse, mais especificamente considerando-se que a oferta de vagas compreende apenas a formação técnica de nível médio, não havendo possibilidade de opção pelo ensino médio regular, inexistente no IFRJ.

Quando perguntados sobre a motivação principal para a escolha do IFRJ, observamos que 51% do universo de alunos pesquisados identificam ser uma escolha própria a opção pela formação técnica no IFRJ. Destaca-se esse percentual com o que foi vislumbrado por Brazorotto (2017) quando em sua análise atribuiu aos Institutos Federais um papel no Brasil de originalidade em sua concepção e formatos, ao agregar cursos profissionalizantes em todos os níveis e modalidades de ensino, atividades de extensão e de pesquisa, em consonância com os arranjos produtivos locais, sendo considerado pela comunidade acadêmica um avanço para a educação pública de qualidade e alvo de estudos para diversos pesquisadores da área. Esse percentual majoritário é seguido por 17%, cuja escolha fundamentalmente se deu por orientação de escolas e cursos preparatórios, e outro grupo onde a escolha se deu por sugestão de familiares e conhecidos, dentre

outras formas variadas, em menor proporção, como o da imposição familiar, afinidade com os cursos ofertados ou disciplinas de interesse, conforme podemos observar em algumas falas:

Quando eu descobri que aqui tinha o curso que eu queria, eu escolhi. (Aluno 3).

Eu fiz concurso para todas as federais, mas quando vi que aqui tinha o que eu queria estudar, foi o que me fez prestar o concurso pra cá. Eu até passei em outra, mas tipo, aqui tem mais a ver comigo. (Aluno 5)

Em contrapartida, apesar de muita similaridade, Tetzlaff (2017) ressalta maior destaque na escolha como um processo socialmente construído, no âmbito escolar ao longo da escolarização dos estudantes, diferentemente do que pode ser comprovado aqui, tanto no grupo focal quanto na análise dos questionários, mas que nem por isso tornam-se contraditórios com nossos resultados se considerados outros aspectos mais amplos discutidos neste trabalho.

Reconhecendo ainda o lugar da escola pública, gratuita, laica e de qualidade, observou-se que 90% dos entrevistados prestaram diferentes processos seletivos como alternativas para o ingresso no ensino médio, com destaque para outras duas escolas no RJ também pertencentes à Rede Federal (Colégio Pedro II e CEFET-RJ), além de Colégios de Aplicação de universidades e de Escolas Militares, enquanto apenas 10% priorizaram

unicamente o IFRJ como opção. Para 43%, o IFRJ figurava como sua primeira escolha, caso houvesse aprovação em mais de uma das unidades de ensino destacadas, colocando, portanto, o IFRJ em um papel de centralidade e importante protagonismo no processo de escolha para esses alunos.

Ainda dentro do universo de alunos cuja escolha pelo IFRJ não era originalmente a primeira opção, destaca-se maciçamente que para eles o ensino de excelência (62%), a formação técnica (62%) e o preparo para a vida adulta e profissional (49%) foram fatores preponderantes pela escolha e ingresso no IFRJ, revelando o papel dessa formação e da qualidade do ensino público federal diante de todas as possibilidades nas quais os estudantes da região metropolitana do Rio de Janeiro possuem como formas de acesso, cenário que não se observa em outras regiões do estado e em muitas partes do Brasil. Os trechos abaixo são ilustrativos.

Eu fiz concurso pra várias escolas, inclusive as militares, mas o que eu queria mesmo era aqui. (Aluno 4)

Eu queria mesmo era ou o Pedro II ou aqui. (Aluno 5)

Eu queria passar para uma federal. (Aluno 8)

Ou seja, ainda que tragam contextos importantes, cenários desta natureza já foram também descritos em outros trabalhos com índices próximos àqueles encontrados nas principais categorias aqui abordadas.

Tal como Tetzlaff (2017) encontrou ao verificar aspectos comuns dentre os estudantes, desde sua jornada exitosa como “bons alunos” no ensino fundamental à valorização da educação e da escola de ensino médio técnico federal, bem como o forte desejo por uma escola de melhor qualidade e pela continuidade educacional em detrimento de uma formação para o trabalho. Um destaque valoroso que não é o centro deste estudo, dá-se por vias dos caracteres ideológicos e políticos na formação técnica profissional, sob o qual não faremos aqui as devidas considerações, mas que se faz necessário apontar sua existência que perpassa as discussões aqui trazidas e que, subliminarmente, podem aparecer ao longo dos nossos achados e, para tal, trazemos Deitos, Lara e Barros (2016, p. 168)

Ao considerarmos os dois aspectos apresentados, compreendemos que a política educacional fica tencionada a atender às necessidades exigidas pela maioria da população trabalhadora e, ao mesmo tempo, procura responder às exigências que o processo de produção capitalista estabelece como requisitos técnicos, formativos e ideológicos, requeridos à composição da força de trabalho necessária e do estoque disponível para os setores econômicos nacionais e transnacionais.

No que tange os elementos ou fatores que determinaram a escolha pelo curso matriculado, para 72% dos entrevistados a opção foi em função de uma aproximação pela matéria/conteúdo de interesse evidenciando afinidade pelo objeto do curso ou área de formação. Importante destacar que no processo seletivo está previsto que os estudantes declarem sua opção para uma das cinco formações técnicas ofertadas pelo CRJ/IFRJ, o que implicou em verificarmos como se deu a escolha pelo curso no qual os alunos hoje seguem matriculados. Dentro desse percentual também há indícios que apontam a melhor recepção no mundo do trabalho ou continuação dos estudos em etapas posteriores como do ensino superior, realçando a visão, anseios e ambições que esses novos alunos se colocam de forma protagonista do próprio destino/futuro que eles desejam para si, destacando um grau de maturidade e autonomia, de certa forma surpreendente, para a idade cronológica desses indivíduos. Ainda que dentro do cenário de respostas coletadas tenha surgido o fator da gratuidade (22%) como um dos elementos importantes na escolha pelo IFRJ, ele não atua como principal e esse dado carece de mais atenção e reflexão futuras. A despeito da importância desse fator socioeconômico, os alunos indicarem que a Rede Federal de Ensino como um lugar de excelência na formação do aluno (26% das respostas) reverbera a existência de outras motivações para além da gratuidade. O IFRJ, aqui representando essa Rede Federal de Ensino, é reconhecido como um local de destaque na formação do indivíduo em fase

escolar, reforçando as ideias elaboradas nos princípios norteadores presentes no capítulo II das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012).

Eu gosto muito das exatas, e meu curso mexe muito com isso, e está o tempo todo tentando melhorar a vida e tentar evoluir, modificando o mundo para melhor. (Aluno 1)
Eu estudei todos os cursos daqui e vi qual que combinava mais comigo, daí escolhi. (Aluno 3)

Sabe aquelas séries de ficção científica que a gente gosta, e tudo mais? A minha personagem favorita era bioquímica, e como eu gostava de biologia, eu consegui associar isso e vi que eu gostava disso. (Aluno 7)

Lembramos que, de acordo com Ciavatta (2005, p. 85):

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-

social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Um dado relevante que buscamos entendimento reside na forma como a escolha pela formação técnica de ensino médio se processou e como é percebida por esses alunos. Ou seja, aos alunos do IFRJ não é possível concluir apenas o ensino médio regular em três anos, apesar de haver opiniões divergentes na comunidade acadêmica pela defesa da falta de opção ao restringir o aluno a cursar a formação técnica com duração maior que três anos para completar o itinerário formativo, exaltando-se como premissa válida, essencialmente, a gratuidade e qualidade de ensino como as justificativas pela permanência no ensino médio desses alunos através da formação técnica no IFRJ.

Contudo, ao questionarmos os discentes sobre um eventual cenário em que fosse possível a escolha pelo ensino médio regular dissociado da formação técnica no IFRJ, constatou-se que, diferentemente do que é argumentado por alguns docentes do IFRJ, 78% dos alunos não abririam mão da formação técnica, ainda que no cenário atual signifique maior tempo de duração para

sua conclusão quando comparado ao ensino regular, dado esse significativo ao levar-se em consideração o fato de que esta geração e nesta fase da vida, os indivíduos, nossos alunos, apresentam uma certa urgência e pressa nas suas ações e realizações, na busca de respostas e resultados. Com destaque às justificativas apresentadas no universo dos que acreditam ser mais interessante permanecer na formação técnica, 33% afirmam preferir a formação técnica por si só, 30% alegam a oportunidade de inserção no mundo do trabalho, além do desejo em possuir uma profissão (11%), pelo preparo para a vida que essa formação propicia (10%) e pela formação curricular (16%), que também foram apresentadas de forma espontânea durante o grupo focal e corroboradas no questionário.

Eu vi muitas pessoas que conheço que estudaram aqui e depois acabaram não seguindo a carreira, mas que gostaram de ter estudado aqui e mesmo não tendo seguido a carreira, foram elas mesmas que escolheram seus cursos, tenho amigos na sala que os pais estudaram os cursos junto com eles e ajudaram na escolha, mas eu sempre soube que queria estudar química.
(Aluno 6)

Eu não me preocupo muito com o curso, o que eu queria era fazer técnico, quero me esforçar pra estudar e aprender e daí conseguir minha vaga em algum lugar. (Aluno 5)

Ao longo do grupo focal e após a compilação dos questionários, percebeu-se que as informações obtidas nesses dois momentos foram sinérgicas, ou seja, a representatividade alcançada pelos estudantes voluntários do grupo focal, que buscou elementos participantes de cada uma das turmas ingressantes, e assim ter as vozes dos representantes dos cinco cursos e dos dois turnos preferenciais nos quais esses cursos são ofertados (Biotecnologia, Farmácia e Química no turno matutino, Alimentos e Meio Ambiente no turno vespertino), demonstrou uma proximidade muito grande com o retorno trazido pelos questionários. Isso destaca a necessidade de estabelecermos conexões frequentes com os discentes que muito podem contribuir com o processo dinâmico e constante da aprendizagem, pois demonstraram maturidade desde a postura, até as respostas e escutas realizadas. A forma como as respostas majoritárias foram surgindo indicam que há uma postura reflexiva do alunado ingressante no IFRJ, que anseia participar ativamente dos processos nos quais estão inseridos, pela percepção de mundo e sociedade na qual vivem, motivados e instigados a buscar uma formação de qualidade, na qual seus anseios sejam realizados, e, desta forma, preparados a agir diante da sociedade como elementos transformadores, críticos, e o papel da educação na formação cidadã, entendendo ainda que a formação diferenciada, a ser alcançada ainda no nível médio, de forma qualificada, gera subsídios importantes para a vida adulta, sem

que necessariamente seja ela a forma na qual sua vida laboral venha a se desenvolver posteriormente.

Outro ponto de destaque foi o de perceber que o ingresso desses alunos em instituições como o IFRJ vai muito além de uma escolha pela gratuidade de ensino, congregando com expectativas concretas sobre a formação desse aluno, fortalecendo o desafio em manter tais instituições como veículos de transformação social, de assumir uma postura de constante vigilância e resistência, procurando ser vanguarda da época em que reside. Esse desafio deve constituir os pilares das ações gestoras desses centros de formação, retroalimentado pela voz da comunidade discente que pode contribuir com o desenvolvimento da educação no país.

Paralelamente, olhando sobre o panorama na qual esses alunos enxergam a forma em como estudam e/ou são avaliados, foi feito, em prosseguimento, buscar entender a dinâmica de ensino-aprendizagem em um cenário onde, atualmente, dispomos de várias tecnologias de ensino que vão para além da forma clássica que muitos foram educados ao longo da trajetória escolar, e, porque não dizer, de nossa própria formação acadêmica.

Aparentemente, revelando certa surpresa, verificamos que, ao serem indagados pela forma com a qual consideram a maneira preferencial em que conseguem aprender ou estudar, dentre as formas mais citadas destacam-se aspectos da aula e metodologia tradicional, de prestar atenção em aula (61%), com aula presencial com o professor explicando conteúdo, escrevendo a matéria no quadro (89%). Destacam-

se, ainda, o uso de videoaulas (45%), ainda dentro da dinâmica tradicional, porém aliando eventos de experimentação prática ou aulas demonstrativas, na qual o aluno observa os fenômenos estudados (64%), identificando ser uma boa ferramenta de aprendizagem, ainda que em menor importância que as metodologias tradicionais.

Destaques menores foram dados ao apresentarmos novas modalidades de aprendizado como o estudo diário do aluno em casa, oferta de monitorias, resolução de listas de exercícios, uso de livro didático ou material extraclasse, trazendo à tona a importância da figura do professor no desempenho acadêmico dos estudantes, que, mesmo ao reconhecerem a importância de variadas formas de aprendizado, vinculam as ações realizadas com a presença do professor como elemento fundamental para a efetivação do processo de aprendizado. Essas últimas opções figuram em percentual e em grau de importância em níveis menores e diluídos frente às metodologias hegemônicas deste achado.

Eu copio algo a mais que não está no slide, prefiro prestar atenção porque há muitas informações no slide e não dá tempo para copiar tudo. (Aluno 3)

Gosto de absorver sozinho, mas não do mesmo jeito todas as matérias, daí eu gosto quando eu recebo antes os slides para ter noção. (Aluno 5)

Com os slides não dá pra copiar, tem muita coisa anotada ao mesmo tempo, mas sinto falta de um quadro com matéria escrita.

(Aluno 2)

Eu tiro foto da aula com a minha mente, uso muito memória visual, daí eu memorizo a fala do professor ao lembrar da imagem projetada. (Aluno 7)

Parte dos elementos trazidos agora são reforçados quando questionados sobre a forma com a qual gostariam de aprender, levando-se em consideração que os alunos assumem vivências com diferentes tipos de professores, que assumem metodologias variadas e formas distintas de se relacionarem com o conteúdo e com as turmas. Entretanto, novamente destaca-se que, a despeito da metodologia e/ou abordagem didática adotada pelo professor, a necessidade de um reconhecimento e de afeto por parte do professor com o aluno repercute positivamente. Cerca de 68% dos alunos indicaram a necessidade de afeto, com reconhecimento do professor e sua paciência, e, coincidentemente, 68% afirmam que preferem aprender por meio de aulas expositivas com a utilização do quadro branco para materializar o aprendizado. De posse desses dois dados coincidentes, figurou o nosso interesse de testar se os conhecimentos trabalhados de forma lúdica, abrindo espaço para experimentações da vivência com criatividade e permitindo ao aluno um protagonismo no processo seria também percebido por eles com essa

mesma efetividade. Para 62% dos alunos a ludicidade propicia o aprendizado de forma natural sem que a responsabilidade com a disciplina/conteúdo seja dissociada do prazer em aprender, o que, de certa forma, se aproxima a uma metodologia alternativa de ensino-aprendizagem, mas que requer o laço de afetividade e reconhecimento do professor já destacado anteriormente como instrumentos primordiais na construção desse saber. Contudo, é curioso observar que apesar de um ambiente social onde a tecnologia, o uso de celular e as possibilidades de acesso à rede mundial de computadores fazem parte da realidade de uma parcela muito significativa desses jovens, que em sua maioria fazem uso de *smartphones* com acesso à rede de dados móveis, o uso de outras ferramentas como a apropriação do material criado pelo professor em apresentação de *slides* (*powerpoint*) e videoaulas ainda corresponde a um percentual menor na qualidade da aprendizagem, 29% e 33%, respectivamente.

Eu gosto de estudar olhando o meu caderno completo com toda a matéria anotada.

(Aluno 1)

O bom do slide é que como eu gasto muito tempo no metrô pra vir pra cá, eu aproveito a viagem para dar uma olhada na matéria, daí eu consigo estudar nesse tempo perdido do meu dia. (Aluno 4)

Antes na minha outra escola eu via muito vídeo aula, mas aqui, eu não consigo mais,

o conteúdo da aula é muito mais profundo que na vídeo aula, daí não consigo tirar as dúvidas que preciso, o melhor aqui é prestar atenção na aula e ver os slides do professor porque com certeza não vou achar em vídeo aula nenhuma. (Aluno 2)

O uso das tecnologias do mundo moderno, o excesso de informações e bases de pesquisa não vinculam o aluno à sua prática preferencial de ensino, o que pode suscitar uma série de discussões sobre causas e efeitos dessa dinâmica, mas que destacamos sobre essas de acordo com o que foi aqui levantado, a falta de afetividade nestas ferramentas, ficando como alternativa em segundo plano para tal aplicação/uso na dinâmica dos estudos. De forma geral, os instrumentos apresentados aos alunos como alternativas perdem espaço quando se tratam de ações individuais e solitárias, ou seja, a presença do professor e, conseqüentemente, as ações em parceria/coletividade ali propiciadas trazem à memória do aluno como estratégias efetivadoras do saber. Para Silva, Pereira e Arroio (2017), o excesso de páginas e plataformas na *internet* com recursos audiovisuais disponíveis atualmente oferece um amplo acesso, mas seu êxito requer também a função do docente durante seu uso como forma de se atingir que objetivos pedagógicos sejam alcançados. Para que a tecnologia digital aplicada à educação possa vir a fazer parte de seu cotidiano, os alunos precisam assumir outro papel nessa dinâmica, de forma mais ativa do que

um espectador passivo. Trabalhar de forma a ensiná-los a não distração durante esse período *online* e estimular o senso crítico para que sejam validados na construção do conhecimento são alguns exemplos que precisam ser desenvolvidos junto aos estudantes, uma vez que o conteúdo não está restrito apenas à sala de aula, e a familiaridade com esses recursos auxilia aos alunos, motivando-os em seus estudos individuais.

Não obstante, a dinâmica de aprendizado passa também por instrumentos avaliativos nos quais o conhecimento apreendido é colocado de forma a quantificar o que foi assimilado e pode ser reproduzido por esses alunos. Novamente, podemos destacar que, mesmo ao reconhecer que é possível avaliar o aluno por inúmeras formas, a concretude de um instrumento formal, a prova, esteve presente maciçamente nas falas e opções dadas pelos entrevistados (57%), sendo que foram apresentados outros instrumentos clássicos como relatórios, listas de exercícios, mini testes e semanas de provas com 47% dos alunos, indicando uma forte herança do ensino fundamental dentro da sua organização em termos de avaliação e pela necessidade de um objeto de avaliação. Parte talvez desses índices possa ser tratado exatamente pelo elenco de participantes figurarem esse eixo de transição entre a dinâmica do ensino fundamental, das escolas de onde se originaram, e a abertura a um novo leque de possibilidades frente ao ensino médio, e a ruptura desses dois momentos da formação escolar básica. Durante o grupo focal, destacou-se nas vozes dos presentes a importância

na pluralidade de avaliações como forma a propiciar que todos os alunos sejam igualmente avaliados de acordo com suas diferentes potencialidades, viabilizando que todos sejam avaliados de uma forma mais plena e ampla. No entanto, foi também percebido por esses mesmos alunos a dificuldade que reside na figura do professor em ter de se reinventar a todo instante com formas múltiplas de avaliação com vistas a alcançar todos os alunos, e indicam que deve haver, também, um esforço dos próprios alunos em se adequarem às metodologias desenvolvidas pelo professor, uma vez que, reflexivamente, se cabe ao professor perceber e entender a variação de características e habilidades no elenco de alunos, esses, por sua vez, devem enxergar o professor como um indivíduo, dotado de particularidades. Ambos os atores devem se moldar nesse processo como forma a evoluírem e atingirem, conjuntamente, seus êxitos, seja o professor o de enxergar as habilidades dos alunos, seja o do aluno em perceber que um professor é diferente do outro e que, portanto, cabe a ele também fazer uso de mecanismos adaptativos a cada docente entendendo que isso faz parte do processo de aprendizagem.

Cada professor tem a sua didática, pode ser cansativo, mas é bom também. Não há uma forma única de ser avaliado. (Aluno 3)

Todos os alunos são diferentes, então todos os professores também são diferentes, daí você tira a individualidade do professor também, nós alunos também precisamos nos

adaptar ao professor, até porque avaliação nenhuma consegue captar tudo que o aluno aprendeu. (Aluno 2)

É importante pensar no professor também, ele não tem só a minha turma para dar aula e avaliar. O jeito como você vê o mundo e você vê as avaliações, vão impactar a maneira como você se sai nelas. É muito puxado para o professor, eles também são humanos, é muita carga para eles carregarem sozinhos, isso pesa na saúde deles, uma hora ele está dando aula para o primeiro período e depois ele vai dar aula no oitavo período, e muda de turma mais de uma vez ao dia. (Aluno 1)

Essa fala corroborada pela maioria dos presentes no grupo focal foi sem dúvida um destaque muito curioso e inesperado que sequer havia sido conjecturado quando da idealização da pesquisa e formulação das perguntas norteadoras. Esse dado se soma, fortemente, à percepção de que os alunos ingressantes do IFRJ são sim dotados de uma maturidade reflexiva sobre os eventos ao seu redor e sua concepção de mundo/sociedade. Ainda sobre avaliação, destaca-se que a componente afetiva se faz presente, quando são elencados por cerca de 50% dos alunos as ofertas de avaliação por autoanálise, ludicidade, análise do caderno e mesmo a análise do comportamento discente como ferramentas de avaliação.

Curiosamente, ao pedir que eles fizessem uma análise crítica sobre o formato de avaliação praticado

pelos docentes do CRJ/IFRJ, os resultados obtidos demonstraram que apesar de a preferência à prova já apontada pelos alunos como elemento de avaliação, isso de forma alguma invalida as críticas sobre esse formato. A saber, 17% indicaram que a avaliação não deveria residir apenas na aplicação de provas, e que, portanto, o professor deveria lançar mão também de outras formas avaliativas. Ainda sobre as provas, 29% discordaram do excesso de avaliações realizadas e o pouco intervalo entre elas, e a falta de um calendário específico propiciando a realização de mais de uma prova no mesmo dia, criando um ritmo estressante e uma quantidade desproporcional de avaliações frente ao número de disciplinas cursadas, sendo necessário adequação e planejamento por parte dos próprios estudantes como forma de garantir seu êxito na realização dos exames de verificação de aprendizado.

Tem professor que fala contigo e desestimula o aluno, porque sabe que fez uma prova difícil e depois expõe o aluno com a nota baixa dele. Pode ser que o aluno não estivesse bem naquele dia, podia até saber a matéria, mas o professor ignorou isso, mas tem professor que chega junto, que conversa. (Aluno 3)

Tem professor que na sala vê tudo, e fala com o aluno. Eu mesmo, já aconteceu comigo, mesmo tirando nota baixa, por causa de problemas em casa, de nervoso, mas que o professor chega e diz, “você evoluiu”, te dá

aquela influência, dá um carinho na gente.

(Aluno 4)

Deste total, 16% também destacaram que a prova deve ser condizente com o conteúdo trabalhado em sala de aula, e que muitas vezes isso não é observado, quando alguns docentes não se planejam para efetuar suas avaliações e que não há uma clareza na didática assumida por eles, impedindo o esperado sucesso nas avaliações. No que se refere às avaliações, 23% dos alunos indicam que a escola precisa atuar pedagogicamente em observância às avaliações na garantia de satisfação e êxito de ambas as partes, destacando a importância do planejamento, da escuta aos alunos e maior clareza na construção e uso do calendário acadêmico, incluindo melhor apresentá-lo aos estudantes para que eles o conheçam de uma forma mais concreta.

Feitas as considerações sobre a formação técnica, ouvidos os alunos sobre o que entendem sobre essa formação e seu papel e objetivos na vida pessoal de cada um, embora ainda estejam cursando apenas o primeiro dos oito semestres necessários para a conclusão do curso, quando questionados sobre a perspectiva, a médio prazo, quando da finalização dos estudos e os planos do que fazer após a formação, identificou-se que 90% desejam ingressar no ensino superior, seja para se capacitarem ainda mais enquanto trabalham com a formação técnica adquirida (42%), seja para seguir na área de atuação do curso técnico que escolheram cursar (19%), ou simplesmente por entenderem que gostariam/

precisam seguir na continuidade dos estudos adentrando ao ensino superior (29%). Esse dado reforça a ideia de que a formação técnica não é objetivamente um instrumento final de formação e entrada no mundo do trabalho, mas corrobora que esse tipo de formação amplia o panorama do cidadão, da sua perspectiva de mundo, reforça suas vivências, amplia seus conceitos e permite estar melhor preparado para a vida de uma maneira mais abrangente. O conhecimento adquirido permite descortinar um mundo ainda mais vasto de possibilidades, propicia a experimentação antecipada do ambiente universitário, graças, segundo esses estudantes, à autonomia com a qual sentem ser a vivência na formação técnica de nível médio, incorporando ao currículo profissional do aluno predicados que não teriam sido alcançados se tivessem optado pelo ensino médio regular, quiçá pelas vivências que a própria universidade e o ensino superior poderiam ofertar da mesma forma. O entendimento da formação técnica como algo que vai muito além das questões trabalhistas, e que coloca a eficiência, a qualidade, o aprendizado, a capacidade de produzir conhecimento pela experimentação e o lugar protagonista que o aluno acredita e se percebe inserido dentro deste contexto, possibilita seu desenvolvimento, sua criticidade e uma postura diferenciada, pesando positivamente na balança das contradições entre pontos favoráveis e desfavoráveis na escolha do eixo formativo desta fase do ensino.

Perceber que a escuta constante deste grupo, os discentes, pode e interfere no êxito das ações de ensino e deve estar presente constantemente na rotina e nos

modos de atuação das instituições de ensino, tendo a certeza de que o CRJ/IFRJ é não só um ponto isolado nessa estrutura, mas que compõe, juntamente às demais instituições, o lugar no qual os jovens devem se sentir acolhidos e participantes da transformação social.

Pelo Não Silenciamento



Fonte: <https://lopesca.blogspot.com/2017/06/mafalda-silencios.html>

Trazer o quadrinho acima da Mafalda com essa pergunta sobre o silenciamento estudantil é algo importante, pois buscamos aqui a voz de nossos alunos. Afinal, para que ou por que ouvir os alunos? Correa (2014) nos dá pistas para uma resposta, ao afirmar que

Esses “novos sujeitos” que agora frequentam a escola estão muito próximos de você. Convivem com você quase todos os dias. Você já se perguntou sobre o que eles pensam da escola? Qual será o sentido que eles atribuem ao Ensino Médio? Será que é parecido com o que você pensa? Ou será muito diferente? Com certeza, vários dos seus jovens alunos devem estar se perguntando: O que eu estou fazendo aqui? Para que serve cursar o Ensino Médio? O que eu vou fazer com isso? (CORREA, 2014, p 16)

Significa que a Escola Pública de Ensino Médio deve funcionar como um suporte, contribuindo para ampliar a formação humana do jovem no seu presente, mas também preocupar-se com o seu futuro, ajudando-o a definir o seu projeto de vida.” (CORREA, 2014, p 26)

Sabe-se que o ensino médio apresenta historicamente uma dualidade importante em seu papel, e, segundo Madeira (2006), possui um duplo objetivo: preparar

os alunos para o ensino superior e para a vida ativa e/ou prepará-los para o mundo do trabalho. Ou seja, apresenta-se como um nível preparatório e ao mesmo tempo um nível terminal, e que, dada essa ambivalência pelas dificuldades na conciliação dos seus múltiplos objetivos, frequentemente torna-se alvo de sucessivas reformas, com valores sociais diferentes, principalmente quando se compara a formação técnica com a formação regular. Ainda de acordo com Madeira (2006, p. 122), espera-se que o ensino médio técnico

contribua também para o desenvolvimento econômico e para a minimização do desemprego jovem, reduza o insucesso escolar e seja uma forma de normalizar o acesso ao ensino superior, atenuando a pressão da procura, ao desviar os alunos para outras alternativas.

Analogamente, para Ramos (2011) é também nesse momento que tanto os jovens estão projetando suas vidas como componentes da população economicamente ativa, o que inclui as escolhas profissionais; quanto os adultos veem nessa etapa de ensino a possibilidade de se qualificarem como trabalhadores. Seus achados revelam, de forma semelhante ao nosso estudo, que a busca por esse tipo de formação está relacionada à identificação com o curso ofertado e um ganho curricular com possibilidades de inserção no mundo do trabalho, alimentando aspirações pessoais, e não como

um ponto final apenas por significar o rompimento com o conhecimento ou o findar de uma etapa obrigatória de suas vidas, é, sobretudo, uma reconciliação com a escola e (re)estruturação de seus projetos de vida. Essa voz, esses sonhos e esses sentimentos não podem ser silenciados. A voz do aluno deve ecoar no cerne das ações das instituições de ensino para que estejamos mais próximos da fonte que nos fortalece e nos ressignifica. Esta temática da voz discente não deve ser renegada, embora historicamente façamos isso. Percebe-se esse silenciamento quando ao final do questionário convidamos alunos a contribuir de forma livre, momento no qual registramos o maior índice de abstenções, suscitando a ideia de que não estão acostumados a serem ouvidos, e, portanto, não se sentem convidados a expressar livremente seus pensamentos, endossando a instauração dos silêncios, que nos paralisa, engessa e distancia.

O combate à evasão, um dos eixos norteadores que impulsionaram esta pesquisa, pode encontrar respostas se criarmos um espaço para ouvirmos essas vozes, na possibilidade dessa escuta frequente. Colher junto a egressos e alunos evadidos suas impressões, sugestões, críticas e elogios aumenta as chances de impactarmos com mudanças positivas o futuro. Se, apoiados por exemplo, na reforma do ensino médio de 2008 promovida pelo governo federal, tal como cita Ramos (2011), vemos que uma preocupação constante é a manutenção dos jovens na escola, o que se espera conseguir mediante o diálogo com seus interesses e o compromisso com a

aprendizagem e com o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes. Esses aspectos encontram consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio (BRASIL, 2012), todavia, se a vinculação com a atividade profissional assumir grande ou maior importância nessa proposta, enviando-se a mensagem de que o ensino médio que interessa aos estudantes é aquele que prepara para o exercício profissional apenas, e de alguma forma isso parecer ser convergente com a concepção de ensino médio integrado que defendemos, tem-se um equívoco, na sua construção. Ainda de acordo com essa autora, é preciso pensar que trabalho, ciência e cultura são dimensões da vida humana que devem ser integradas ao currículo e no currículo, tendo o trabalho como princípio educativo. Ou seja,

um currículo integrado tem o trabalho como princípio educativo no sentido de que este permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das Ciências e das Artes e da Tecnologia (RAMOS, 2005, p. 108)

Os achados aqui encontrados, coadunados com experiências trazidas por autores já citados, reforçam a importância dessa escuta de forma mais frequente. Esse exercício permite avanços sem que os aprendizados e experiências exitosas passadas deixem de figurar nas salas de aula. Para Bueno (2019, p. 16), “por mais que

a sociedade apresente novos formatos educacionais, as Escolas Tradicionais continuam existindo em sua totalidade ou podemos perceber características delas coexistindo dentro dos novos modelos”. Essa autora sugere que a prática docente pode, de forma positiva, tornar os alunos agentes do seu próprio saber, possibilitando que a construção do conhecimento ocorra de forma mais fluida, e é nesse caminho que muitas respostas nos chegaram ao longo desta pesquisa. Outro ponto que merece destaque diz respeito ao momento em que os alunos foram colocados frente ao processo de ensino e aprendizado, em especial aqueles que participaram do grupo focal. Ambos os momentos de escuta, grupo focal e questionários anônimos e individuais, ratificaram o papel de sentimentos como a alegria e o prazer na construção de seus saberes, pelo fato desses referenciais fazerem parte da vida (LEITE, LIMA e CALDAS, 2014).

Ao realizarmos o grupo focal, havia uma expectativa em relação ao padrão de respostas, contudo, ao longo da dinâmica, fomos frequentemente arrebatados pela surpresa na qual alguns temas foram abordados, descortinando sensíveis nuances de um prisma através de uma ótica diferente e surpreendente. Novamente as vozes que não se calaram puderam nos tirar da zona de conforto e propiciar horizontes não imaginados e que servem de guia para a dinâmica da sala de aula e dos contextos do ambiente escolar, como defendem Vieira e Tenreiro-Vieira (2005, p. 16) quando dizem que as estratégias de ensino-aprendizagem equivalem a “um

conjunto de ações do professor ou do aluno orientadas para favorecer o desenvolvimento de determinadas competências de aprendizagem que se têm em vista”. Essas estratégias buscam desenvolver e até estimular o pensamento crítico dos alunos em diferentes níveis de ensino, envolvendo atitudes e atividades reflexivas (TENREIRO-VIEIRA e VIEIRA, 2013; VIEIRA e TENREIRO-VIEIRA, 2015). O papel reflexivo e as ações que a escuta dos alunos nos instiga a criar condições de perpetuar essa prática institucional.

É importante perceber dentro de toda esta dinâmica o grau de pertencimento que esses alunos trazem sobre suas ideias, sua maturidade e força ao serem convidados a refletir sobre o espaço escolar e a formação técnica, as questões pedagógicas presentes na prática docente e que reverberam também em suas vidas. Constata-se, à semelhança de Correa (2014, p. 37), que “enquanto a escola espera receber sujeitos ‘mais interessados e adultos’, os jovens, por sua vez, buscam uma escola aberta a interlocução e as suas práticas, demandas e trajetórias biográficas”. Para tal, ainda de acordo com Correa (2014, p. 33), precisamos, antes de mais nada, compreender que

os jovens alunos de nossas escolas não são receptáculos de informações descontextualizadas, mas que possuem papel ativo no processo educativo, tampouco, crer que, nós professores, somos meros transmissores de conteúdos. Pensando

assim, precisamos superar o descompasso entre o currículo e a vida cotidiana, entre os conteúdos escolares e as demandas da vida prática. Isso quer dizer que, quando os currículos escolares se aproximam do cotidiano vivenciado pelos jovens alunos, pode ocorrer uma efetiva construção de significados sobre o conhecimento; os jovens alunos podem usufruir dos conhecimentos apreendidos na escola, e põem, com isso, alterar os sentidos da própria escolarização.

O lugar da escola pública, laica e de qualidade, deve ser visto muito além do critério de sua gratuidade, como relatado pelos alunos. As potencialidades que a formação técnica pode expandir no horizonte dos alunos e implicar a prática docente devem permear, rotineiramente, nossas ações, ideológicas, políticas e, sobretudo, de ensino, entendendo o papel do docente e de sua relação direta com o público discente, através da afetividade e do reconhecimento do papel do outro nesta construção, dando espaço a todas as vozes que podem ecoar sem nunca silenciar.

Referências

BRAGA, E. S. O.; RÔÇAS, G.; SILVA, C. S. É pau, é pedra... É o fim do caminho ou começo de um novo caminhar? *In*: TOMAZELLO, M. (Org.). **Reflexão sobre os Institutos Federais na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**. Educação, Cultura e Sociedade. 1^a. ed. João Pessoa: IFPB, 2019. v. 4, p. 236-263.

BRASIL. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Brasília: MEC; SETEC, 2007.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 2012.

BRAZOROTTO, C. M. Quem são os estudantes do ensino médio profissionalizante no Brasil e na Alemanha? *In*: Colóquio Nacional - A produção do conhecimento em Educação Profissional, 4., 2017. **Atas...** Natal: IFRN, 2017.

BUENO, L. M. **Oficinas lúdicas**: proposta para mediação do processo de ensino-aprendizagem no ensino de Biologia. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de

Ciências), Campus Nilópolis, Instituto Federal do Rio de Janeiro, Nilópolis, 2019.

ClAVATTA, M. A formação integrada à escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005.

CORREA, L. M.; ALVES, M. Z.; MAIA, C. L. **Cadernos temáticos: juventude brasileira e Ensino Médio**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

DEITOS, R. A.; LARA, A.; BARROS, M. A. R. A. de. Educação profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, p. 165-188, 2016.

LEITE, G. M. da S.; LIMA F. G. C.; CALDAS, A. de J. O ensino de ciências por meio de práticas lúdicas no recreio escolar. **Revista da SBEnBio**, n. 7, 2014.

MADEIRA, M. H. Ensino profissional de jovens: um percurso escolar diferente para a (re) construção de projectos de vida. **Revista Lusófona de Educação**, n. 7, p. 121-141, 2006.

RAMOS, M. N. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 771-788, 2011.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

SILVA, M. J. da; PEREIRA, M. V.; ARROIO, A. O papel do Youtube no ensino de ciências para estudantes do ensino médio. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 7, n. 2, 2017.

SOUZA, J. A. da S. Permanência e evasão escolar: um estudo de caso em uma instituição de ensino profissional. In: Colóquio Nacional - A produção do conhecimento em Educação Profissional, 3., 2015. **Atas...** Natal: IFRN, 2015.

TENREIRO-VIEIRA, C.; VIEIRA, R. M. Estratégias de ensino e aprendizagem e a promoção de capacidades de pensamento crítico. **Enseñanza de las ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas**, n. extra, p. 3685-3690, 2013.

TETZLAFF, I. M. B. **Escolhas ou escolhidos?** Estudantes das camadas populares em uma escola de ensino médio técnico federal. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017

VIEIRA, R. M.; TENREIRO-VIEIRA, C. **Estratégias de ensino / aprendizagem**: o questionamento promotor do pensamento crítico. Lisboa: Editorial do Instituto Piaget, 2005.

_____. Práticas didático-pedagógicas de ciências: estratégias de ensino/aprendizagem promotoras do pensamento crítico. **Saber & Educar**, n. 20, p. 34-41, 2015.

Capítulo 27

ORIGENS, EVASÃO E RENDIMENTO ESCOLAR ENTRE ESTUDANTES DE ESCOLA PROFISSIONAL FEDERAL EM COCAL - PI

Jannayra Ferreira Santos
Matheus Ladislau Gomes de Oliveira
Elenice Monte Alvarenga¹

¹ Participaram como colaboradores na produção do texto: Júlia Naelly Machado Silva – naelly.machado15@gmail.com – IFPI campus Cocal; João Vitor Brito Oliveira – jvitorcocal@hotmail.com – IFPI campus Cocal; Alexya Maria Leonardo de Oliveira – alexyamarialeonardo@gmail.com – IFPI campus Cocal

Introdução

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados pela Lei nº 11.892, em 29 de dezembro de 2008. A sociedade tem uma visão desta modalidade de ensino como sendo a responsável pela formação de cidadãos que atendam às demandas do mercado de trabalho. Entretanto, não se trata apenas de preparar o estudante para o mercado, e sim da sua qualificação, aumentar o seu nível de escolarização e torná-los participativos na consolidação democrática do país, conforme afirma Pacheco, Pereira e Sobrinho (2009). Entre os anos de 2003 e 2016 o Ministério da Educação finalizou a construção de mais 500 prédios da rede federal de educação profissional e tecnológica, totalizando 644 *campi* em funcionamento (BRASIL, 2016).

Tendo em vista esta expansão relativamente recente dos Institutos Federais no país e seu elevado número de alunos, mostram-se relevantes trabalhos de pesquisa que transpareçam a realidade do ensino ofertado nestas unidades, bem como demonstrem os fatores que têm contribuído para a permanência ou evasão dos estudantes. Sabe-se que, nas unidades da rede federal, o número de estudantes ingressantes elevou-se entre os anos de 2009 a 2013 e ultrapassou 200.000 ingressantes anuais (BRASIL, 2014).

Nessa perspectiva, quanto ao ingresso em parte das instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, como o Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia do Piauí *campus* Cocal, este pode se dar por meio do exame classificatório (EC), da matrícula direta (MD) e a partir de transferência interna (TI). O exame classificatório consta de uma prova com cinquenta questões múltipla escolha, cada uma com 5 alternativas, versando sobre os conteúdos de Matemática e Português, de modo que os candidatos aprovados conforme o edital sem a existência de nota de corte, são convocados a se matricular. Este exame objetiva diagnosticar o conhecimento dos alunos candidatos e classificá-los conforme as pontuações obtidas, considerando-se o conhecimento obtido no decorrer do ensino fundamental.

Por outro lado, caso o número de vagas ofertadas nos cursos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí *campus* Cocal não seja preenchido é, então, lançado um edital de chamada pública, que realiza a seleção dos alunos apenas com base em suas notas nas disciplinas de Matemática e Português durante o ensino fundamental. Para Albuquerque *et al.* (2016) o exame classificatório pode ser considerado uma estratégia indicativa de quais estudantes estariam mais aptos a apresentarem um melhor rendimento no decorrer do curso.

Desde sua chegada às unidades da rede federal de ensino, torna-se relevante aos estudantes o aspecto do rendimento escolar. Após o ingresso, isso não é diferente. E, nesse sentido, torna-se inevitável abordar o rendimento escolar e não se referir à aprendizagem, pois este é um processo natural e diário para cada

indivíduo, sendo uma atividade inerente ao ser humano e decorrente da forma como este se relaciona com o ambiente externo, de modo que, se permite a cada indivíduo percorrer diferentes caminhos em seu processo de aprendizagem. Cavalcante e Santos Junior (2013) apontam que o desenvolvimento dos alunos pode sofrer interferências por fatores internos e externos, em que os internos podem ser a estrutura escolar e o corpo docente da instituição, enquanto o externo pode ser o próprio ambiente familiar. Nesse sentido, fatores socioeconômicos e o estilo de vida também influenciam no rendimento escolar, para isso, Brooke e Soares (2008) apontam que a forma de vida, a origem social e as condições de vida implicam no desenvolvimento escolar.

Nesse sentido, avaliações de rendimento escolar, são aplicadas constantemente, como meio de diagnosticar a aprendizagem dos alunos nas diversas áreas do conhecimento. Para isso, existem avaliações institucionais e nacionais, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que avalia o desempenho de estudantes nas disciplinas da área de Ciências da Natureza, e que é aplicado com estudantes do ensino fundamental e também da 3ª série do ensino médio. O SAEB demonstrou que, em 1997, “no Brasil, apenas entre 4% e 5% do alunado da 3ª série demonstrou o desempenho que pode ser associado ao desempenho esperado para alunos que terminam o Ensino Médio” (INEP, 1997).

Ademais, outra forma de avaliação é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que avalia o desempenho

de estudantes do ensino médio. Este exame é feito anualmente, e no ENEM de 2016, “os participantes obtiveram as maiores médias em ciências humanas e suas tecnologias (533,5), em linguagens e códigos e suas tecnologias (520,5), matemática e suas tecnologias (489,5) e ciências da natureza e suas tecnologias (477,1)” (BRASIL, 2017). Diante disso, nota-se que os menores rendimentos dos estudantes no ENEM ocorreram nas disciplinas da área de Ciências da Natureza.

Nessa perspectiva, considerando que a aprendizagem é dada em função da construção de conhecimento entre professor-aluno, com a adoção de práticas que viabilizem o processo de ensino-aprendizagem efetivo. Alves e Stachak (2005) afirmam que os educadores encontram dificuldades em construir o conhecimento com seus alunos de forma prazerosa e esses mesmos docentes costumam encarar a disciplina como sendo difícil de ser ensinada. Esta dificuldade se dá, muitas vezes, pelos conteúdos apresentarem muitas fórmulas, conceitos e teorias. Com isso, frequentemente, propõem-se reflexões acerca do aperfeiçoamento das metodologias de ensino, para o favorecimento da aprendizagem. Nesse sentido, Aguiar e Porto (2014) afirmam que educadores, mestres e doutores licenciados devem enxergar o cotidiano dos educandos, analisando suas aflições e relacionando os conteúdos com o cotidiano dos estudantes.

Neste sentido, esses fatores que interfiram no rendimento escolar também contribuem para o abandono da sala de aula. A evasão escolar é reconhecida como um processo de abandono de sala de aula, em

que o aluno passa a não mais frequentar o ambiente escolar (BATISTA; SOUZA; OLIVEIRA, 2009). Segundo Santana, Silva e Guimarães (2015), o termo evasão é compreendido como fracasso tanto do aluno como também da instituição de ensino e, com isso, deve-se tratar o tema como uma problemática que se dá por uma série de fatores. Dentre tais fatores, Sousa *et al.* (2011) afirmam que podem ser fatores socioeconômicos, ingresso, situação familiar e condições do ambiente escolar.

Assim, a evasão, é uma realidade de muitas instituições brasileiras. Silva (2009) aponta que vários estudos realizados em diversos países apontam que a evasão é um problema mundial e para sua solução devem existir distintas intervenções de alunos, professores, pais, autoridades educacionais e lideranças políticas. Assis (2013) também defende que esse fenômeno vem sendo estudado mundialmente, principalmente em países de primeiro mundo, e que os trabalhos procuram se aprofundar nas causas e impactos oriundos da desistência dos alunos da rede de ensino.

Baseado nisso, Poker (2007) afirma que o fracasso nas escolas está aumentando sensivelmente, chegando a vários locais do mundo. Este fato vem chamando a atenção de gestores, coordenadores, professores, familiares e afeta a sociedade como um todo. Neste sentido, faz-se necessária a utilização de metodologias mais eficientes e adequadas ou até uma reflexão sobre as formas de ingressos nas instituições de ensino.

Partindo desses pressupostos, objetivou-se relacionar a origem acadêmica do estudante e a forma de ingresso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) *campus* Cocal, com as ocorrências de reprovação e evasão. Além disso, objetivou-se relacionar o rendimento escolar obtido nos primeiros anos do ensino médio nas disciplinas de Ciências da Natureza às ocorrências de reprovação e evasão.

Metodologia

Campo de Trabalho

Este trabalho foi realizado no município de Cocal-PI. Segundo o IBGE (2015), o município possui 5342 estudantes no ensino fundamental, sendo 263 matriculados em escola privada e a cidade conta, ainda, com 53 escolas públicas e 696 alunos no ensino médio sendo que 132 estão matriculados em escola pública federal. A investigação foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí *campus* Cocal, com sete turmas de ensino médio integrado ao técnico em Administração e Agricultura.

Levantamento de Dados dos Alunos e Informações Sobre o Rendimento Escolar em Ciências da Natureza

Junto aos setores de Controle Acadêmico e Coordenação Pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí *campus* Cocal, foram coletados dados numéricos (em boletins e históricos escolares) e informações relevantes que permitissem a realização de análise do rendimento escolar, em disciplinas de Química, Física e Biologia, de estudantes do ensino médio matriculados nos cursos técnicos integrados ao médio em Administração e Agricultura nesta escola pública federal entre os anos de 2015 e 2016. Para avaliar o desempenho nas disciplinas foram utilizados três níveis: baixo rendimento (BR), com notas variando entre 0,0 a 5,0; médio rendimento (MR), considerando-se notas de 5,1 a 7,0; e alto rendimento (AR), com notas compreendidas entre 7,1 e 10,0. A informação sobre o rendimento escolar nestas disciplinas, foi associada com outras informações relativas ao perfil do alunado como: gênero, faixa etária, origem do egresso (instituição pública ou privada), condição atual (de matriculado ou evadido) e forma de ingresso na instituição (se por exame classificatório ou por chamada pública). Finalmente, foi realizado comparativo das informações sobre rendimento escolar em disciplinas relativas às áreas de Ciências da Natureza e os cursos em que se encontram atualmente matriculados (Técnico em Agricultura ou Administração).

Análise Estatística

Os dados obtidos foram analisados com o uso do *software* Microsoft Excel®.

Resultados e Discussão

Neste trabalho, foram analisadas sete turmas de ensino médio integrado ao técnico, sendo três de Administração (ADM) e quatro de Agricultura (AGR), totalizando 242 alunos participantes do estudo. Das turmas de ADM, duas ingressaram em 2015 e uma no ano de 2016, enquanto para o curso de AGR, duas ingressaram no ano de 2015 e duas em 2016.

Levando-se em consideração a totalidade de alunos do IFPI *campus* Cocal entre os anos de 2015 e 2016, observou-se que dos 242 estudantes, 52% (126) são do sexo feminino e 48% (116) do sexo masculino. Destes 242 estudantes, 86,36% (209) vieram de escolas públicas, 8,26% (20) eram oriundos de escolas privadas e 5,37% (13) não preencheram em sua ficha de matrícula a informação sobre a origem acadêmica. Com relação à forma de ingresso, 78,51% (190) destes estudantes ingressaram no IFPI *campus* Cocal por Exame Classificatório (EC), 19,42% (47) por Matrícula Direta (MD), 1,65% (4) por Transferência Interna (TI) e 0,41% (1) não responderam a esse questionamento.

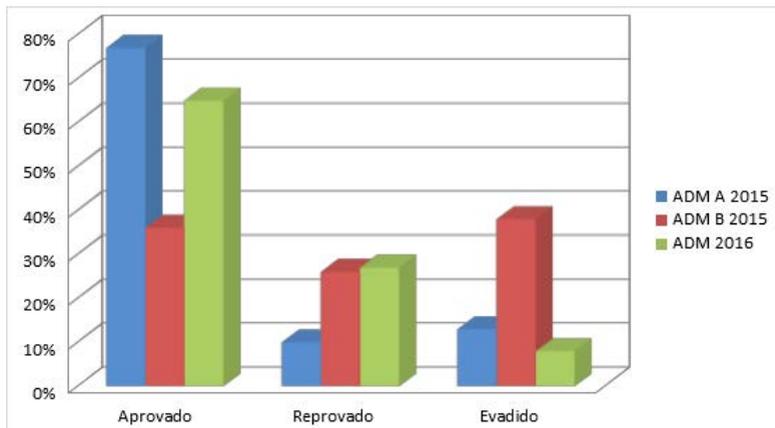
Nesse sentido, observa-se que um número bastante pequeno de estudantes ingressantes no IFPI *campus*

Cocal é proveniente de escolas privadas. Entretanto, este dado pode ser, em parte, justificado em função da existência de um pequeno número de escolas privadas na cidade (apenas duas). Convém também ressaltar que existem povoados vizinhos que apresentam apenas unidades escolares públicas e que, assim, têm contribuído para o aumento da proporção de ingresso de estudantes de escolas públicas no IFPI *campus* Cocal.

Quanto ao método de ingresso, observa-se que em 2015 a proporção de ingressantes, via EC foi bastante superior à de ingressantes por MD. Entretanto, há que se destacar informação obtida junto ao setor de controle acadêmico do IFPI *campus* Cocal, que afirma ter reaproveitado estudantes não aprovados em um curso (ADM), via EC, para matrícula em outro. Este dado poderia explicar eventuais situações de não identificação com o curso que estejam contribuindo para o aumento da ocorrência de evasão ou de baixos rendimentos nas disciplinas da área de Ciências, como será discutido adiante.

Ademais, denotou-se acerca da situação escolar dos estudantes do curso de Administração do IFPI *campus* Cocal (Gráfico 1), em razão das taxas de aprovação, reprovação e evasão destes.

Gráfico 1 – Análise comparativa da situação dos estudantes do curso de Administração do IFPI *campus* Cocal.



Fonte: Elaboração própria

A partir disso, em uma análise realizada nas turmas ingressantes em ADM de 2015, notou-se que, a turma A obteve uma porcentagem de aprovação maior do que a turma B, onde em ambas as turmas os ingressantes são oriundos de escola pública, e somente 3% da turma A é ingressante por MD.

No que se refere a reprovação, nota-se que a turma A possui 10% de reprovação, onde todos os ingressantes são por EC e de escola pública, contudo a turma B possui 26% de reprovação onde a maioria são ingressantes por MD.

Comparativamente, nota-se que a turma B de ADM apresentou níveis de evasão e reprovação maiores que a turma A, o que pode estar relacionado à forma de ingresso, uma vez que nesta turma houve grande

proporção de MD, o que também foi observado na turma ingressante em 2016, já que 50% dos ingressantes por MD reprovaram.

Quando se refere aos ingressantes do curso de ADM em 2016, constatou-se que dos 65% de aprovados, a maioria era do sexo masculino, e dos 27% de alunos reprovados, todos eram de escola pública. Então, nota-se que a maioria dos estudantes reprovados e evadidos costuma vir de escolas públicas, o que corrobora o baixo desempenho observado no ensino médio, culminando na evasão e retenção, já que, provavelmente, a educação básica deve ter sido deficiente.

Em relação às observações concernentes ao gênero, Oliveira, Silva e Siqueira (2008) realizaram uma pesquisa sobre o desempenho dos estudantes no vestibular da Universidade Federal da Paraíba e verificaram que alunos do sexo masculino apresentam maiores rendimentos do que estudantes do sexo feminino. Além disso, verificaram que os que estudaram em escolas públicas têm notas inferiores quando comparados com aqueles oriundos de escolas privadas. Estudantes com pais que apresentavam níveis de escolarização concluídos tinham mais aprovação. Ademais, os que não trabalham tendem a ter melhor rendimento, da mesma forma que aqueles que têm família com renda familiar mais alta.

Pinheiro e Fonseca (2013) relatam que o baixo rendimento, ou até mesmo a repetência pode estar correlacionada com o índice de evasão, sendo rendimento escolar os resultados obtidos a partir de uma avaliação dos professores no decorrer do ano letivo em provas,

trabalhos e outras atividades avaliativas realizadas. Normalmente, são considerados estudantes com bom rendimento acadêmico aqueles que obtêm resultados positivos, ou seja, os que obtêm notas iguais ou superiores à média exigida pela escola em seus testes, demonstrando-se os níveis de aprendizado do educando.

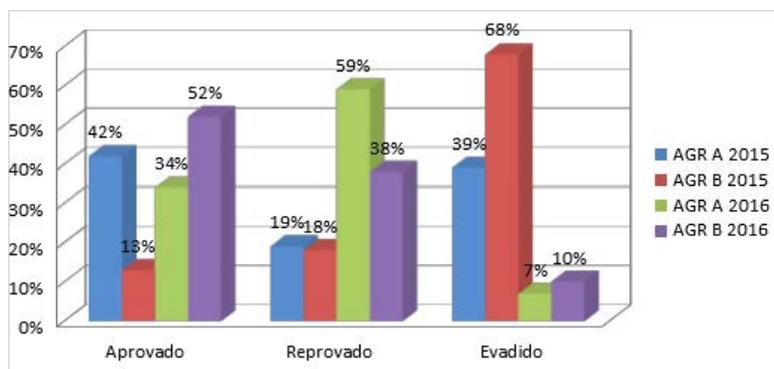
Em relação às turmas de AGR (Gráfico 2), a turma A, ingressante em 2015, apresentou 42% de aprovação, 39% de desistentes e 19% dos repetentes. Dos estudantes aprovados, 93% estudaram em escola pública durante o ensino fundamental, 53% são do sexo masculino, 87% ingressaram por EC. Quando se refere aos que evadiram, 79% são mulheres, 14% ingressaram via MD e 86% são oriundos de instituições públicas. Analisando-se os que ficaram reprovados, 57% realizaram MD e são do sexo masculino, tendo todos sido oriundos de escolas públicas.

Quanto à turma B de AGR, ingressante em 2015, um dado significativo é em relação ao número de aprovados, já que apenas 13% seguiram para o segundo ano do ensino médio. Os que reprovaram representaram 18% do total de alunos ingressantes e 68% se evadiram da escola. Dos estudantes que conseguiram a aprovação, 60% são do gênero masculino, 80% vieram de escolas públicas e todos ingressaram via EC. Dos que evadiram, 45% são mulheres, todos estudavam anteriormente em instituições públicas e 85% ingressaram pelo EC. Quanto aos reprovados, 71% são homens e realizaram o EC, sendo oriundos de escolas públicas.

Na turma A de AGR, ingressante em 2016, 34% dos estudantes ingressantes conseguiram a aprovação para o ano seguinte, 59% ficaram reprovados e apenas 7% evadiram. Em relação aos alunos aprovados, 30% ingressaram pela MD e os demais pelo EC, sendo 70% deles do sexo feminino. Dos reprovados, 35% entraram por MD e 59% são do gênero masculino.

Já na turma B de AGR, ingressante em 2016, houve 52% de aprovações, 38% de reprovações e 10% de evasões. Os alunos aprovados ingressaram no IFPI *campus* Cocal por MD (64%), sendo todos oriundos de escolas públicas, 64% deles do sexo feminino. Os que evadiram, entraram na instituição por MD, são homens e vieram de unidades escolares públicas. Dos reprovados, 75% ingressaram via MD, eram do sexo masculino (50%) e feminino (50%) e oriundos de escolas públicas.

Gráfico 2 – Análise comparativa da situação dos estudantes do curso de Agricultura do IFPI *campus* Cocal.

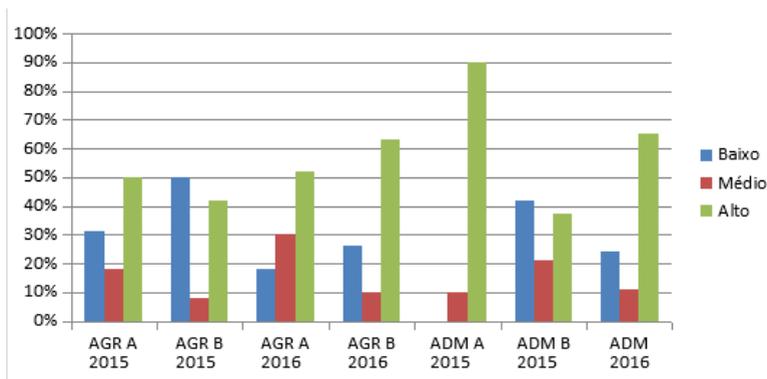


Fonte: Elaboração própria

Segundo estudo realizado por Silva (2011) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) com as turmas de ensino médio integrado ingressantes no ano de 2010, os alunos evadidos, em sua maioria eram do sexo feminino, com faixa etária entre 14 e 17 anos. Entretanto, no trabalho de Dias, Théophilo e Lopes (2010), aqueles que mais evadiram eram do sexo masculino. Neste trabalho, também demonstraram que os estudantes que mais evadiram foram os que ingressaram pelo vestibular tradicional, que se refere à entrada a partir de uma avaliação do conhecimento adquirido durante a educação básica. No caso dos dados obtidos para o IFPI *campus* Cocal, a evasão e reprovação são igualmente altas entre homens e mulheres, o que poderia estar relacionado a fatores institucionais (internos) contribuindo para a reprovação e evasão em mesma escala entre homens e mulheres.

Quanto ao rendimento escolar, foram investigadas as notas dos 242 estudantes, de modo a se verificar o seu rendimento em três disciplinas: Biologia (BIO), Física (FIS) e Química (QUI), relacionadas às Ciências. Os gráficos 3, 4 e 5 demonstram os rendimentos médios desses estudantes, considerando-se níveis de rendimentos distintos, conforme descrito na metodologia (baixo, médio e alto rendimento).

Gráfico 3 - Análise do rendimento dos estudantes na disciplina de Biologia nos cursos de Agricultura e Administração do IFPI *campus* Cocal nos anos letivos de 2015 e 2016.



Fonte: Elaboração própria

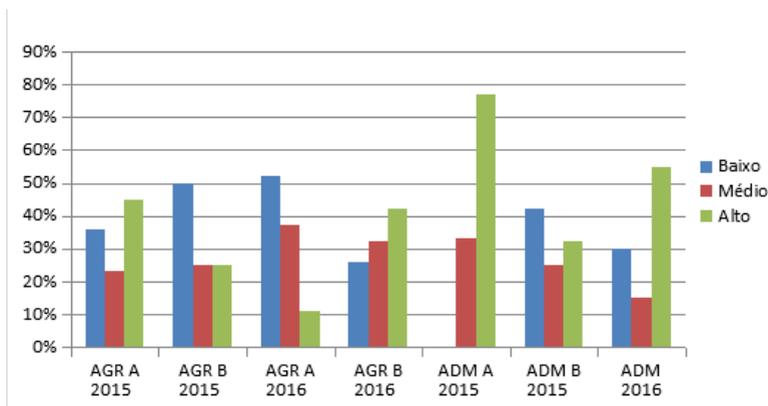
Analisando-se o rendimento escolar por disciplina na turma A de ADM A, ingressante em 2015, nenhum estudante apresentou baixo rendimento na disciplina de BIO.

Nesta turma, quanto ao médio rendimento em BIO, observou-se que os estudantes que obtiveram notas nesta faixa de rendimento ingressaram por EC e são oriundos de escola pública. Já quanto ao alto rendimento nesta disciplina, 96% ingressaram pelo EC, 56% são mulheres e 67% vieram de instituições públicas de ensino.

Quanto ao rendimento em FIS (Gráfico 4), alunos com médio rendimento ingressaram via EC (90%), provenientes de escolas públicas (50%) e privadas (50%). Em relação ao alto rendimento em FIS, os estudantes

com esta classe de notas ingressaram via EC, e, em sua maioria (75%), estudaram em escolas públicas durante o ensino fundamental.

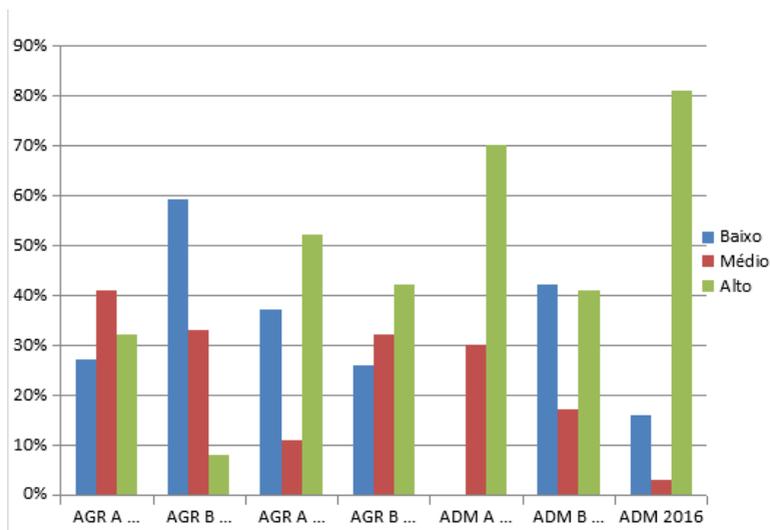
Gráfico 4 - Análise do rendimento dos estudantes na disciplina de Física nos cursos de Agricultura e Administração do IFPI *campus* Cocal nos anos letivos de 2015 e 2016.



Fonte: Elaboração própria

Na disciplina de QUI (Gráfico 5) os estudantes que tiveram médio rendimento ingressaram via EC e eram provenientes de escolas públicas. Quanto ao alto rendimento, 95% entraram pelo EC, 62% são mulheres e 67% são egressos de instituições públicas de ensino.

Gráfico 5 - Análise do rendimento dos estudantes na disciplina de Química nos cursos de Agricultura e Administração do IFPI *campus* Cocal nos anos letivos de 2015 e 2016.



Fonte: Elaboração própria

Em relação à turma B de ADM, ingressante em 2015, os alunos com baixo rendimento em BIO (70%) ingressaram pelo EC, sendo homens (50%) e mulheres (50%) e oriundos de escolas públicas. Quanto ao médio rendimento (80% dos estudantes), estes ingressaram pelo EC, são mulheres e são provenientes de escolas públicas. O alto rendimento na disciplina de BIO, foi obtido por estudantes que ingressaram pelo EC, 89% deles são oriundos de escolas públicas, sendo 67% do sexo feminino.

Na mesma turma, quanto à disciplina de FIS, os estudantes com baixo rendimento (70%) ingressaram

via EC, e entre homens e mulheres, todos são oriundos de instituições públicas de ensino. Quanto ao médio rendimento, 83% dos estudantes ingressaram pelo EC, sendo 67% do sexo feminino. Os estudantes com alto rendimento nesta disciplina, ingressaram pelo EC e concluíram o ensino fundamental em escolas públicas, sendo 63% mulheres.

Na disciplina de QUI, os estudantes com baixo rendimento representam 70%, sendo ingressantes por EC, homens (50%) e mulheres (50%) oriundos de escolas públicas. Quanto ao médio rendimento, os estudantes ingressaram via EC e são oriundos de escolas públicas. Os estudantes que obtiveram alto rendimento em QUI (90%), ingressaram por EC e eram provenientes de escolas públicas, sendo 60% deles do sexo feminino.

Quanto ao rendimento dos estudantes da turma de ADM ingressante em 2016, os alunos com baixo rendimento em BIO (89%) ingressaram pelo EC, sendo 67% deles do sexo masculino, que haviam concluído o ensino fundamental em instituições públicas. Quanto ao médio rendimento, 75% dos estudantes entraram pelo EC, sendo homens (50%) e mulheres (50%) oriundos de escolas públicas. Já quanto ao alto rendimento, os estudantes ingressaram por meio do EC, sendo 54% homens e 83% deles vieram de instituições públicas de ensino.

Em relação ao desempenho dos estudantes na disciplina de FIS, os que apresentaram baixo rendimento (82%) ingressaram via EC, sendo 64% deles do sexo masculino, oriundos de escolas públicas. Quanto ao

médio rendimento, os estudantes ingressaram por EC e concluíram o ensino fundamental em escolas públicas. Em relação ao alto rendimento, os estudantes ingressaram via EC, sendo, em sua maioria (80%), oriundos de escolas públicas, homens (55%).

Averiguando-se as notas de QUI, os alunos que tiveram baixo rendimento (67%) apresentaram origem por EC e são do sexo masculino, todos oriundos de escola pública. Com alto rendimento, todos os estudantes haviam ingressado por meio do EC e 87% deles estudaram em escolas públicas.

Já em relação às turmas de AGR, na turma A de AGR, ingressante em 2015, na disciplina de BIO, os estudantes que apresentaram baixo rendimento (57%) entraram no instituto por MD e eram do sexo masculino, todos provenientes de escolas públicas. Os que apresentaram médio rendimento (75%) passaram pelo EC, homens e mulheres, que concluíram o nível fundamental em escolas públicas. Já os estudantes que apresentaram alto rendimento (91%) entraram por EC, 54% do sexo masculino, cuja maioria (82%) é proveniente de escolas públicas.

Verificando-se os rendimentos na disciplina de FIS, os que apresentaram baixo rendimento (63%) ingressaram pela MD, sendo homens e mulheres todos egressos de escolas públicas. Quanto aos que tiveram médio rendimento (80%) na disciplina, todos realizaram o EC e estudavam em instituições públicas antes do ingresso (60%). Já os estudantes que apresentaram alto rendimento (90%), todos ingressaram via EC e eram

provenientes de escolas públicas, em sua maioria (60%) homens.

Na disciplina de QUI, os estudantes com baixo rendimento (67%) ingressaram via MD, sendo 50% deles do sexo feminino, e que haviam concluído o ensino fundamental em escolas públicas. Já os estudantes com médio rendimento (89%), ingressaram por EC e vieram de escolas públicas, em sua maioria (56%) mulheres. Os educandos que obtiveram alto rendimento (86%) apresentaram como forma de entrada o EC, sendo 71% do sexo masculino, cuja maioria (86%) eram oriundos de escolas públicas.

Na turma B de AGR 2015, na disciplina de BIO, os alunos que apresentaram baixo rendimento (67%) entraram via EC, em sua maioria (83%) homens, todos oriundos de escolas públicas. Estudantes com alto rendimento ingressaram por meio do EC e estudaram em instituições públicas, sendo 60% deles homens.

Na disciplina de FIS, os estudantes com baixo rendimento (67%), ingressaram pelo EC e são do sexo masculino, todos oriundos de escolas públicas. Estudantes com médio rendimento são todos ingressantes, via EC, 37% deles são homens, oriundos de instituições públicas. Já estudantes com alto rendimento eram todos provenientes de escolas públicas e ingressaram via EC, em sua maioria (67%) homens.

Na disciplina de QUI, os estudantes com baixo rendimento (71%) ingressaram por EC e são do sexo masculino, todos provenientes de escolas públicas. Estudantes com médio rendimento eram provenientes

de escolas públicas e ingressaram por EC, sendo a maioria (75%) homens. Estudantes com alto rendimento nesta turma e disciplina foram pouco frequentes.

Quanto às informações sobre rendimento acadêmico dos estudantes ingressantes nos cursos de AGR em 2016, notou-se que 80% dos alunos com baixo rendimento em BIO ingressaram pelo EC, em sua maioria (60%) do sexo feminino, que haviam concluído o ensino fundamental em escolas públicas. Os estudantes com médio rendimento, 75% deles ingressaram por EC, sendo a maioria (63%) do sexo feminino, todos provenientes de instituições públicas de ensino. Quanto aos estudantes com alto rendimento, 57% deles ingressaram por EC e são homens, oriundos de escolas públicas.

Já averiguando-se os rendimentos na disciplina de FIS, os que apresentaram baixo rendimento (83%) entraram no instituto pelo EC, sendo 58% de mulheres, que estudavam anteriormente em instituições públicas. Os estudantes com médio rendimento (60%), ingressaram por EC, sendo homens e mulheres egressos de escolas públicas. Já em relação ao alto rendimento, 67% dos estudantes ingressaram pelo EC, sendo do sexo feminino egressos de escolas públicas.

No que diz respeito à disciplina de QUI, os estudantes que apresentaram baixo rendimento (60%) ingressaram por EC, sendo homens e mulheres oriundos de escolas públicas. Quanto ao médio rendimento na disciplina, 67% deles são ingressantes via EC, todos homens oriundos de escolas públicas. Finalmente, os estudantes que apresentaram alto rendimento (71%) ingressaram

por MD, em sua maioria (64%) do sexo feminino, todos oriundos de escolas públicas.

Explorando-se as notas dos estudantes da turma B de AGR ingressante em 2016, observou-se que os estudantes com baixo rendimento em BIO (80%) ingressaram por MD, sendo a maioria (60%) do sexo feminino, egressos de escolas públicas. Alunos com médio rendimento entraram por MD (50%) e por TI (50%), eram do sexo masculino e vieram de escolas públicas. Os que apresentaram alto rendimento (67%), se matricularam por MD e são mulheres, oriundas de instituições públicas.

Analisando-se os rendimentos na disciplina de FIS, os estudantes que apresentaram baixo rendimento (80%) iniciaram o curso por meio da MD, sendo a maioria (60%) do gênero feminino, que haviam concluído o nível fundamental em escolas públicas. Estudantes com médio rendimento ingressaram por MD (67%) e são homens, que estudavam em escolas públicas. Em relação ao alto rendimento, 62% dos alunos ingressaram no IFPI *campus* Cocal por meio da MD, em sua maioria (75%) eram mulheres, provenientes de instituições públicas.

Em relação à QUI, os alunos com baixo rendimento (80%) iniciaram o curso por meio da MD, sendo a maioria (60%) do gênero feminino, que haviam concluído o nível fundamental em escolas públicas. Quanto ao médio rendimento nesta disciplina, 50% dos estudantes haviam ingressado por MD, sendo homens e mulheres, provenientes de escolas públicas. Finalmente, quanto

aos estudantes com alto rendimento em QUI, notou-se que 75% ingressaram via MD, sendo a maioria (63%) do sexo feminino, oriundos de instituições públicas.

Sobre estes dados, Freitas *et al.* (2012) em seu estudo realizado com alunos do ensino médio apontaram que as disciplinas em que os alunos apresentam maior dificuldade é Física, Química, Matemática e Biologia. Do mesmo modo, em avaliações do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), os entrevistados relataram não apresentar tanta dificuldade nas demais disciplinas. Contudo, 73,3% dos alunos que participaram da pesquisa afirmam apresentar dificuldades nessas áreas pelo fato das questões serem extensas e supostamente mais complexas.

Considerações Finais

Baseado nos dados obtidos sobre o perfil dos estudantes ingressantes no IFPI *campus* Cocal nos anos de 2015 e 2016, pode-se concluir que a maioria deles são: mulheres. Além disso, os estudantes ingressantes, em sua maioria, concluíram o ensino fundamental em escolas públicas e ingressaram no IFPI *campus* Cocal via EC, tendo obtido aprovação nos dois anos letivos considerados, embora seja flagrante uma alta ocorrência de reprovação e evasão.

Embora haja uma quantidade maior de mulheres, percebe-se que, de certo modo, há equivalência entre a proporção de estudantes do sexo feminino e masculino,

haja vista a pequena diferença. Desse modo, torna-se evidente que o IFPI *campus* Cocal vem voltando sua atuação para a inclusão efetiva de meninas no espaço educacional. Ademais, notou-se que ao abranger, em sua maioria, alunos de escolas públicas, este contribui para o atendimento às demandas sociais, ao absorver, em sua maioria, estudantes oriundos de escolas públicas.

Outrossim, a análise sobre a correlação entre a forma de ingresso e o rendimento escolar tornou-se evidente apenas em algumas turmas, tendo em vista que, em algumas oportunidades, estudantes selecionados pelo EC para um curso teriam sido matriculados em curso diverso, de modo a se associar estudantes aprovados a uma oferta de vagas não preenchida.

Quanto às disciplinas relativas às Ciências da Natureza, as dificuldades de base ainda prejudicam a desenvoltura dos alunos no ensino médio, o que ficou constatado por meio da verificação dos rendimentos acadêmicos dos estudantes nas disciplinas correlatas a esta área, como Biologia, Física e Química. Notou-se nas turmas avaliadas, que o número de estudantes aprovados teve um declínio, acompanhado também de um aumento no número de alunos evadidos e reprovados, quando havia aumento da faixa etária dos estudantes matriculados. Este dado pode representar exemplo claro de como a distorção idade-série também pode contribuir para o fracasso escolar e, conseqüentemente, a evasão.

Nota-se que, em função do aumento da proporção de ingresso por matrícula direta, também houve aumento nas reprovações entre as turmas no ano de 2016, o que

pode estar relacionado ao fato de que a inexistência de elemento desafiador ao ingresso (representado pelo exame classificatório) e a facilidade na obtenção da vaga na instituição possam estar contribuindo para uma desvalorização da mesma e, conseqüentemente, contribuindo para o fracasso escolar.

Finalmente, os dados ora apresentados não objetivam uma generalização do perfil do alunado do IFPI *campus* Cocal, mas sim uma análise sobre aspectos relativos a como o ingresso, o rendimento escolar e a origem acadêmica podem se relacionar à evasão. Servirá, ainda, como fundamentação a trabalhos posteriores acerca do tema e também como uma reflexão para a própria instituição de ensino sobre como alguns fatores internos podem afetar a permanência e evasão dos estudantes.

Referências

AGUIAR, H. P.; PORTO, F. S. **O ensino de Física I na FUP: Um estudo de caso.** 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciado em Ciências Naturais) – Faculdade UnB Planaltina, Planaltina – DF, 2014.

ALBUQUERQUE, D. M. N.; NASCIMENTO, D. A.; MADRUGA, W. L.; BRITO, F. C.; FERRAZ, M. S. Perfil do aluno concludente do curso de técnico integrado ao médio em agropecuária do IFPI *campus* Uruçuí. **Revista Somma**, v. 2, n. 2, p. 102-110, jul./dez. 2016.

ALVES, V. C.; STACHAK, M. A importância de aulas experimentais no processo ensinoaprendizagem em física: “eletricidade”. In: **XVI Simpósio Nacional de Ensino de Física**, 2005. Disponível em: http://www.uenf.br/Uenf/Downloads/LCFIS_7859_1276288519.pdf. Acesso em: 22 de jul. de 2017.

ASSIS, C. F. **Estudo dos fatores que influenciam a evasão de alunos nos cursos superiores de tecnologia de uma instituição de ensino superior privada**. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Faculdade Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo – MG, 2013.

BATISTA, S. D.; SOUZA, A.M.; OLIVEIRA, J. M. S. **A evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso**. 2009. Disponível em: <http://site.seduca.go.gov.br/>. Acesso em: 29 de ago. de 2017.

RASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**. 2014. Disponível em: <http://r1.ufrj.br/ctur/wp-content/uploads/2017/03/Documento-Orientador-SETEC.pdf>. Acesso em: 03 de set. de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ministro apresenta resultados gerais do Enem 2016 e celebra êxito na realização do exame**. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=44111>. Acesso em: 22 de maio de 2017.

BRASIL. Portal de Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Expansão da rede federal**. 2016. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 31 de ago. de 2017.

BROOKE, N; SOARES, J. F. (Orgs). **Pesquisa em eficácia escolar**: origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFDMG, 2008.

CAVALCANTE, C. H. L.; SANTOS JUNIOR, P. A. Fatores que influenciam o desempenho escolar: a percepção dos estudantes do curso Técnico em Contabilidade do IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *Campus* Porto Alegre. **Revista Liberato**, v. 14, n. 21, p. 01-112, jan./jun. 2013.

DIAS, E. C. M.; THÉOPHILO, C.R.; LOPES, M. A. S. Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de ciências contábeis da universidade estadual de Montes Claros – Unimontes – MG. In: **7º Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade**, 2010. Disponível em: <http://www.congressousp.fipecafi.org/anais/artigos102010/419.pdf>. Acesso em: 13 de ago. de 2017.

FREITAS, S. K. S. SILVA, F. G. E.; MACÊDO, A. A. M.; MACÊDO, L. N. Dificuldade dos alunos de Ensino Médio na resolução das questões do Enem. In: **VII CONNEPI**, Palmas – TO, 2012. Disponível em: prop.ipto.edu.br/

ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/2324/. Acesso em: 22 de maio de 2017.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades**. 2015. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=220270&idtema=156&search=piaui|cocal|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2015>. Acesso: em 29 de maio de 2017.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Saeb 97: Primeiros Resultados**. 1997. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/SAEB-97+primeiros+resultados/8e087eb0-2bd1-446d-98e7-3da8e92c8f39?version=1.2>. Acesso: em 22 de maio de 2017.

OLIVEIRA; I. S. V., SILVA; M. V. B., SIQUEIRA; L. B. O. Determinantes Do Desempenho Dos Estudantes No Vestibular Da Universidade Federal Da Paraíba. **Economia e Desenvolvimento**, v. 7, n. 2, p. 286-320, 2008.

PACHECO, E. M.; PEREIRA, L. A. C.; SOBRINHO, M. D. Educação profissional e tecnológica: das Escolas de Aprendizizes Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **T&C Amazônia**, ano VII, n. 16, 2009. Disponível em: <http://politicaspUBLICAS.yolasite.com>. Acesso em: 31 de ago. de 2017.

PINHEIRO, J. M. L.; FONSECA, E. A.A. Avaliação, repetência e evasão escolar: um discurso sobre suas correlações. In: **VI Congresso Internacional de Ensino de Matemática**, ULBRA – Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/ciem/vi/paper/viewFile/963/198>. Acesso em: 03 de set. de 2017.

POKER; R. B., Dificuldades de Aprendizagem e Educação Inclusiva. **Aprender**, n.9, p. 169-180, 2007.

SANTANA, M. R.; SILVA, B. R.; GUIMARÃES, M. I. P. **As causas e consequências da evasão escolar na educação de jovens e adultos**. 2015. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo_causas_e_consequencia_da_evasao_escolar.pdf. Acesso em: 13 de ago. de 2017.

SILVA, L. C. F. **Evasão Escolar: Fatores Associados e Boas Práticas de Prevenção e Remediação**. Instituto Unibanco, 2009. Disponível em: <http://www.mediafire.com/file/dyctg20q73sj8na/evasao-escolar-fatores-associados-e-boas-praticas.pdf>. Acesso em: 22 de jul. de 2017.

SILVA, W. F. **Evasão Escolar nos cursos Técnicos Integrados do IFBA campus Eunápolis**. 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/>

comunicacoesRelatos/0548.pdf. Acesso em: 22 de jul. de 2017.

SOUSA, A.A.; SOUSA, T.P.; QUEIROZ, M. P.; SILVA, E. S. L. Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas?. **Vértices**, v. 13, n. 1, p. 25-37, jan./abr. 2011.

Capítulo 28

UM PANORAMA SOBRE OS PROGRAMAS DE PERMANÊNCIA E ÊXITO DAS INSTITUIÇÕES QUE COMPÕEM A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: Os Desafios de um Ambiente em Constante Transformação

Elinilze Guedes Teodoro

Romaro Antonio Silva

Introdução

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, foi instituída no ano de 2008, através da Lei de n.º 11.892 publicada em 29 de dezembro do mesmo ano, determinando assim, um marco histórico no processo de expansão, interiorização e democratização na educação profissional brasileira.

Este processo, teve como proposta ampliar a qualidade do ensino ofertado, através da diversidade de cursos e por sua relevante atuação junto à população e às empresas locais, onde essas IES, se tornaram atuantes, no sentido de potencializar o que cada região oferece de melhor em termos de trabalho, cultura e lazer.

Vale destacar que as Instituições que compõem a Rede Federal são equiparadas às Universidades Federais, por possuir autonomia administrativa, financeira, didático - pedagógica, e que no âmbito Ministério da Educação, compete à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) o planejamento e o desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, incluindo a garantia de adequada disponibilidade orçamentária e financeira, como se pode observar em sua lei de criação.

De acordo com a Lei de n.º 11.892/2008:

Constituem a Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica:

I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais);

- II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
- III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro (Cefet-RJ) e de Minas Gerais (Cefet-MG);
- IV - Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; e
- V - Colégio Pedro II.

O Tribunal de Contas da União (TCU), por meio do Acórdão n.º 506/2013, com vistas a avaliação das ações, das estruturas e da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, recomenda que a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) adote, em conjunto com os IFs, medidas de acompanhamento e intervenção a retenção e evasão na Rede Federal.

O Ofício Circular 60/2015 DDR-SETEC-MEC, direciona “em atenção às medidas pactuadas com o Tribunal de contas da União (TCU), no âmbito do Plano de Ação do Acórdão nº 506/2013 TCU - Plenário, encaminha a nota 138-2015-DPE-DDR-SETEC-MEC, sobre a orientação dos planos estratégicos” de Permanência e Êxito dos Estudantes.

Considerando a necessidade de estudos que apresentem a atuação da Rede Federal no sentido de atividades que perpassam pelas possibilidades de êxito dos estudantes, surgem os dados apresentados nesta pesquisa, baseados especialmente nos estudos

apresentados pelo FDE em agosto de 2019, com base nas respostas das Instituições às 23 (vinte e três) perguntas, realizadas através de um formulário no *Google Forms*, enviado aos Dirigentes de Ensino das IES, obtendo uma adesão de 39 instituições das 43, vinculadas ao CONIF, que compõem a Rede Federal.

Breve Histórico da Rede Federal

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tem seu início no Brasil, através do Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909, assinado pelo então presidente Nilo Peçanha, instituindo uma rede de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, essas ações foram possíveis, considerando que o novo regime da República Federativa do Brasil, possibilitava a realização por parte dos estados da federação no fomento às ações de ensino profissional.

Para Manfredi (2002), as Escolas de Aprendizes e Artífices, estiveram em seu primeiro momento, vinculadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, fato que ocorreu até 1930 quando passam a ser supervisionadas pelo recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. E em 1937, tais escolas são transformadas em liceus industriais.

Souza (2011), clarifica que em 1942, essas escolas passaram novamente por abrupta transformação, sendo denominadas escolas industriais e técnicas, e posteriormente configurando-se em autarquias

intituladas Escolas Técnicas Federais. Destacamos aqui, que após meio século de criação, tais instituições ainda estavam concentradas em sua grande totalidade, nas capitais e em grandes centros e tendo seu quadro discente composto por educandos de classe média alta.

Na mesma concepção das Escolas Técnicas Federais, surgem em mesmo marco temporal a rede de Escolas Agrícolas, como modelo de escolas fazendas, vinculadas ao Ministério da Agricultura.

Para Silva,:

Em 1967, essas escolas fazendas passam para o então Ministério da Educação e Cultura tornando-se escolas agrícolas. Em 1978, três escolas federais, do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná são transformadas em centros federais de educação tecnológica (CEFET) equiparando-se, no âmbito da educação superior, aos centros universitários (SILVA, 2009, p. 07).

Na década de 90, várias escolas agrotécnicas, foram transformadas em Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica - CEFET's. Marcando o início da base do sistema nacional de educação tecnológica. Ainda na mesma década, a Lei n.º 8.948, de 08 de dezembro de 1994, proíbe a criação de novas escolas técnicas e CEFET's, e neste mesmo período, os CEFET's se aproximam da oferta do ensino superior.

Avanços mais significativos passam a surgir apenas em 2005, já no governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva, quando, através da Lei n.º 8.948, de 08 de dezembro de 1994, permite à União criar novas unidades de Educação Profissional a serem geridas e mantidas pela Administração Federal.

Ainda, em observação às contribuições de Silva (2009, p.07).

[...] a Rede Federal contava com 144 unidades distribuídas entre centros de educação tecnológica e suas unidades de ensino descentralizadas, uma universidade tecnológica e seus Campus, escolas agrotécnicas e escolas técnicas vinculadas a universidades federais, além do Colégio Pedro II/RJ. O processo de expansão da Rede Federal – que deve alcançar 366 unidades em 2010 – colocou em evidência a necessidade de se discutir a forma de organização dessas instituições, bem como de explicitar seu papel no desenvolvimento social do país. (SILVA, 2009, p. 07).

E após um século de ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em 29 de dezembro de 2008, através de muitos estudos e debates com as instituições existentes, há a publicação da Lei 11.892, que no âmbito do Ministério da Educação criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia,

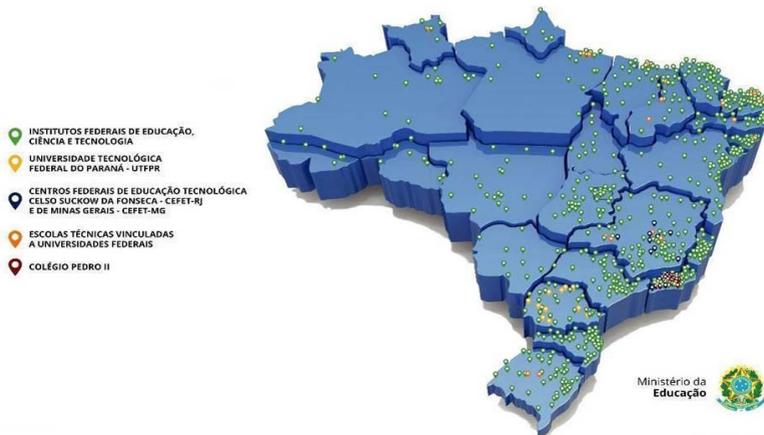
os quais apresentam um novo modelo de Educação Profissional, estruturados a partir dos CEFETs, escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais, e em linhas gerais, representou um marco no processo de democratização e interiorização da Educação Profissional no Brasil.

Figura 1 – Expansão da Rede Federal de Ensino.



Fonte: Tribunal de Contas da União com dados extraídos do Sistec e do IBGE.

Figura 2 – Mapa da Rede Federal em 2019.



Fonte: Site da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Redetec (<http://redefederal.mec.gov.br/historico>)

De acordo com os dados da Plataforma Nilo Peçanha, senso oficial da Rede Federal, esta é composta por 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Considerando os respectivos *campi* associados a estas instituições federais, tem-se ao todo 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país, e mais de 1 milhão de matrículas ao ano, em diferentes níveis, formas e modalidades de ensino.

Considerando essa diversidade de lugares e sujeitos voltamos nosso olhar para a Constituição Federal Brasileira(1988), quando define e assegura o direito à educação, determina que no uso deste direito, se garanta

ao cidadão, muito além do que o direito à matrícula nas escolas públicas, mas todas as condições necessárias para o efetivo processo educacional com sucesso escolar, conforme previsto na LDB, no seu art. 3º que trata dos princípios da educação a serem concretamente presentes na escola.

Alinhado a isso, e aos movimentos de controle social, descritos na apresentação, a SETEC/MEC, propõe a construção do Plano Estratégico da Permanência e Êxito dos Estudantes, anunciando aos Institutos Federais a oportunidade de conhecer a sua realidade concreta no combate dos problemas apresentados em relação ao processo educacional que proporcione a permanência e o êxito de seus estudantes, utilizando a sua base de dados da oferta da educação profissional, o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica – SISTEC.

O SISTEC possui um manual para professores e gestores da educação, que traz os conceitos de retenção e evasão que, respectivamente diz respeito às seguintes condições do estudante: “o estudante retido é aquele que permanece matriculado por um período superior ao tempo previsto para a integralização do curso” e “o estudante evadido é aquele que não possui nenhuma possibilidade de regulamentar o seu retorno ao curso no mesmo ciclo de matrícula, geralmente por falta além de 25% e não trancamento de matrícula”. (Manual para cálculo dos indicadores de gestão das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, 2016).

Do ponto de vista conceitual, a evasão é compreendida por Dore (2011) como um processo complexo, dinâmico e cumulativo de desengajamento do estudante pela vida acadêmica, ou seja, a saída da escola é a etapa final de todo o processo de desengajamento pela escola. Neste aspecto, por ser um processo complexo também requer soluções complexas, sendo necessário o envolvimento de toda a comunidade acadêmica no enfrentamento preventivo aos problemas que causam a evasão.

Compreendendo as unidades da Rede Federal e as bases que sustentam as ações de permanência e êxito avançamos para a apresentação dos dados levantados junto a essas unidades.

Um Panorama dos Programas de Permanência e Êxito da Rede Federal

Os resultados aqui apresentados, foram colhidos, através de um formulário composto de 23 questões, cujo objetivo era analisar as ações de Permanência e Êxito em todas as unidades, tanto na sua organização quanto a forma como foram concebidas.

Todas as instituições, por meio dos representantes no FDE, foram convidadas a responder o questionário *online*, no mês de abril de 2019. Obtivemos a participação de 36 Institutos Federais e o Colégio Pedro II, conforme abaixo:

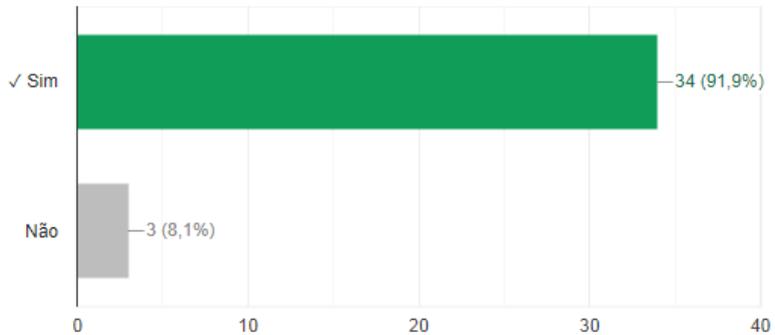
1. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG
2. Instituto Federal da Bahia - IFBA
3. Instituto Federal de Farroupilha - IFFAR
4. Instituto Federal do Sul de Minas - IFSULDEMINAS
5. Instituto Federal Goiano - IF Goiano
6. Instituto Federal de Sergipe - IFS
7. Instituto Federal do Sertão Pernambucano - IF SERTÃO PE
8. Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS
9. Instituto Federal de Alagoas - IFAL
10. Instituto Federal do Tocantins - IFTO
11. Instituto Federal da Paraíba - IFPB
12. Instituto Federal do Amazonas - IFAM
13. Instituto Federal do Piauí - IFPI
14. Instituto Federal do Acre - IFAC
15. Instituto Federal do Pará - IFPA
16. Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC
17. Instituto Federal do Espírito Santo - IFES
18. Instituto Federal de Mato Grosso do Sul - IFMS
19. Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM
20. Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS
21. Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT
22. Instituto Federal do Amapá - IFAP
23. Instituto Federal Fluminense - IFF
24. Instituto Federal Sul-rio-grandense - IFSul
25. Instituto Federal de Goiás - IFG
26. Instituto Federal do Paraná - IFPR
27. Instituto Federal do Maranhão - IFMA
28. Instituto Federal Catarinense - IFC

29. Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - IF Sudeste MG
30. Instituto Federal Fluminense - IFF
31. Instituto Federal de Rondônia - IFRO
32. Instituto Federal do Rio de Janeiro - IFRJ
33. Instituto Federal de Pernambuco - IFPE
34. Instituto Federal do Rio de Janeiro - IFRJ
35. Instituto Federal de Roraima - IFRR
36. Colégio Pedro II
37. Instituto Federal do Ceará - IFCE

A maioria dessas unidades informaram que a construção de seus planos se deu de forma democrática, envolvendo docentes, equipes pedagógicas e gestores bem como que esses planos adotaram fases, diagnósticos institucionais, medidas corretivas nos sistemas de acompanhamento externos e internos, ações, regularização e encerramento de vínculo institucional e definição das estratégias para acompanhamento nos anos subsequentes.

A maioria das unidades que responderam possuem um Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes ou Programa similar, conforme demonstrado no gráfico abaixo:

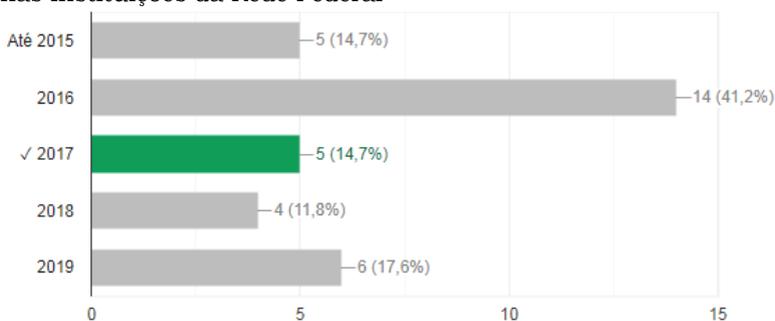
Gráfico 1 – Unidades da Rede Federal que possuem Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes ou Programa similar



Fonte: Acervo dos autores

Perguntadas sobre o marco temporal do Programa em suas unidades, três instituições não responderam e cinco instituições indicaram ações que antecedem o ano de 2015. Esse dado era relevante uma vez, que a SETEC inicia a mobilização em torno desse tema no ano de 2013. Contudo, predominantemente, as instituições indicam, o ano de 2016, como o marco das ações em relação a essa temática, se estendendo até 2019, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Marco temporal do Programa de Permanência e Êxito nas Instituições da Rede Federal



Fonte: Acervo dos autores

Com essa informação concluímos que a temática, ainda que fosse uma preocupação para as unidades, percebida pelos órgãos de controle, ainda não se traduziam em ações visando seu tratamento, na rede federal, antes de 2015.

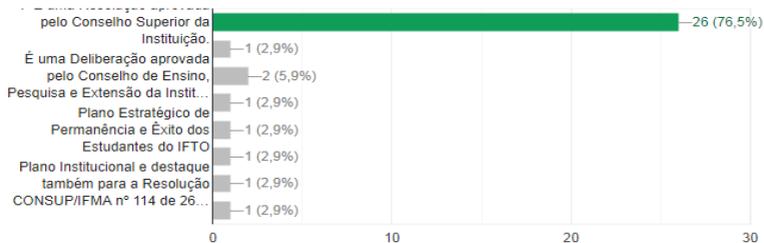
Os Planos ganharam denominações diferenciadas nas instituições, ainda que com pequenas variações, predomina a denominação de Plano Estratégico de Permanência e Êxito, a mesma recomendada pelo Ofício orientador da SETEC. Conceitualmente, observa-se que embora o objetivo da SETEC fosse promover uma ação de acompanhamento e tratamento do fenômeno da evasão, o nome recomendado suscitava tratamento pelo reverso.

É possível ainda observar que algumas instituições utilizam denominações que apontam diretamente o tratamento da evasão como: Plano Institucional de Intervenção e Monitoramento para Superação da Evasão

e Retenção e Plano Institucional de Combate à evasão/ retenção. Duas unidades deixaram de responder essa questão.

Institucionalmente os Planos se organizaram predominantemente através de Resolução do Conselho Superior, em seguida por Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e por Instrução Normativa da Pró-reitoria de Ensino (PROEN). Outros formatos, de acordo com o gráfico abaixo, também serviram a essa formalização e três instituições não responderam a questão.

Gráfico 3 – Documentos que formalizam o Plano de Permanência e Êxito nas Unidades da Rede Federal

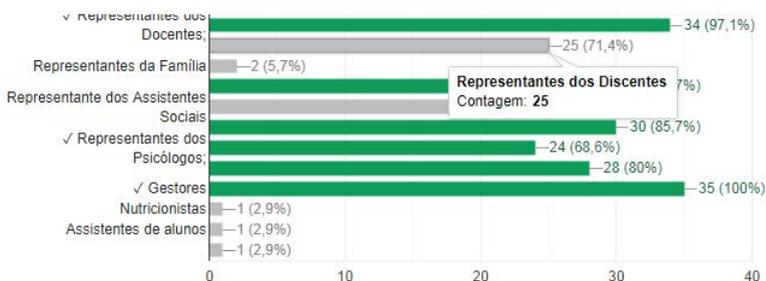


Fonte: Acervo dos autores

Os planos foram organizados em todos os IFs com maior participação de gestores, docentes, pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais (TAES). Em seguida, as maiores participações são de técnicos administrativos, psicólogos, assistentes sociais e discentes, conforme apresentado nos dados da pesquisa. O gráfico abaixo informa os atores envolvidos na construção do Plano,

destacando que duas unidades da Rede conseguiram envolver as famílias nessa construção.

Gráfico 4 – Participantes na Construção dos Planos de Permanência e Êxito nas instituições da Rede Federal



Fonte: Acervo dos autores

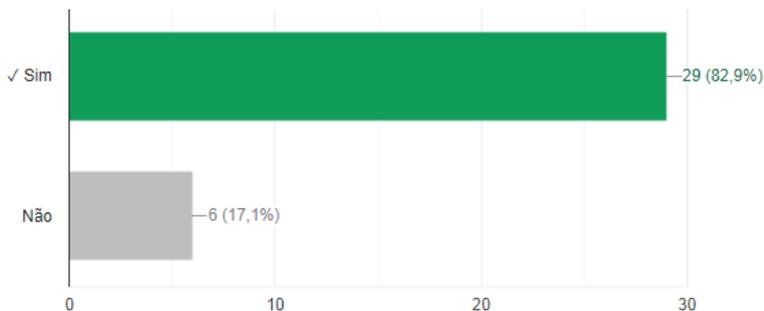
Quanto aos objetivos, o Programa de Permanência e Êxito ou similares pretendem promover ações administrativas e pedagógicas de modo a ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes, contudo em 14 instituições os objetivos foram apresentados como uma associação entre esse e diagnosticar a evasão. Foram observados objetivos referentes a estabelecer metas para cumprimento de coordenadores de curso bem como metas de melhorias de permanência e êxito em todas as ofertas da instituição.

Solicitados a discorrerem sobre os aspectos que motivaram a elaboração do Programa de Permanência e Êxito na instituição, encontrou-se predominância de fatores referentes ao diagnóstico de altos índices de retenção e evasão, o conseqüente comprometimento

do cumprimento da finalidade institucional, e mesmo da imagem institucional e em seguida as auditorias oriundas da CGU, TCU e SETEC, bem como auditorias internas, sinalizando que esses resultados motivaram, em observância às orientações da SETEC em 2015, a construção do Plano Institucional de Permanência e Êxito. Na descrição dos fatores motivadores apenas uma instituição indica a necessidade de construção de uma política institucional e um convênio que possibilite aprofundamento de estudos para dar conta da complexidade dessa temática em diferentes níveis e formas de oferta. A percepção da necessidade de melhoria de aspectos institucionais como infraestrutura, currículo, avaliação, formação docente, processos seletivos também foram mencionados por algumas instituições como motivadores da elaboração do plano.

Estão previstas ações de monitoramento do Plano na maioria deles, conforme o gráfico abaixo demonstra.

Gráfico 5 – Previsão de ações de monitoramento nos Planos de Permanência e Êxito



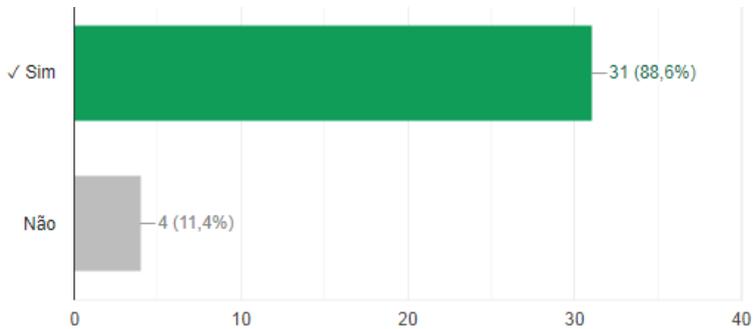
Fonte: Acervo dos autores

As ações de avaliação dos programas das instituições foram descritas por 27 unidades, duas instituições que afirmaram ter ações de monitoramento deixaram de informá-las. A maioria dos IFs adota acompanhamento por meio de uma comissão central e nos campi, que se utilizam de: reuniões, seminários e relatórios para fazer o acompanhamento. Ainda foram indicadas estratégias como monitoramento por plataforma de gestão da PROEN, fórum com coordenadores de cursos para avaliar a temática e propor ações, ciclo de formação para socializar experiências exitosas, PEPE itinerante para discutir nos campi os resultados das pesquisas e publicações em eventos internos e externos.

Diferenciam-se estruturas criadas para tal acompanhamento como: a) Observatório de Permanência e Êxito que monitora os índices de evasão da instituição e traça novas estratégias; b) GT para acompanhamento de resultados dos planos nos campi e central; c) criação de Coordenação para avaliar indicadores das políticas que contribuem para permanência e êxito.

Perguntados se existem ações que assegurem a permanência com qualidade e aumentem o número de concluintes considerando as peculiaridades dos níveis de ensino (ensino médio, educação superior, formação inicial e continuada...) e modalidades a maioria dos campi respondeu que sim e três instituições não informaram.

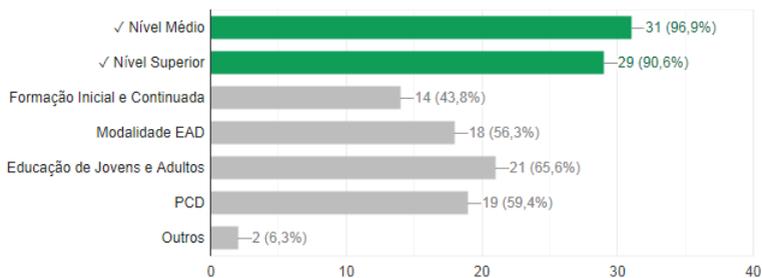
Gráfico 6 – Ações de Permanência e Êxito por nível e modalidade



Fonte: Acervo dos autores

Para as instituições que responderam sim, pediu-se que listassem essas ações por nível e modalidade. Predominaram as ações referentes ao nível médio e superior, mas devemos destacar a relevante quantidade de ações dirigidas a modalidade: educação de jovens e adultos e educação especial.

Gráfico 7 – Indicativo de ações para Permanência e Êxito por nível e modalidade

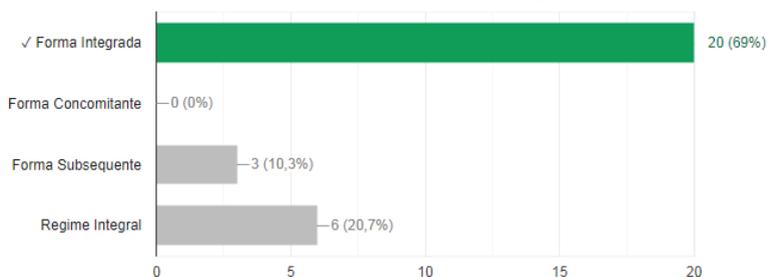


Fonte: Acervo dos autores

As ações adotadas pelas instituições envolvem especialmente os eixos: a) reformulações curriculares com redução da carga horária dos cursos e incremento metodológico inclusive com uso de Educação a Distância - EAD, b) ações com amparo da assistência estudantil, c) incremento da formação docente e das equipes ligadas ao ensino, d) incremento das ações de acolhimento, integração e nivelamento, e) reforço do apoio pedagógico com eventos, programas, extensão e pesquisa.

A forma integrada de oferta dos cursos técnicos concentra a maior parte do esforço institucional em ações para Permanência e Êxito, conforme o gráfico abaixo, ainda que as descrições que seguem essa afirmação indiquem que boa parte das instituições concebeu o Plano sem distinguir forma e modalidade de oferta.

Gráfico 8 – Ações de Permanência e êxito por forma de oferta



Fonte: Acervo dos autores

As ações desenvolvidas para Permanência e Êxito para pessoas com deficiência - PCD também envolvem reformulação curricular e, além disso, contratação

de pessoal de apoio, reformulações de normas para contemplar terminalidades específicas, desenvolvimento de planos pedagógicos de acompanhamento específico, formação da comunidade acadêmica para inclusão, melhoria de infraestrutura e parcerias para complementação de atendimentos.

Na pós-graduação, a maioria dos Planos Institucionais não previram ações de Permanência e Êxito, contudo, alguns informaram que o Plano Institucional foi proposto para todos os alunos, inclusive os da pós-graduação. As estratégias mencionadas foram: inclusão de parte da carga horária dos cursos para EAD, análise de indicadores dos cursos e tratamentos deles com as coordenações dos cursos, programas de Bolsas com recursos próprios da instituição, intercâmbios nacionais e internacionais.

Os cursos de Formação Inicial e Continuada - FIC são alvo das mesmas ações previstas para os cursos Técnicos, duas ações se diferenciam para esse público, relacionadas a implementação do trabalho com os Itinerários Formativos que possibilitaram uma nova perspectiva para a oferta da qualificação profissional, dialogando dentro dos eixos de conhecimento, em uma engenharia de currículo que poderá se consolidar em um curso técnico. E a outra foi referente a da política de programas e projetos de extensão, desde 2015, nesta instituição, tem apoiado programas e projetos em diversas áreas temáticas que envolvam os discentes de forma a assegurar a qualidade na formação profissional através de sua participação como membros de equipes

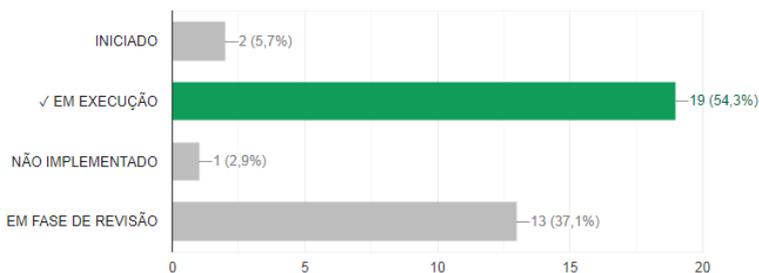
executoras, como bolsistas e voluntários, incentivando dessa forma a permanência nos cursos em suas diversas modalidades.

Os Planos de Permanência e Êxito definem evasão majoritariamente com os conceitos advindos do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica - SISTEC e Plataforma Nilo Peçanha - PNP. A evasão foi definida como a interrupção do curso no seu ciclo, seja pelo motivo do estudante ter abandonado o curso, por não ter realizado a renovação da matrícula ou formalizado o desligamento/desistência do curso.

O êxito está definido nos Planos de Permanência e Êxito relacionados com sucesso acadêmico e com conclusão do curso no tempo mínimo. Alguns Institutos relacionam a essas duas dimensões a diplomação ou certificação.

Os Planos de Permanência e Êxito estão em execução na maioria das instituições, sendo que 37% deles estão em fase de revisão e apenas um ainda não foi iniciado.

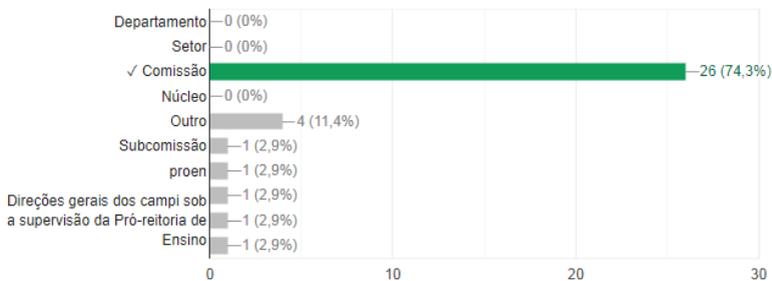
Gráfico 9 – Estado de execução dos Planos Institucionais



Fonte: Acervo dos próprios autores

Predominantemente, os Planos Institucionais são coordenados por comissões, e em todos os casos são formas de gestão que compartilham a administração superior e a dos campi, conforme recomendação da SETEC.

Gráfico 10 – Quem executa o plano de Permanência e Êxito nas instituições da rede Federal



Fonte: Acervo dos próprios autores

Perguntados sobre sugestões para melhoria da implementação do Plano de Permanência e Êxito, destacando ações que fortaleçam a tomada de decisões para controle da evasão e da retenção, os campi responderam listando ações que se agrupam em formação de professores e equipes, aproximação da comunidade externa, seja para oferta dos cursos como para acompanhamento familiar, melhoria da infraestrutura, melhoria e incremento curricular, ampliação do apoio assistencial e pedagógico inclusive através de projetos de ensino, pesquisa, extensão e contratação de pessoal. Mas ainda foram indicados

sistemas de monitoramento da rede, mudanças paradigmáticas que nos levassem a sair do tratamento da crise, construção de diretrizes da Rede Federal para tratamento do tema com conceituação clara sobre esses temas e ainda a realização de seminários e estratégias de socialização e compartilhamento de ações.

Considerações Finais

A presente pesquisa cumpre um papel no cenário apresentado, qual seja, de aproximações e reconhecimentos, também de estranhamento e fortalecimento bem como sinaliza que seja um campo em construção, tanto de referências como de estudos empíricos.

O presente estudo possibilitou reconhecer que há na Rede Federal uma ação coordenada, para acompanhar e tratar a evasão, a retenção escolar e o êxito acadêmico. Demonstrou ainda, que o movimento de coordenação apenas deflagrou o processo, não havendo outras ações de compartilhamento e orientações, ficando cada instituição, com a missão da construção das saídas adequadas em suas realidades e regiões.

A pesquisa demonstra que é muito recente o movimento de acompanhar e tratar a evasão, a retenção e o êxito acadêmico no ambiente da educação profissional. Ao analisarmos os dados, nos chamou atenção as inúmeras propostas e ações que vêm sendo desenvolvidas em prol do alcance dos objetivos dos

Programas de Permanência e Êxito, e deve ser entendido como um aspecto virtuoso, contudo, destacamos que nesta concepção, e por entraves tão próximos e parecidos entre as unidades, aquilo mesmo que fortalece pode fragmentar, nesse sentido, uma identidade, ações em Rede, podem gerar resultados mais significativos em menos tempo, podem gerar melhor mensuração e indicadores, favorecendo o acompanhamento.

Após um século de existência, e diante de tantas transformações a Rede Federal chega ao ápice na oferta desde sua criação, conseqüentemente compreendemos que os desafios são maiores, considerando especialmente aqueles para manutenção da qualidade do ensino e paralelo a tais fatores, a busca pela redução dos índices de retenção, dos índices de evasão e a busca pelo êxito acadêmico, são fatores que merecem ocupar lugar de destaque na pauta da Rede Federal.

Referências

BRASIL. **Decreto-lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946** - DOU DE 12/01/1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/24/1946/8621.htm>>. Acesso em: 02 de outubro de 2019.

_____. **Lei n. 11.534, de 25 de outubro de 2007**. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas

Federais e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11534.htm>. Acesso em: 02 de outubro de 2019.

_____. **Lei n. 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/111892.htm>. Acesso em: 02 de outubro de 2019.

_____. **Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.** Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm>. Acesso em: 02 de outubro de 2019.

_____. **Lei n. 8.731, de 16 de novembro de 1993.** Transforma as Escolas Agrotécnicas Federais em autarquias e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8731.htm>. Acesso em: 02 de outubro de 2019.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: 02 de outubro de 2019.

_____. **Lei no 13.415 de 16/ de fevereiro de 2017.**

Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso 02 de outubro de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica:** concepção e diretrizes, 2010. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 02 de outubro de 2019.

_____. **Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994.** Dispõe

sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109758/lei-8948-94>>. 02 de outubro de 2019.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.**

Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm >. Acesso em: 02 de outubro de 2019.

MANFREDI, Sílvia. Maria. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Caetana Juracy Resende (Org.). **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008:** comentários

e reflexões. Brasília: IFRN, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>. Acesso em: 02 de outubro de 2019.

SOUZA, Antônia de Abreu; NUNES, Claudio Ricardo Gomes de Lima; OLIVEIRA Elenice Gomes de. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica no Brasil**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

JOVENS QUE FREQUENTAM O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: Ilustres Desconhecidos?

Simone Voltolini Olczyk
Inge Renate Frose Suhr

Introdução

Este artigo aborda parte dos resultados de uma pesquisa realizada com estudantes do 1º ano do Ensino Médio Integrado (EMI) em um *campus* de um Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, situado na região sul, no decorrer do ano de 2019. A realização da pesquisa partiu da percepção das autoras, que atuam no referido *campus*, de que os professores tendem a compreender o estudante do ensino médio integrado à EPT – Educação Profissional e Tecnológica, de maneira genérica e ahistórica (descontextualizada).

A metodologia de pesquisa que permitiu chegar às considerações ora compartilhadas teve caráter qualitativo e se caracteriza como exploratória. Os dados que trazemos à discussão foram coletados através de questionários respondidos por 131 alunos, o que representa 91,61% do total de matriculados no primeiro ano e procuraram captar como os próprios jovens compreendem a sua origem e realidade atual, os sentidos que atribuem à escola e que projetos têm para o futuro.

O texto pretende defender a importância de a instituição de ensino e, principalmente os docentes, compreenderem quem é o jovem que frequenta o ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica.

Importa citar que a proposta do ensino médio integrado pretende fazer frente à dualidade estrutural que durante muito tempo destinou a educação profissional aos trabalhadores e a formação intelectual àqueles que, no futuro, teriam as funções de comando. Por isso, não se trata apenas de relacionar ensino propedêutico ao profissional e sim, propiciar aos alunos a compreensão dos fundamentos que regem a sociedade e o modo como ela se organiza para garantir a produção dos objetos, ideias, modos de fazer necessários à vida das pessoas.

Nesse sentido, conhecer quem é o jovem que frequenta essa modalidade de ensino se reveste de grande importância, principalmente na relação professor-aluno e no planejamento das atividades. Dito de outro modo, sem conhecer as especificidades desta faixa etária e as características que, de alguma forma, estão presentes

na maioria dos estudantes de uma turma, não há como desenvolver verdadeiramente a educação integral.

Educação Profissional no Brasil: Das Origens à Atualidade

Desde a colonização a educação no Brasil se revestiu de uma forte dualidade, sendo ofertadas oportunidades e cursos diferentes de acordo com a posição das pessoas na sociedade. A um grupo, que teria no futuro funções dirigentes, a educação era pautada em atividades intelectuais; já para os trabalhadores, aprendizagem de base prática, sem aprofundamento teórico. Os conhecimentos de técnicas e saberes profissionais eram transferidos pela observação, pela prática e pela repetição.

Não é difícil inferir que não houvesse, na formação profissional, preocupação com a integralidade do ser humano. Quando surgiu a educação profissional, seu objetivo era assistencialista e higienista: retirar os pobres e desvalidos das ruas, dando-lhes condições mínimas de se sustentarem.

Após a Proclamação da República, em 1889, a educação foi ligada à cidadania, passando a ser considerada como estratégia capaz de “curar” o povo de suas superstições e crenças religiosas. (SHENCKEL, 2012, p. 115) Mesmo assim, apenas a classe dominante tinha acesso à educação escolar, a maioria da população continuava analfabeta, sem participação política,

vivendo em locais precários, vendendo sua mão de obra, desqualificada, para as indústrias.

O traço assistencialista ligado à educação profissional se manteve no início do século XX, mas foi surgindo um esforço público de organização da formação profissional, trazendo mais um objetivo para essa modalidade de ensino: preparar operários para o exercício profissional. A formação integral desses sujeitos, porém, ainda não se punha como horizonte das políticas públicas para essa modalidade.

O ano de 1909 é considerado um marco da educação profissional, pois nesse ano foram criadas as primeiras Escolas de Aprendizes Artífices financiadas pelo Estado, pelo Presidente Nilo Peçanha. Segundo KUENZER (2000, p. 27), antes de atender às necessidades do desenvolvimento industrial, essas escolas tinham uma finalidade moral de repressão: educação com o objetivo de formação do caráter pelo trabalho e o alvo continuou sendo a população pobre e humilde.

O posicionamento de Nilo Peçanha, bem como a separação entre educação profissional e acadêmica, reforçam a presença do dualismo estrutural na educação brasileira, em que “praticamos uma educação para a academia e, outra, para a fábrica; um ensino propedêutico para as elites dirigentes e, outro, destinado à formação técnica da mão de obra para o sistema de produção.” (SANDER, PACHECO e FRIGOTTO, 2011, p. 12)

As mudanças trazidas pelo crescimento da industrialização e da urbanização foram marcantes no desenvolvimento do Brasil. Assim, nos anos de 1930

as escolas de Artífices e Artesãos foram transformadas em escolas industriais técnicas. Tratava-se de formação estrita para o trabalho, sem preocupação com a formação integral, tendo o objetivo de formar técnicos e auxiliares habilitados para lidar com as novas exigências de trabalho qualificado, tanto na intenção de modernizar a produção primária como para dar conta do espaço urbano, industrial, comercial e de serviços. (SHENCKEL, 2012, p. 120)

Como resposta aos debates e cobranças para a promoção de mudanças educacionais visando sua adequação às mudanças no contexto político, econômico e social da época, foram promulgadas no decorrer da década de 1940, as Leis Orgânicas, (CUNHA, 2000; VEIGA, 2003; SOUZA, 1998 apud SCHENKEL, 2012, p. 120), criando vários cursos profissionalizantes que tinham por objetivo atender as demandas profissionais resultantes do crescimento dos setores secundário e terciário. É importante destacar que a conclusão destes cursos não habilitava ao ingresso à faculdade e que para a elite era destinado o ensino das ciências e humanidades, o que os levaria ao ensino superior. (CANALI, 2009)

No mesmo período foram criados o SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1942) e o SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (1946); houve a transformação das escolas de aprendizes em escolas técnicas federais; se estabeleceu através de um Decreto-Lei, o conceito de menor aprendiz para fins de legislação trabalhista e foi constituída pelo Decreto-Lei n.º 4.127/1942, a rede federal de estabelecimentos de

ensino industrial. (CNE/CEB, 1999; SCHENCKEL, 2012). Apesar das mudanças, a dualidade persistia e a formação integral do trabalhador continuava não sendo pauta de discussões. Segundo SCHENCKEL (2012, p. 121), por mais que os cursos técnicos fossem equiparados ao secundário, eles acabavam tendo um caráter de terminalidade, pois limitavam o direito à continuidade dos estudos no ensino superior.

Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases, Lei Federal 4.024/61, estabeleceu a plena equivalência entre os cursos de mesmo nível para acesso ao ensino superior. Esse fato é relevante tendo em vista que aos egressos do ensino profissional poderiam acessar ao ensino superior. Poderíamos dizer que com essa lei, pelo menos de maneira formal, a dualidade entre ensino para as elites e ensino para os *desvalidos da sorte* foi superada. (SCHENCKEL, 2012, p. 122), embora na prática os egressos do ramo profissionalizante tinham muita dificuldade para acessar ao ensino superior já que os processos seletivos eram baseados nos conhecimentos dos cursos propedêuticos.

A década de 1960 foi marcada também pelo golpe civil-militar de 1964, instituindo um governo que tinha como meta transformar o Brasil em uma grande potência, o que foi buscado por meio do incentivo à industrialização. Mais uma vez a educação passou a ser concebida como alavancadora do desenvolvimento econômico e foi instituída a reforma da educação básica pela Lei 5.692/71. Para fins deste texto importa citar que o ensino primário passou a ter 8 anos (1º Grau) e o

secundário (2º Grau), com duração de 3 anos, passou a ser, obrigatoriamente profissional. (MOURA, 2010).

Formalmente, com a profissionalização obrigatória, a dualidade estrutural estaria vencida, já que não havia mais dois caminhos diversos de acordo com a origem de classe dos estudantes. Ressalta-se, no entanto, que a educação não pode, por si só, resolver a divisão e a desigualdade social, já que estas têm origem na configuração da sociedade capitalista e não na forma como se distribui a educação. Além disso, na prática a Lei 5.692/71 não teve o alcance pretendido, pois o que de fato aconteceu foi que o caráter obrigatório da profissionalização ficou mais restrito às escolas públicas (e com sérias limitações na estrutura física e de pessoal), enquanto as privadas continuaram com os currículos propedêuticos, com ênfase em ciências, letras e artes, com o objetivo de atender às elites. A partir de uma soma de fatores, a profissionalização compulsória foi relativizada e a lei 7.044/82 a tornou facultativa.

Com o enfraquecimento da Ditadura e a instauração da Nova República, foi promulgada, em 1988, uma nova Constituição, também conhecida como “Constituição Cidadã”, pois sua elaboração se deu com a participação da sociedade. Nela foi dada nova atenção à educação surgindo a necessidade de se elaborar uma nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases.

Em 1996, já num outro contexto¹ a nova LDB n.º 9.394/96 inicia uma nova fase para a Educação

1 Começava a se colocar no país o Neoliberalismo

profissional, já que o parágrafo único do artigo 39 define que “o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional”, ou seja, estava concebida como um direito de todo cidadão.

Essa visão representa, pelo menos no texto original da LDB, a superação do panorama assistencialista e economicista da educação profissional. O § 2.º do artigo 36 da LDB estabelece que a preparação para profissões técnicas poderá ocorrer, no nível médio, após ter sido atendida a formação geral do estudante. Nessa concepção, por meio da formação geral o estudante se aperfeiçoaria como pessoa humana, desenvolve sua autonomia, intelectualidade e seu pensamento crítico, compreendendo também os fundamentos científicos e tecnológicos da produção. Mas, um ano após a aprovação da LDB saiu o Decreto Federal n.º 2.208/97, que representou um retrocesso para a Educação Profissional, pois determinou a separação entre ensino técnico e médio, fazendo reacender no plano legal a dicotomia entre formação geral/propedêutica e formação/qualificação profissional e, portanto, a dualidade estrutural (embora esta nunca tenha sido verdadeiramente enfrentada).

É importante destacar que a LDB possibilitava a manutenção de cursos de habilitação profissional que integrassem a educação geral com a formação profissional, já o Decreto 2208/97, por meio do artigo 5º, impedia que isto acontecesse, visto que a educação profissional de nível técnico deveria ter organização curricular própria e

independente do ensino médio, sendo oferecida de forma concomitante ou sequencial. (DA SILVA e INÁCIO FILHO, 2016, p. 770) O objetivo desse decreto foi consolidar a separação entre ensino médio e a educação profissional. (MOURA, 2010; SCHENKEL, 2012)

Foi neste período que os termos educação profissional omnilateral, laica, unitária, politécnica ou tecnológica praticamente sumiram, se destacando com isso a ideia de polivalência, qualidade total, do indivíduo produtivo, empregável.

Em 2004, em um governo com uma postura de mais respeito frente aos direitos da população, o Decreto 2208/97 foi revogado pelo Decreto 5154/04, a partir do qual se tornou possível novamente a integração entre o ensino médio e a educação profissional. O Decreto 5154/04, estabeleceu como níveis da Educação Profissional a formação inicial e continuada de trabalhadores; a educação profissional técnica de nível médio; e a educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Ao estabelecer a integração entre o ensino médio e a educação profissional, o Decreto 5154/04 permite a oferta de cursos integrados, concebidos como transição, pois a sociedade capitalista é desigual, não oferece as condições para a educação unitária, politécnica e com intenção de superar a dualidade entre cultura geral (escola para ricos) e cultura técnica (escola para pobres). Compreender o ensino médio integrado à Educação profissional e tecnológica como travessia significa assumir que todos deveriam ter acesso a uma escola unitária, mas que as

condições em que vive a maioria dos jovens filhos da classe trabalhadora, faz com que necessitem se inserir no mercado de trabalho muito antes dos 18 anos, não sendo possível esperar que a formação técnica aconteça somente depois da conclusão da educação básica.

A partir da concepção de formação integral surge a proposta do ensino médio integrado à educação profissional com o intuito de buscar uma “concepção emancipatória de classe, integrando os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, aproximando-se da politécnica” (SHENCKEL, 2012, p. 130). Segundo ARAÚJO (2006, p. 195) trata-se de uma educação “que interesse aos trabalhadores e que se articule com um projeto contra hegemônico, de socialismo, ancorada nos conceitos de politécnica e de escola unitária, categorias que sustentam uma formação que tem o homem, e não o mercado, como principal referência”.

O ensino médio integrado precisa ser compreendido para além do reducionismo segundo o qual se somam algumas atividades humanizadoras em prejuízo à formação profissional que geralmente é destinada aos estudantes de origem trabalhadora. A ideia aqui defendida é a integração como um princípio pedagógico focado na necessidade de expandir nesses jovens a capacidade de compreensão da sua realidade específica e da ligação desta com a totalidade social. (FRIGOTTO e ARAÚJO, 2018, p. 63).

O percurso da educação profissional descrito nessa seção demonstra que apenas num passado recente começa a se colocar a preocupação com a oferta de

uma educação integral para todos, independente dela ocorrer em cursos propedêuticos ou profissionalizantes. A dualidade estrutural também permanece presente, pois, como nos lembra KUENZER (2000) sua origem está na sociedade e não na escola. Mesmo a proposta que fundamenta o ensino médio integrado não é isenta de contradições e, embora se constitua em inequívoco avanço no sentido da construção da educação integral, trata-se de uma proposição contra hegemônica e, por isso mesmo, de difícil execução.

Considerando que conhecer o estudante, compreender como ele vivencia a juventude, em que condições, com quais limitações e possibilidades, com quais projetos de futuro pode ser um elemento potencializador da educação integral, o que nos leva à próxima seção, na qual são apresentados, a partir dos pesquisadores da área, considerações com o objetivo de compreender o aluno e o jovem.

O Aluno e o Jovem no Brasil Atual

Tendo caracterizada a concepção de ensino médio integrado, que busca caminhar no sentido da superação da cisão entre uma educação voltada ao intelecto e outra voltada a uma formação profissional restrita, é necessário buscar o que os pesquisadores da área trazem sobre o significado de ser aluno e ser jovem.

O conceito de aluno como hoje é conhecido surge da invenção dos espaços organizados que chamamos

de escola. No período em que, na Europa Central, foi instaurado o projeto de modernidade, no qual o Iluminismo foi erguido à categoria de orientador da educação das pessoas, ser aluno passou a ser um dever de todas as crianças e mais tarde dos jovens. A partir de então, ser aluno passou a ser sinônimo de frequentar a escola, submeter-se a uma ordenação, ritmo e regras pré-definidas. É ser considerado um aprendiz guiado por outras pessoas, adultas, a quem cabe a tarefa de definir as ações. (INFORSATO, 2011, p. 59-61) Por isso, o comportamento que o aluno desempenha dentro da escola depende de diversas variáveis e se modifica conforme suas necessidades e as exigências da instituição. de maneira que ele vai “sobrevivendo” dentro da escola.

É primordial criarmos outras imagens a respeito do que significa “ser aluno”, saindo de uma visão linear e homogeneizadora. No ensino médio especificamente, os alunos são jovens que vivenciam diversos modos de ser e apresentam particularidades. É nesse sentido que destacamos a noção de “juventudes”, no plural, para destacar a diversidade de modos de ser jovem existentes, pois não há uma única forma de viver essa etapa da vida. Os jovens são sujeitos no hoje (e não apenas um vir-a-ser) e experimentam e a sentem essa etapa da vida de acordo com as condições socioeconômicas, culturais, geográficas, dentre outras, em que estão inseridos. (DAYRELL, 2003; DAYRELL e CARRANO, 2014)

Se olharmos para a legislação brasileira, segundo o Estatuto da Juventude², jovens são consideradas aquelas pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. A mesma Lei também estabelece que aos adolescentes com idade entre 15(quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, devendo o Estatuto da Juventude ser utilizado apenas de maneira excepcional, mesmo assim somente quando este não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente. (SOUZA, 2014, p. 15)

Basta ler essas duas leis para observar que os termos utilizados diferem: uma se refere ao jovem e outra, ao adolescente. Por isso, cabe distinguir os termos juventude e adolescência, visto que ambos são, de maneira frequente, confundidos e muitas vezes utilizados como sinônimos.

Adolescência

A adolescência é conceituada de maneira geral,

[...] como uma fase natural do desenvolvimento, isto é, todos os seres humanos, na medida em que superam a infância, passam necessariamente

2 A Lei n.º 12.852, de 05 de agosto de 2013 institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.

por uma nova fase, intermediária à vida adulta, que é a adolescência. Inúmeros estudos dedicaram-se à caracterização dessa fase e a sociedade apropriou-se desses conhecimentos, tornando a adolescência algo familiar e esperado. Junto com os primeiros pêlos no corpo, com o crescimento repentino e o desenvolvimento das características sexuais, surgem as rebeldias, as insatisfações, a onipotência, as crises geracionais, enfim tudo aquilo que a psicologia, tão cuidadosamente, registrou e denominou de adolescência. (BOCK, 2004, p. 32-33)

Na maioria das concepções teóricas sobre adolescência, encontramos o panorama de que o ser humano é composto de uma natureza que lhe é dada pela espécie e conforme se desenvolve e estabelece relações com o meio, vai remodelando características que já estão lá, pois elas são de sua natureza. A adolescência faz parte desse entendimento, suas características decorrem do amadurecimento, os hormônios, o despertar para a sexualidade são tidas como manifestação da adolescência normal. (BOCK, 2007, p. 67) Segundo essa concepção naturalizante a adolescência teria início com a puberdade, ou seja, com mudanças físicas, e teria fim quando o sujeito conseguisse se integrar na sociedade como adulto, tendo independência emocional e financeira.

Partindo de outra concepção, Bock (2004) relata que o fenômeno da adolescência como hoje o conhecemos é uma construção histórica e cultural. Segundo a autora, com o surgimento da escola no período da Idade Moderna, os jovens foram reunidos nessa instituição, o que favoreceu o surgimento de um grupo de iguais, que viviam situações semelhantes e as socializavam entre si. Com o tempo, configurou-se um novo grupo social, que passou a ser denominado adolescência, ou seja, “período de latência social constituída a partir da sociedade capitalista, gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar, da necessidade do preparo técnico”. (BOCK, 2004, p. 41).

Tendo em vista a necessidade de uma formação mínima para a inserção no trabalho e, portanto, na vida adulta, os adolescentes foram colocados num tipo de moratória social³, e se veem numa contradição: do ponto de vista físico, cognitivo e afetivo já poderiam participar do mundo adulto, mas não podem fazê-lo, pois precisam estudar, aumentando a dependência do adulto.

Com base no raciocínio de Bock é fácil inferir que as exigências postas aos adolescentes mudam de acordo com a época, a condição socioeconômica, os valores

3 A moratória na qual se encontram os jovens não é um período necessário do seu desenvolvimento e sim, um período no qual o mundo adulto considerou necessário colocar seus jovens para poderem, os adultos, estar mais tempo no mercado de trabalho e, os jovens mais bem preparados para responderem às exigências do novo mundo do trabalho tecnológico. (BOCK, 2007, p. 69)

e crenças de determinado grupo social. Por isso, não há uma única forma de viver esse período e o termo adolescência acabou por caracterizar, prioritariamente, o modo de viver essa etapa por uma parte dos jovens: os das camadas mais abastadas da sociedade.

É, portanto, necessário ampliar o conceito, reconhecendo que existem diferentes formas de viver esta etapa de vida, considerando a cultura, fatores socioeconômicos, espaços de vivências, local de residência entre outros, nos levando em direção aos conceitos de juventude/juventudes, no qual o indivíduo é visto na soma das suas múltiplas determinações.

Juventude(s)

De modo diverso que o termo adolescência, usado principalmente na psicologia, o termo juventude é mais utilizado na sociologia, na qual a leitura do coletivo é o que predomina. O tema juventude vem ganhando visibilidade no Brasil nos últimos anos, principalmente porque, a partir de dados como o Censo realizado pelo IBGE, a categoria juventude vem orientando políticas públicas de atendimento às pessoas compreendidas nesse segmento populacional.

Como parte dessas políticas públicas se direciona ao atendimento à população jovem em situação de risco social, na representação do que é juventude

é comum se recorrer a um dualismo «adultocrata» e maniqueísta, em que a juventude é, ao mesmo tempo, um perigo hoje e a esperança do futuro. Nestes tempos, possivelmente pela veiculação sobre violências e drogas e a comum referência aos jovens em relação a tais temas, vem ganhando corpo, no senso comum, uma representação negativa sobre juventude. Muitas vezes se qualifica o que é ser jovem a partir de estigmas e estereótipos. Dependendo do contexto sociopolítico-econômico, o jovem é considerado perigoso, marginal, alienado, irresponsável, desinteressado ou desmotivado. (ABRAMOVAY e CASTRO, 2003, p. 376).

Há uma tendência no senso comum, destacar os aspectos negativos da juventude como sua instabilidade, insegurança e revolta. Em poucos momentos se investe nos pontos positivos como sua responsabilidade ou busca pela mudança social. A constância em falar sobre juventude pela direção da transição e da crise é uma das características desta visão no qual a juventude é um problema social ou psicológico e não como um problema que pode ser pesquisado, investigado.

Em contraposição à concepção de juventude como fase negativa, DOS SANTOS MARTINS e CARRANO (2011, p. 51) defendem ser possível e necessário entender a juventude a partir dos sujeitos que a compõem,

saber como eles enxergam a sociedade, seus valores e qual o significado destes valores para a construção de sua identidade. Para os autores, os problemas que a sociedade determina como sendo da natureza dos jovens, não são necessariamente admitidos por eles como sendo próprios de sua geração e atingem, em maior ou menor escala, todas as faixas etárias.

Alunos, Jovens Alunos: Ilustres Des-Conhecidos?

Mesmo havendo, tanto do ponto de vista da psicologia, quanto da sociologia, autores que refletem sobre a adolescência/juventude, o senso comum ainda tem uma força muito grande na imagem que professores têm sobre essa faixa etária. Uma das mais enraizadas é aquela na qual a juventude está relacionada a uma fase transitória, no qual o indivíduo é um “vir a ser”, considerando que todas as suas ações presentes estão pautadas no futuro. Corresponde a uma fase de preparação, de gestação do ser adulto, pelo qual todos deverão passar para ter direito a uma nova vida, a vida de adulto. Sob este cenário, existe uma inclinação em olhar a juventude de maneira negativa e genérica.

Em nome do “vir a ser” do aluno, representado pelo diploma e por seus projetos de futuro, há uma tendência de negar o presente assim como as questões existenciais que os jovens vivenciam, que com certeza, são bem mais amplas do que apenas o futuro. (DAYREL,

2003; MACHADO PAIS *apud* DOS SANTOS MARTINS e CARRANO, 2011).

Ao focar prioritariamente no “vir a ser” e ao compreender a adolescência/juventude como fase “natural” de rebeldia, de dúvidas e de incertezas, as escolas pouco conhecem o jovem e as ações empreendidas nesse importante espaço de formação, tendem a ser direcionadas pelo autoritarismo adulto e pela pouca clareza acerca das diversas necessidades e expectativas dos jovens.

Para DAYRELL (2011, p. 25) “há uma tendência à naturalização da categoria aluno, como se fosse uma realidade dada, universal, identificada imediatamente com uma condição de menoridade, seja da criança ou do jovem, marcada por uma relação assimétrica com o mundo adulto”. Para o autor na escola ainda se tem uma concepção de aluno que foi formada na sociedade moderna, na qual o sujeito ao entrar nas dependências escolares deixava de “ser jovem” para se tornar “aluno”.

Conforme determina a UNESCO (2002) *apud* COSTA e BAEZA (2005, p.2), os estudantes não são meros objetos da educação, são sujeitos com direito a uma educação que estimule o seu crescimento como pessoa e que consiga inserir-se na sociedade em que vive.

Para COSTA e BAEZA (2005, p. 6, 7) apesar de o ensino médio ser frequentado por jovens normalmente as escolas que atendem este público se organizam de maneira a ignorá-los. Desta maneira a cultura das escolas não engloba a cultura dos jovens, além de inúmeras vezes desconsiderar que ela exista, tornando a escola

um ambiente de formação surdo e descontextualizado: não escutam os jovens estudantes e não consideram sua realidade sócio-histórica. Para os autores “fala-se deles” dos jovens, mas poucas vezes se “fala com eles”, como consequência tem-se uma visão simplificada do aluno, a pessoa desaparece ficando somente o “aluno”.

Concordamos com DAYRELL (2011, p. 28) quando afirma que

os jovens alunos [...], estão dizendo que não querem tanto ser tratados como iguais, mas, sim, reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens, na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia. Demandam dos seus professores uma postura de escuta - que se tornem seus interlocutores diante de suas crises, dúvidas e perplexidades geradas ao trilharem os labirintos e encruzilhadas que constituem sua trajetória de vida. Enfim, nos parece que demandam da escola recursos e instrumentos que os tornem capazes de conduzir a própria vida em uma sociedade na qual a construção de si é fundamental para dominar seu destino.

Compartilhando as mesmas expectativas de DAYRELL e CARRANO (2014, p. 114-115), de que a

reflexão a respeito dos temas ligados às “juventudes” possa favorecer que cada docente, desenvolva, em parceria com os próprios jovens, um perfil social, cultural e afetivo dos sujeitos integrantes do grupo com qual trabalha. É por meio deste entendimento que a escola pode ressignificar as imagens, visões e maneiras de trabalhar com os jovens alunos com os quais convive.

A Pesquisa

Conforme foi afirmado anteriormente, compreender os jovens que frequentam o ensino médio - e, no caso específico desta pesquisa, em cursos integrados à educação profissional e tecnológica - tem a intenção de favorecer sua formação integral. Este objetivo se reveste de grande importância já que, conforme demonstrado na primeira seção deste texto, isso pouco ocorreu na educação profissional, cujo foco tendeu a ser, no decorrer da história, a formação restrita para o trabalho.

Com base no pressuposto que é preciso conhecer os alunos e os modos como vivem a juventude para atuar de modo a favorecer a educação integral, apresentaremos na sequência, dados coletados para uma pesquisa de mestrado⁴ ainda em andamento. Os dados foram

4 Trata-se do mestrado e, Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, oferecido em rede nacional, sendo que o estudo se situa na linha de pesquisa de Formação de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), macroprojeto Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT

coletados através de questionários (contendo questões abertas, fechadas e de múltipla escolha) entregues a 131 estudantes do 1º ano do Ensino Médio Integrado (EMI) de um campus de um Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, situado na região sul, no segundo semestre de 2019. Importa citar que 62,6% dos respondentes são do gênero masculino, 34,4% do feminino e 3,1% preferiram não se manifestar, o que denota predominância de um gênero: masculino.

Embora a técnica do questionário apresente dados quantificáveis e que permitem verificar tendências, a análise priorizou os aspectos qualitativos, bem como inferências a partir da vivência das pesquisadoras na mesma instituição. O questionário abordou, em grandes linhas, três pontos: quem sou (origem), como vivo/percebo a escola e, projetos de futuro. Para esse texto, abordaremos dois desses pontos: a autopercepção do aluno e sua percepção sobre a escola.

Quem sou? Do que gosto?

O primeiro grupo de perguntas do questionário procurou captar dos jovens como compreendem quem eles são para além de “alunos”. Parte-se do pressuposto que a juventude é uma etapa da vida em que as pessoas estão passando, de maneira mais intensa, pelos processos de constituição de sua identidade, de construção do futuro, de experimentação, de prática de sua autonomia. Os Jovens são sujeitos aqui e agora,

experimentam e sentem essa fase de vida de acordo com as circunstâncias de determinados modos de ser jovem. (DAYRELL, 2003; DAYRELL e CARRANO, 2014).

As perguntas que abordaram conteúdos associados a como os jovens “*enxergam a si mesmos*” foram 3. Na primeira questão os jovens deveriam indicar em um rol de opções até cinco itens (em um universo de 17 quesitos) que correspondiam a coisas que gostavam de fazer, sem obrigação, o que lhes dá prazer. Para o conjunto da amostra os quesitos que se destacam são: ouvir música (89,3%), jogar no computador/celular (64,1%) e assistir filmes usando a *internet* (55%). Interessante observar o papel das possibilidades tecnológicas às quais esses jovens têm acesso, bem como o fato que as atividades indicadas tendem a ser individuais, o que poderia ser um indicativo de que a escola é o principal espaço de convivência com outros jovens da mesma idade.

A segunda pergunta pedia que os jovens indicassem três coisas que lhes despertam “paixão”. Poderia ser uma ideia, uma atividade, um esporte. Paixão pode ser conceituada “como uma atividade que os indivíduos, gostam, consideram importante e na qual investem tempo e energia. Entendemos com Brandão (2008) a “paixão” deve ter um significado especial para o jovem, de tal maneira que ele utilize um tempo da sua vida para realizá-la de forma regular.

A ideia era que refletissem sobre algo especial em suas vidas. De maneira frequente se repetiram os itens citados na questão anterior, reafirmando, por exemplo, a importância da música e dos equipamentos eletrônicos

na vida desses jovens. Por outro lado, a repetição dos mesmos elementos, pode indicar que a pergunta, do modo como foi elaborada, não tenha ficado clara para os respondentes.

Chama atenção que dentre as paixões citadas aparece repetidamente a família, indicando a relevância desse grupo social nessa faixa etária. Esse fato é relevante, demonstrando que, apesar das oposições que com certeza ocorrem entre os jovens e seus responsáveis, a família é muito valorizada por eles. Dito de outro modo, apesar de os jovens fazem críticas ao ambiente familiar em que vivem e às relações que vivenciam com seus responsáveis, continuam atribuindo à família uma forte e permanente referência de vida, fato já foi demonstrado por Abramovay (ABROMOVAY *apud* ESTEVES e ABROMOVAY (2007).

Na terceira questão o aluno deveria indicar uma meta/objetivo que deseja alcançar no decorrer do ensino médio. A intenção era identificar o que o estudante num período de 3 anos (que é o tempo em que permanecerá no ensino médio) projeta para sua vida. Surpreendentemente, a meta citada pela maioria é cumprir essa fase escolar sem reprovações, o que leva a inferir a necessidade de aprofundamento nesse quesito, pois tal resposta pode estar indicando que o nível de exigência da escola em questão é considerado tão elevado pelos jovens que a grande meta seja formar sem reprovações. Merece destaque também uma parcela menor de jovens (em torno de 20%) que se refere a desenvolver competência profissional, seja para atuação

como técnico, ou como forma de facilitar os estudos na mesma área no ensino superior.

De todo modo os jovens indicam a centralidade da escola quando pensam em um futuro a médio prazo e como nela depositam suas expectativas em relação ao futuro profissional. “*Ser alguém na vida*”, “*conseguir um bom emprego*”, “*conseguir passar no vestibular no curso que sonho*”, “*descobrir que área quero estudar no superior*”, são exemplos de expectativas colocadas por esses jovens na escola. Os alunos vislumbram um futuro melhor, com acesso a faculdade e a um bom emprego, garantida se tiverem sucesso curso de nível médio que estão começando, indicando um alto nível de expectativas em relação à escola de nível médio, talvez até mesmo indo além do que a escola pode realmente lhes oferecer. Isso porque acessar níveis mais avançados de escolaridade aumentam as chances de empregabilidade, mas não garantem o emprego, pois na fase atual do capitalismo não existe emprego para todos, é fato que muitos daqueles que conseguem uma estipulada formação ou possuem idade para ingressar no mercado de trabalho ficam excluídos. (SALES e VASCONCELOS, 2016, p. 71 e 72)

A Escola: Realidade e Sonhos

Para identificar os sentidos que atribuem à escola, os jovens foram convidados a indicar em um rol de 9 opções, até cinco itens para completar a seguinte

sentença “quando você entrou no IF, esperava...”. Os pontos mais elencados se referem à qualidade da escola, indicada por meio de vários elementos que contribuem para essa qualidade. Embora o curso seja de ensino médio integrado à educação profissional, a profissionalização não foi o primeiro quesito segundo os alunos. O item “*uma boa escola para estudar, com bom ambiente e bons professores*” teve 87,8% de marcações por parte dos jovens, enquanto “*uma escola que me preparasse para o mercado de trabalho por ter curso técnico*” foi assinalado por 67,2% dos alunos. Importa citar que 61,1% dos respondentes assinalaram esperar uma escola “*forte*”, o que indica a imagem que a comunidade externa tem do Instituto em questão. Esse ponto é reafirmado pelo fato de 16% dos jovens ter assinalado que a escolha da escola foi decisão dos pais.

Por outro lado, o fato de apenas 16% dos jovens ter assinalado esse item: “*não esperava muita coisa, foram meus pais que decidiram me matricular aqui*” indica que a maioria fez a escolha de estudar no IF em questão, o que é um elemento importante a considerar. Se o jovem opta por uma escola ou curso, tende a se dedicar a ele, o que não significa que não venha a ter dificuldades no decorrer dos anos. Cabe à escola e aos docentes planejarem práticas pedagógicas que favoreçam a manutenção desse desejo, evitando cair no já tradicional discurso de que os alunos de ensino médio não se interessam pela escola.

A próxima questão solicitava aos respondentes que assinalassem até 5 itens (num rol de 17) sobre como

percebem o mesmo IF na atualidade, após quase um ano de curso. O item mais assinalado (72,9 %) foi *“um lugar onde nos passam muitas informações e conhecimentos importantes”*, indicando, mais uma vez, a valorização da escola, agora, como espaço de aprendizagem de temas e assuntos considerados importantes. Logo a seguir, assinalado por 49,6% dos alunos, vem *“um espaço onde somos ensinados para crescer profissionalmente”*, reconhecendo assim o objetivo do ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica. É relevante observar que a mesma porcentagem (49,6%) considera do IF *“um local em que todos são respeitados independente de cor, religião, orientação sexual, nacionalidade ou cultura”*. Em tempos como os que vivemos, em que apesar desses elementos serem muito divulgados, havendo até leis protegendo os grupos minoritários, a intolerância vem se colocando com força, é extremamente positivo que os jovens assim percebam sua escola. Isso porque a juventude é fase de experimentação, de oposição às autoridades, de confrontação com os valores estabelecidos, e estudar num espaço que lhes permita experimentar sem medo de reações negativas, é muito importante para a constituição de sua identidade.

Ainda nessa questão, em ordem decrescente de valorização pelos respondentes aparecem: é um ambiente favorável para todos aprenderem (31,8%); *“oferece várias atividades diferentes, como dança, música, teatro”* (30,2%); *“uma escola que nos incentiva a pensar e não a decorar”* (26,4%); *“é um lugar onde o jovem pode se expressar”* (24%); *“um lugar onde alunos podem*

participar de decisões do dia-a-dia da escola” (22%); “oferece oportunidade de participar de várias atividades esportivas” (21,7%). Embora esses itens tenham sido assinalados por menos de 50% dos alunos, demonstram a multiplicidade de atividades oferecidas pela escola, desde arte a esportes; a possibilidade, elementos indicados por esses mesmos jovens como essenciais à sua vida na primeira pergunta do questionário. Indicam também que o jovem é ouvido na escola, já que consideram poder se expressar e participar das decisões. São poucos (3,9%) os estudantes que assinalaram que a escola não os respeita.

Em menor escala, 23,3% dos jovens afirma que o IF prepara bem para o vestibular desde o primeiro ano, embora esse não seja, segundo os documentos da instituição, seu objetivo. Merece destaque que 14% dos respondentes consideram o IF um espaço que “não tem o vestibular como ponto principal e sim, a preparação para a vida em sociedade”, o que também é um ponto de grande importância quando se busca a educação integral, que tem como objetivo desenvolver as múltiplas capacidades do ser humano.

Finalmente, há um grupo de jovens (14%) que consideram a escola em questão “um lugar chato, no qual eu não gosto de estar”. Embora não seja, estatisticamente um índice elevado, é preciso considerar que há 18 jovens matriculados no primeiro ano na instituição em questão que não desejariam estar lá. Seria importante a escola identificar esses casos buscando compreender o que esses jovens estão manifestando

nessa afirmação, e, a partir daí, planejar formas de ação no sentido de favorecer que estes também se sintam acolhidos e respeitados.

Em continuidade, os alunos foram provocados no questionário a “construir ou modificar” algum espaço da escola. Aqui, em tese, poderia surgir a descrição da “escola dos sonhos”, já que a resposta era livre. Dentre as várias sugestões, ganharam espaço as que têm a intenção de melhorar o uso do espaço e do tempo “livre”. Foram muitas as sugestões no sentido de construir uma cancha de esportes, ou mesmo disponibilizar traves de futebol e/ou redes de vôlei para uso autônomo dos alunos em momentos em que não estejam em aula. Também há sugestões no sentido de criar um espaço físico para apresentações artísticas, bem como uma sala para descanso e lazer.

Mais uma vez, arte e esporte aparecem com grande relevância, bem como o reconhecimento da necessidade de espaço/tempo para o descanso entre as atividades obrigatórias. Esse último ponto provavelmente está relacionado ao fato que os estudantes permanecem na escola praticamente o dia todo, pois o curso ocorre em tempo integral. O fato de permanecerem tanto tempo na escola favorece o estabelecimento de relações mais intensas com esse espaço, colegas e profissionais da educação e também demonstra a importância que essa instituição tem no dia-a-dia desses jovens. Nada mais justo, então, que haja momentos de informalidade, nos quais, por adesão a partir de seus interesses, cada jovem

possa participar de grupos os mais diversos, construindo sua identidade.

Considerações Finais

Esse texto, parte de um trabalho mais amplo e ainda em construção, objetivou defender a importância de a instituição de ensino e, principalmente os docentes, compreenderem quem é o jovem que frequenta o ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica (EPT). Isso quando se defende que a EPT pode - e deve - oferecer educação integral a seus estudantes e não apenas a formação estrita para atender aos desígnios do mercado de trabalho.

Para isso, apresentou uma breve retomada da história da EPT no Brasil enfatizando sua origem assistencialista, acrescida a partir do século XX, da intenção de formar mão de obra, sem ter, no entanto, a intenção de favorecer a formação integral dos sujeitos que a procuravam. Ainda nesse trecho demonstrou-se que a educação profissional foi destinada às classes trabalhadoras, enquanto às elites se ofertou educação com aprofundamento científico e filosóficos, formando os futuros dirigentes, configurando a dualidade estrutural do sistema educacional no Brasil.

Defendeu-se que os sujeitos que frequentam a educação profissional têm direito a uma educação menos unilateral, que restrinja a formação ao “saber fazer”, sem a compreensão dos fundamentos científicos desse

mesmo saber. Ainda nesse sentido, foi apresentado o ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica como possibilidade de lançar germens para essa educação integral, tendo em vista que a dualidade não tem sua origem na escola e sim, na sociedade.

Entendendo que não é possível oferecer educação integral sem conhecer os sujeitos a quem ela se destina, foram abordados os conceitos de adolescência (termo mais utilizado na psicologia) e juventude (mais usada na sociologia) para caracterizar o estudante do ensino médio integrado. Nesse caminho defendeu-se que não existe uma única forma de viver essa fase da vida, pois dependendo das condições socioeconômicas, culturais, geográficas, dentre outras, os jovens a vivenciam de modos bastante distintos. Isso porque a adolescência é característica do modo de produção capitalista que tendo em vista a necessidade de maior formação das pessoas para inserção no trabalho, acabou criando um tipo de “moratória” em que os jovens se preparam para a vida adulta.

Com a intenção de compreender como os jovens de determinada instituição de ensino da rede federal situada no sul do Brasil se auto percebem e percebem a escola, foram apresentados os dados coletados por meio de um questionário respondido por 131 alunos de 1º ano de ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica.

Esses dados indicam que na realidade em tela os jovens valorizam e gostam da escola, espaço que para eles é de convivência entre os pares, de aprendizagem

e preparação para a vida (estudos futuros, trabalho e cidadania), além de espaço no qual podem se expressar e participar de atividades artísticas, culturais e esportivas.

Mesmo valorizando a escola, os jovens indicaram a necessidade de ampliação de espaços/tempos não formais, o que foi expresso pelos pedidos de salas de descanso e lazer, de construção de canchas para que possam jogar por diversão, sem a exigência de cumprir determinado currículo.

Merece destaque o fato que os estudantes consideram o IF no qual estudam como instituição que oferece ensino de qualidade, favorecendo desde o ingresso no ensino superior até a inserção no trabalho como técnicos. É relevante também a compreensão de parte dos jovens acerca do papel dessa instituição, que não é nem corresponder aos desígnios do mercado de trabalho, nem a preparação estrita para o ingresso no ensino superior. A valorização do “aprender a pensar”, do preparo para a vida (o que inclui a inserção laboral) reforçam essa percepção.

Como a pesquisa ainda está em curso, a próxima etapa é colher a percepção dos docentes que atuam nos primeiros anos sobre esses mesmos estudantes, para poder estabelecer relações entre esses diversos “olhares”. Após cotejar as percepções desses dois grupos, pretende-se divulgar esses dados na instituição, com o objetivo inicial deste trabalho: favorecer que os docentes conheçam seus estudantes para além do papel genérico de aluno, compreendendo que essa etapa da vida não é um vir-a-ser e sim um momento único, que

pode ser vivenciado das maneiras mais diversas e no qual a escola tem grande relevância.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam e CASTRO, Mary Garcia. **Ensino médio: múltiplas vozes** / Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro. - Brasília: UNESCO, MEC, 2003. 662p.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **A regulação da educação profissional do governo Lula: Conciliação de interesses ou espaço para a mobilização.** In: GEMAQUE e LIMA (org.) Políticas educacionais: O governo Lula em questão. Belém – PA. CEJUP, 2006.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores.** Psicol. Esc. Educ. (Impr.) vol.11 no.1 Campinas Jan./June 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000100007. Acesso em 08 jul. 2019.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 26-43, abril 2004

BRANDÃO, Maria Regina Ferreira et al. **O futebol e seu significado**. Motriz. *Journal of Physical Education*. UNESP, p. 233-240, 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1922> Acesso em: 28 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 2208, 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**. Brasília, DF: 17 de abril de 1997. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm Acesso em: 15 abr. 2019.

_____. **Decreto nº 5154, 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**. Brasília, DF: 23 de julho de 2004. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm Acesso em: 15 abr. 2019.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm Acesso em: 09 jul 2019.

_____. **LEI 9.394. de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional-LDB.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso 12 out. 2018.

_____. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE.** Brasília, 5 de agosto de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm Acesso em: 09 jul 2019.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 16/99 - Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf. Acesso em: 20 nov. 2018.

CANALI, Heloisa Helena Barbosa. **A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional.** V Simpósio Sobre Trabalho e Educação Pará, 2009.

COSTA, Ausenda; BAEZA, Jorge. **Conhecer o aluno: condição necessária para uma reforma educativa de qualidade.** Revista Iberoamericana de Educación, v. 36, n. 7, p. 1-10, 2005. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2968> Acesso em: 28 nov. 2019.

DA SILVA, Marta Leandro; INÁCIO FILHO, Geraldo. **Trajatória histórico-normativa das políticas curriculares da educação profissional técnica de nível médio: de 1996 a 2008.** Cadernos de História da Educação, v. 15, n. 2, p. 769-792, 2016.

DAYRELL, Juarez. **O Jovem como Sujeito Social.** Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n.24, pp.40-52. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/publication/o-jovem-como-sujeito-social/>. Acesso em 10 nov. 2018

DAYRELL, Juarez. **Os significados da escola de ensino médio para os jovens alunos.** Outro Olhar. Revista de Debates – Mandato vereador Arnaldo Godoy (PT). Ano X – nº 7 – Belo Horizonte, agosto de 2011. Disponível em: <https://observatoriodajuventude.ufmg.br/publication/view/fios-e-desafios-da-docencia-no-ensino-medio/> Acesso em: 28 nov. 2019.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. **Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo.** Belo Horizonte: UFMG, p. 101-133, 2014.

DOS SANTOS MARTINS, Carlos Henrique; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar.** Educação (UFSM), v. 36, n. 1, p. 43-56, 2011.

ESTEVEES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. Juventudes: outros olhares sobre a diversidade.** Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2007. *E-book*.

FRIGOTTO, Gaudêncio e ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Práticas pedagógicas e ensino integrado.** / Frigotto, Gaudêncio. Organizador. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento / Gaudêncio Frigotto, organizador. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

INFORSATO, E. C. **O ofício de aluno.** In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 59-65, v. 9. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/582/1/01d15t03.pdf> Acesso em: 26 nov. 2019.

KUENZER, Acacia. **Ensino médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** / Acacia Kuenzer (org.). São Paulo: Cortez, 2000.

MOURA, Dante Henrique. **Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração.** MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação**

profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, p. 58-79, 2010.

SALES, Celecina Veras; VASCONCELOS, Maria Aurilene de Deus Moreira. **Ensino Médio Integrado e Juventudes: desafios e projetos de futuro. Educação & Realidade**, v. 41, n. 1, p. 69-90, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n1/2175-6236-edreal-41-01-00069.pdf> Acesso em: 29 nov. 2019.

SANDER, Benno; PACHECO, Eliezer; FRIGOTTO, Gaudencio. **Entrevista-A ruptura com o dualismo estrutural.** Retratos da Escola, v. 5, n. 8, p. 11-24, 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>, acesso em 25 mar. 2019

SCHENKEL, Cladecir Alberto. **Gestão ambiental: perfil profissional e formação em cursos superiores de tecnologia e de bacharelado.** 2012. 348 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

SOUZA, Lucas Bittencourt de. **Juventude e adolescência sob o olhar dos jovens participantes do projeto jovem aprendiz. 2014.** 67 f. Trabalho de conclusão de curso (Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Serviço Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PARTE 7

Questões Sobre a Formação Docente e a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio

Capítulo 30

EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: Contribuições para Atuação na EPT

Tamyris Proença Bonilha
Julio Cesar Pissuti Damalio
Tarsila Ferraz Frezza

Introdução

O presente capítulo tem por escopo problematizar a formação docente para atuação em contextos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com ênfase na formação inicial, a partir do relato de práticas pedagógicas e experiências do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFSP (Câmpus Avaré).

O referido Câmpus está localizado no município de Avaré, na região sudeste do Estado de São Paulo, com uma população estimada em 79.391 habitantes (zona urbana) e 3.543 habitantes (zona rural). Iniciou suas atividades em setembro de 2011, fruto da Fase II do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica. Atualmente, são ofertados 11 cursos regulares, sendo 5 cursos superiores nas modalidades Licenciatura (Ciências Biológicas e Letras Português e Espanhol), Bacharelado (Engenharia de Biosistemas) e Tecnologias (Agronegócio e Gastronomia); 5 cursos técnicos em nível médio nas modalidades Integrado (Agroindústria, Lazer e Mecatrônica) e Concomitante/Subsequente (Eventos e Mecânica) assim como um curso técnico PROEJA-FIC em nível fundamental (Auxiliar em Hospedagem), em parceria com a prefeitura municipal de Avaré. Juntos somam uma oferta anual aproximada de 1600 vagas, sendo cerca de 1100 no ensino regular, nos diferentes níveis de ensino, e cerca de 500 na modalidade cursos FIC.

Desde 2016, a equipe educacional do Câmpus tem se debruçado sobre a análise da formação inicial de professores para atuação na educação básica, nas diferentes modalidades de ensino, com o intuito de avaliar práticas e desenhos curriculares que promovam a criticidade e a formação integral dos egressos. Nesta conjuntura, é notório o desafio da formação de professores para EPT, em âmbito nacional, no que tange ao desenvolvimento de saberes do campo da docência que atendam às necessidades sociais e

demandas político-pedagógicas fundamentais no cenário de expansão, interiorização e democratização dessa modalidade educacional, baseada em princípios de humanização, omnilateralidade, interdisciplinaridade, desenvolvimento local e criticidade.

A Educação almejada parte da premissa de que o objetivo final da formação contribuirá para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária. Entretanto, tal finalidade fragiliza-se, compreendida inclusive como utopia, quando contrastada com as perspectivas formativas hegemônicas *vis a vis* ao liberalismo e às recentes políticas governamentais, tais como “charterização e uberização” (FREITAS, 2016) que ampliam, a passos largos, a precarização do trabalho docente bem e colocam em risco o conceito de qualidade educacional. A partir de tal constatação, coloca-se como questão fundamental para as instituições educativas a viabilidade e exequibilidade de práticas, para além de políticas educacionais, que efetivamente preparem os futuros docentes para o exercício da profissão na perspectiva ora defendida, ainda que inseridos em uma sociedade capitalista, excludente e desigual.

Outrossim, o desafio posto aos cursos de Licenciaturas demanda encontrar caminhos, linhas de fuga que provoquem fissuras no que se impõe como ideologia, em outros termos, trata-se de levar a cabo processos formativos que além do domínio de conhecimentos didático-pedagógicos, científicos e tecnológicos correspondentes às diversas áreas da Ciência, desenvolvam o compromisso ético-político

dos futuros professores com a formação humana emancipatória.

Embora condicionada por questões sociais, políticas e econômicas supracitadas, a formação inicial pode representar uma alternativa para tal feito, se esta promover experiências que desenvolvam a criticidade, o espírito investigativo e a relação com o sujeito-conhecimento de forma totalitária e interdisciplinar, entendendo a educação como prática social.

Dessa forma, o presente texto parte, inicialmente, de uma breve explanação sobre aspectos históricos da formação docente, no contexto da EPT, cujos efeitos manifestam-se nas políticas e práticas atuais e, portanto, corroboram à compreensão sobre os desafios a serem enfrentados nesse âmbito; em seguida, são analisadas metodologias e experiências desenvolvidas em um curso de Licenciatura do IFSP, que fomentam a formação docente para atuação na EPT, por Projetos interdisciplinares, Estágio Supervisionado Obrigatório articulado aos componentes curriculares de natureza interdisciplinar e da Prática como Componente Curricular – PCC. Consiste, assim, na reflexão sobre como as experiências de formação têm contribuído para que o licenciando: entenda a importância da integração curricular e da interdisciplinaridade em sua formação; avalie os prejuízos da compartimentalização do conhecimento; amplie sua visão de mundo e da realidade local seu assim como sua relação com o mundo do trabalho de maneira a compreender o trabalho como princípio educativo e a, educação como direito

fundamental de todos os cidadãos. Além disso, aponta perspectivas e desafios para a efetivação de uma formação docente que contemple as especificidades das diferentes modalidades e níveis de ensino, especificamente a EPT.

O que o Passado nos Adverte Sobre os Atuais Desafios da Formação Docente para a Educação Profissional e Tecnológica?

Ao se compreender a atualidade na perspectiva defendida por Gramsci, qual seja, síntese do passado, fruto de relações sociais historicamente determinadas por condicionantes políticos, econômicos e culturais que se projetam no futuro, a análise da trajetória histórica da formação docente para a Educação Profissional revela aspectos fundantes em que se assentam as políticas e práticas atuais bem como indica perspectivas futuras neste âmbito.

Não se pretende esmiuçar o percurso histórico da formação docente no Brasil, tendo em vista que este não configura objeto central desta discussão, mas identificar contradições, rupturas e descontinuidades, sobretudo a partir da metade do século passado, as quais auxiliam na compreensão sobre os atuais desafios a serem enfrentados a formação docente no contexto da EPT.

O que se entende por Educação, tão logo por sua função social, é movimento permanente de transformação em função de sua natureza social, em vista disso, não se pretende neutra ou científica, mas permeada por

relações de poder e interesses de classe, consoante ao que afirmava Pistrak (2000, p. 29):

A escola refletiu sempre o seu tempo e não podia deixar de refleti-lo; sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho inútil.

Nesta perspectiva, diversos estudos (CUNHA, 2005; 2014; CIAVATTA, 2008; KUENZER, 2008; MACHADO, 2008, 2011; MOURA, 2008, 2014; PIMENTA E ANASTASIOU, 2011; URBANETZ, 2011) sobre a historicidade da formação docente para a educação profissional no país afirmam que as iniciativas em prol da formação de professores para esta modalidade foram poucas e descontínuas, alinhadas a concepções de educação de cunho moralista, assistencialista e tecnicista. Neste contexto, a formação docente, compreendida dentro do conjunto das relações sociais, entremeou-se aos paradoxos inerentes à trajetória da educação profissional, oficializada com o Decreto n.º 7.566/1909 do Presidente Nilo Peçanha que criou as Escolas de Aprendizes Artífices nos estados da Federação.

Em resposta à necessidade de qualificação profissional imediata para as demandas mercado, tendo em vista a crescente industrialização, a formação profissional e tecnológica pretendida não corresponde à

visão de totalidade social e omnilateralidade, tal como propõe Gramsci ao defender a escola unitária; mas, é marcada pela dualidade, com um projeto de educação para a elite (propedêutico) e outro para os mais pobres (técnico-profissional), cuja cisão entre formação geral e formação profissional se desdobrou em tantos outros binarismos, tais como: teoria e prática, racionalidade e subjetividade, trabalho material e imaterial, cultura escolar e cultura do trabalho, entre outros.

Nesse sentido, a formação docente estabelece um liame com um projeto societário e educacional sob a égide da ideologia neoliberal e da teoria do capital humano, com ênfase na produtividade, no individualismo e na competitividade.

É preciso lançar um olhar crítico sobre a teoria do capital humano, que se tornou o fundamento decisivo para compreensão do valor econômico da educação. Para essa teoria, o potencial humano torna-se agente fundamental para o desenvolvimento da economia e da educação e defende que as desigualdades sociais podem, também, ser explicadas pelas alterações no investimento do capital humano. Nesse sentido, é preciso aprofundar a compreensão e crítica desses fundamentos (CARVALHO, 2008, p. 152).

As políticas e práticas decorrentes desta concepção destacam, sobremaneira, o indivíduo, em detrimento

do Estado, como o responsável por sua formação e ‘empregabilidade’, eximindo o último do dever constitucional de garantia dos direitos sociais, como educação, saúde, alimentação, trabalho e moradia.

Conforme assinalam Buffa e Nosella (1998), a história da educação profissional no Brasil expressa os efeitos da visão assistencialista, pragmática e tecnicista, no que se refere a sua função social:

[...] a ciência, a técnica e a produção industrial modificam-se, que a pobreza e a riqueza assumem novos contornos, mas o ensino profissional, industrial e técnico (de nível médio) sempre foi e é, ainda hoje, um ensino voltado para os mais pobres. O mundo das artes liberais e o das artes mecânicas mudam e se complexificam, mas nunca se misturam. O distanciamento entre eles permanece profundo (BUFFA e NOSELLA, 1998, p. 35-36).

Em decorrência da disputa de interesses por projetos societários contraditórios, sob a égide do capital e da divisão técnica do trabalho, a formação de professores para o ensino profissional, desde as primeiras iniciativas formais, datadas do início do século XX, expressa o descompromisso estatal no que se refere a criação de políticas que atendam as especificidades dessa modalidade educacional, na perspectiva da educação integral e emancipatória.

Em 1917, houve a primeira iniciativa de formação para o ensino profissional, com a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, cuja duração foi limitada ao período de 20 anos, considerando que não atingiu os interesses impostos pelo mercado no que se refere à formação de mão-de-obra nas áreas de produção e mecânica, majoritariamente masculina. Machado (2008) chama a atenção para o alto índice de evasão na referida instituição, não obstante, tenha tido aproximadamente 5.300 alunos matriculados, habilitou apenas 381 professores, sendo 309 mulheres, em sua grande maioria para atividades de Trabalhos Manuais em escolas primárias. Para atender à esta demanda, em 1947, por meio da Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942) e parcerias com agências estadunidenses, tem-se o registro do primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, Rio de Janeiro, com a duração de um ano e três meses (MACHADO, 2008).

A promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (n.º 4.024/1961) normatizou a cisão entre formação geral (em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, para o magistério no ensino médio) e técnica (em Cursos Especiais de Educação Técnica, para habilitação à docência em disciplinas do ensino técnico). Ao longo da década de 1960, evidenciaram-se algumas iniciativas descontinuadas, por parte do MEC, na tentativa de regulamentar tal formação, com a pretensão de garantir que a formação de todos os professores se dessem em nível superior, todavia a urgência imposta pelo mercado, para uma formação específicas para o exercício de

determinadas funções nos processos produtivos e falta de recursos materiais e humanos levou ao aligeiramento dos cursos de formação docente, justificando a adoção de medidas emergenciais tal como a formação em nível médio, apartada da formação geral em nível superior, na contramão de uma formação crítica e libertadora. Sobre tais políticas, Machado (2008) afirma que “as soluções vistas como emergenciais e provisórias se tornaram permanentes e criaram um conjunto de referências que até hoje estão presentes nas orientações sobre formação docente para o campo da educação profissional e tecnológica (p.78)”.

Uma das consequências da carência de professores para o ensino técnico, em nível superior, foi a criação de cursos superiores de formação de professores para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial. Em 1969, o MEC instituiu a Fundação Cenafor ou Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional, para regulação da oferta destes cursos. É neste contexto que se delinearão cursos emergenciais, outrora chamados de Esquema I e Esquema II para complementação pedagógica, sendo o primeiro para aqueles com diploma de nível superior; o segundo, para diplomados em cursos técnicos, além da dimensão pedagógica eram acrescidos de conhecimentos específicos à atuação profissional.

Novamente, ao longo de 1970, intencionou-se a configuração de uma formação de professores para a educação profissional, na forma de Licenciaturas, contudo, sem efetividade tampouco planejamento.

Em 1977, a Resolução nº 3 do CFE instituiu a licenciatura plena para a parte de formação especial do 2º grau, fixando currículo mínimo e determinando que as instituições de ensino que ofertassem os Esquemas I e II os transformassem em licenciaturas. Foi dado um prazo máximo de três anos para isso, a partir da vigência dessa norma. Excepcionalmente, o Esquema I foi admitido e para apenas as regiões com falta de recursos materiais e humanos para implantar esta licenciatura. Passados 30 anos, não se generalizou esta licenciatura (MACHADO, 2008, p. 77).

A LDB (n.º 9.394/96) apresentou diretrizes generalistas para a formação docente: formação baseada na indissociabilidade entre teoria e prática, possibilidade de aproveitamento de estudos e experiências anteriores dos estudantes, levadas a cabo tanto em instituições de ensino como em outros contextos e definição de carga horária mínima de prática de ensino. Continuamente, o Decreto n.º 2.208/97, com o propósito de regulamentação da LDB, abarcou especificamente a educação profissional, no seu artigo 9º, quando definiu que o ensino técnico (disciplinas específicas) poderia ser lecionado não apenas por professores, como também por instrutores e monitores, o que representou fragilização da profissão docente.

Ainda em 1997, o CNE, mediante Resolução n.º 2, estabeleceu referenciais para a criação de programas especiais de formação pedagógica para professores (para alunos já diplomados em nível superior) voltada às disciplinas do currículo do ensino fundamental e do ensino médio e, no âmbito da educação profissional em nível médio, sem, mais uma vez, resolver a demanda por cursos de Licenciatura e aprofundar a fragmentação de tal formação.

Em 2006, foi aprovado pelo CNE o Parecer CNE/CP n.º 5/06, que apreciou a Indicação CNE/CP n.º 2/02 sobre diretrizes curriculares nacionais para cursos de formação de professores para a educação básica. Este parecer prevê que “os cursos de licenciatura destinados à formação de professores para os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional de nível médio serão organizados em habilitações especializadas por componente curricular ou abrangentes por campo de conhecimento, conforme indicado nas diretrizes curriculares pertinentes”.

Por meio da Resolução CNE/CEB n.º 6/2012, foram regulamentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, objeto de muitas críticas no plano educacional, sob a alegação de que a formação de professores para a Educação Básica, em nível superior, estaria marcada por forte acento no aspecto teórico, ficando o da prática bem menos acentuada.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais

do Magistério da Educação Básica, texto baseado no Parecer CNE/CP n.º 2/2015, trouxe maior organicidade para a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação, todavia com pouca ênfase às especificidades da educação profissional. Fruto de um processo de construção coletiva e participativa, prevê que a formação inicial daqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação, inclusive a EPT, preveja conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-prático, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino.

Observa-se, neste breve percurso histórico, que soluções improvisadas e aligeiradas, sem o devido adensamento teórico, além da ausência de políticas específicas e contínuas imprimiram marcas importantes na formação docente no contexto da EPT. Movimentos de ruptura e (des)continuidades nas políticas voltadas à educação profissional, em que a fragmentação da formação entre formação geral e técnica tal qual a primazia da experiência pragmática, em uma visão utilitarista e esvaziada de *práxis*, representaram um ataque à valorização da profissão docente, configurando processo de regressão social, *vis a vis* às políticas e programas educacionais mais recentes, como a reforma do ensino médio, a normatização do ‘notório saber’ em substituição à profissionalização do magistério (Lei n.º 13.415/2017), o “Programa Novos Caminhos”,

“Educação na Prática” e outros mais submetidos à lógica do mercado. Acerca de tais políticas, Moura (2019) adverte:

O capital necessita fundamentalmente da força de trabalho, mas não de uma força de trabalho homogênea e, sim, de uma pequena quantidade de trabalhadores muito especializados para ocupar os postos que demandam um elevado grau de intelectualização – ou seja, aqueles que vão projetar as máquinas, os softwares – e uma grande massa de trabalhadores pouco especializados, pouco qualificados e até não qualificados. Como a nossa sociedade vive na lógica de mercado, o sistema produtivo induz o sistema educacional a espelhá-lo. Ou seja, ‘produzir’ em pequena quantidade trabalhadores muito especializados e em larga escala trabalhadores pouco ou mediantemente escolarizados, pois é assim que eles serão absorvidos pelo sistema produtivo. Em suma, o mercado quer um sistema educacional seletivo e excludente.

Este cenário impõe a necessidade de reflexão e tomada de decisões sobre as concepções e finalidades da Educação e, por conseguinte, delineamento dos projetos de formação de professores para atuar nesta realidade. Impele, portanto, a um compromisso com

o tipo de sociedade que se pretender (des)construir, se subordinada à lógica do capital e aos interesses do mercado, ou na perspectiva de uma educação humana e integral, tendo por princípio o trabalho em seu sentido ontológico e material, dito de outro modo, uma educação contra-hegemônica.

Projeto Interdisciplinar (PI) como Promotor da Integração Curricular da Indissociabilidade Entre Ensino, Pesquisa e Extensão e do Protagonismo Estudantil

Apesar das mudanças ocorridas nos últimos anos, as IES ainda possuem dificuldades em superar o sistema tradicional de ensino, marcado pelas aulas expositivas e pela figura do professor como sendo o detentor de todo o conhecimento. Neste sentido, cabe ao aluno memorizar o conteúdo, uma vez que é tido como agente passivo da relação de ensino e aprendizagem e há, muitas vezes, uma maior preocupação com o ensino e não necessariamente com a aprendizagem (RODRIGUES, et al., 2011). Perante a quantidade e a disseminação da informação, tal modalidade de ensino se mostra insuficiente na sociedade contemporânea, implicando risco de não se desenvolver adequadamente as competências e habilidades requeridas à área de formação, muito menos de oportunizar ao estudante mudanças de pensamentos, ações e condutas (ALMEIDA; VALENTE, 2012).

Segundo Morán (2015), as instituições escolares podem seguir dois caminhos frente às mudanças exigidas pela sociedade: um mais suave ou progressivo (que ainda mantém o modelo curricular baseado em disciplinas, mas que pode buscar a interdisciplinaridade) e outro mais amplo com profundas mudanças (disruptivos e sem disciplinas). Contudo, tanto os caminhos que apontam para as mudanças suaves como para as profundas concordam que deve haver a transferência do protagonismo da relação de ensino e aprendizagem para o aluno, promovendo seu maior envolvimento e dando ênfase à aprendizagem.

Haja vista essa mudança de paradigma nas metodologias de aprendizagem, além da preocupação em garantir a formação integral, destacada no perfil do egresso do curso, fez-se necessária uma discussão sobre a operacionalização de modelos ou estratégias que possibilitassem aos discentes uma aprendizagem interdisciplinar, ativa e significativa.

Nesse contexto, em 2017, surgiu a ideia do desenvolvimento de um Projeto Interdisciplinar (PI). Em um primeiro momento, o PI foi desenvolvido apenas como uma turma, cursando o terceiro ano do curso. A proposta inicial foi abordar o tema transversal “Meio ambiente” como eixo integrador de todas as disciplinas ministradas naquele semestre. Ao longo das aulas, os docentes trabalharam de forma intencional a relação do Meio ambiente com outras áreas específicas, possibilitando aos alunos uma visão integrada do tema. Encontros mensais entre os alunos e os docentes

foram realizados com o intuito de sistematizar alguns conhecimentos, além de possibilitar uma reflexão acerca do processo do PI na totalidade.

Ao final do semestre, os alunos construíram um mapa conceitual, estabelecendo todas as relações por eles encontradas. Ao final dessa construção, o grupo foi capaz de relacionar o tema ‘Meio ambiente’ com as mais diversas áreas do conhecimento, fugindo do senso comum, o que proporcionou uma compreensão interdisciplinar, desvinculada dos componentes curriculares.

Após a execução do “projeto-piloto”, os pontos positivos e negativos foram levantados e avaliados, assim como a potencialidade do PI. Então, a partir de 2018, o grupo de docentes optou por uma reformulação e expansão do PI. No novo formato, o PI foi desenvolvido no formato de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABL) e todos os alunos do curso participaram.

A ABL consiste em uma metodologia ativa de aprendizagem em que o aluno constrói o conhecimento conceitual, procedimental e atitudinal, baseado em situações reais (ou situações problema) que o fazem refletir sobre o mundo do trabalho e a sociedade contemporânea (BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014). Essa metodologia possibilita aos alunos, entre outros: aprender a trabalhar em equipe, assumindo responsabilidades e tarefas; desenvolver a capacidade de investigar e usar informações; construir habilidades para resolver problemas e correlacionar fatos;

aprender o conteúdo de diferentes áreas da Ciência (interdisciplinaridade).

Brevemente, a metodologia da ABP consiste em algumas etapas principais: 1 - Problema: análise/correlação de fatos e conhecimentos (gatilhos); 2 - *Brainstorming*: levantamento de hipóteses e delimitação do problema a ser investigado; 3 - Agrupamento de ideias: debate, análise e esboço da solução; 4 - Definição de temas: escolha da área do problema; 5 - Objetivo de aprendizagem: formular as tarefas de aprendizagem; 6 - Estudo dirigido: Leitura, visitas de campo, entrevistas, participação em eventos, etc.; 7 - Sistematização do estudo: construção do novo conhecimento (compartilhamento das conclusões com o grupo); 8 - Avaliação formativa: autoavaliação e avaliação por pares (BARRET, 2005).

Objetivando o fortalecimento do trabalho colaborativo, além da integração entre os alunos do curso, esses foram divididos em grupos de 10 - 12 discentes, de modo que cada grupo possuía alunos em todas as etapas do curso. O PI foi desenvolvido durante encontros regulares, ao longo do semestre durante o período normal das aulas, o que viabilizou a participação de todos, inclusive os estudantes trabalhadores. Optou-se por dividir o PI em duas etapas: o primeiro semestre foi destinado à escrita do projeto, e o segundo, à sua aplicação. Cabe ressaltar que no ano de 2019, o desenvolvimento do PI ocorreu ao longo de duas semanas, período esse em que não houve aulas tradicionais, de modo que todos os docentes e alunos puderam focar nesta atividade.

Ao longo dos encontros, os grupos tiveram um roteiro a ser seguido e tarefas a serem entregues, ao final de cada encontro. Em cada grupo, havia a figura do Coordenador, Secretário e Observador. O Coordenador guia e estimula a discussão, controlando o tempo e a dinâmica das tarefas; o Secretário anota e agrupa as principais ideias e sistematiza as discussões; o Observador não participa das discussões, ele apenas observa e faz anotações do comportamento individual dos membros do grupo e, ao final, compartilham essas anotações, sem juízo de valor. Os alunos que desempenharam essas funções variaram a cada encontro.

Cada grupo era supervisionado por um ou dois tutores (docente), cuja principal função foi estimular o pensamento crítico e o autoaprendizado dos alunos, orientando-os a desenvolver o próprio processo de pensar, além de promover a cooperação mútua e auxiliar os estudantes a descobrirem possíveis erros de concepções e/ou de informações.

Na primeira experiência de desenvolvimento do PI, por meio da metodologia “ABP”, foram utilizados “gatilhos” como iniciadores da problematização. Esses gatilhos consistiram figuras ou tirinhas que abordavam problemas comuns relacionados à docência ou a grande área das Ciências Biológicas, como, por exemplo: utilização de tecnologias digitais em sala de aula, degradação do meio ambiente, equidade, gravidez na adolescência e ética na ciência.

No ano seguinte, houve um avanço na abordagem do PI. As situações problema, anteriormente utilizadas

na forma de gatilhos, caracterizaram-se, em 2019, por problemas reais da cidade de Avaré, tais como: gestão escolar, recursos hídricos, inclusão e acessibilidade dos alunos com deficiência nas escolas e na cidade (locomotora, auditiva, visual e autismo), situação dos rios internos de Avaré, acidentes escorpiônicos, vacinação, Dengue, Chikungunya e Febre amarela.

No primeiro encontro sobre o PI, profissionais das respectivas áreas tiveram um momento de fala com os alunos, auxiliando na sensibilização dos grupos, através de palestras e minicursos. A intenção desta primeira atividade foi a de trazer algum subsídio teórico, ou dados locais, para início das discussões nos grupos e, posterior, aprofundamento por pesquisas.

Uma vez que novas abordagens de aprendizagem são apresentadas aos alunos, inicialmente eles se sentem desconfortáveis perante o novo, diante de uma metodologia cujos fundamentos pedagógicos desconhecem. Esse fato ficou evidente na aplicação do PI, quando, em um primeiro momento, houve resistência por grande parte dos alunos. Inclusive, durante as apresentações do projeto (primeira etapa), relatos sobre discussões entre os membros do grupo, desorganização, falta de significado nas atividades foram frequentes. Não obstante, ao longo da segunda etapa (aplicação do projeto), conforme foram se envolvendo, os alunos passaram a compreender melhor a importância e o sentido daquela experiência, sentiram-se motivados e desafiados em construir um novo conhecimento junto ao público alvo selecionado.

O reconhecimento da importância das atividades do PI ficou ainda mais nítido quando os problemas a serem discutidos foram problemas reais da cidade onde habitavam. O sentimento de pertencimento àquele meio, e a possibilidade de ajudar na busca de soluções, tornou-se presente no ambiente escolar, auxiliando na aquisição não só dos conhecimentos, mas, principalmente, na qualidade das relações interpessoais e na promoção da interdisciplinaridade, haja vista o esforço empreendido pelos grupos para estabelecer conexões entre as áreas do conhecimento na resolução dos problemas analisados.

A partir de tais problemáticas, foi feito um trabalho diagnóstico inicial (coleta de dados *in loco*), posteriormente, os grupos se reuniram com os tutores para análise dos dados e desenvolvimento de pesquisas para subsidiar a elaboração das intervenções junto ao público-alvo. Neste processo, elucida-se a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tendo em conta que da ação junto à comunidade para levantamento de informações/dados, fez-se necessária a pesquisa e o ensino para sua compreensão/sistematização na forma de conhecimento científico, em uma relação dialógica e participativa.

Dentre os resultados, destacam-se: propostas de planejamento de formação continuada para professores da rede estadual; planejamento visando a transformação do uso do HTPC de modo a fomentar a criação de espaços coletivos de reflexão e formação; plataformas digitais com recursos didáticos e acervo bibliográfico sobre temas correlacionados à prática pedagógica; cartilhas de conscientização sobre o uso de recursos naturais

e preservação do meio ambiente; ações pedagógicas de recuperação de mata ciliar junto aos alunos da rede estadual e a comunidade local; sistematização de metodologias ativas de aprendizagem com uso da tecnologia; videodocumentário bem como materiais didáticos de natureza inclusiva, voltados à promoção da aprendizagem de pessoas com deficiência, e sequências didáticas voltadas para o tema da sexualidade e do meio ambiente, com ênfase no estudo sobre problemáticas locais.

Destoante do ensino tradicional, em que os alunos são passivos e o professor é visto como o detentor da informação, fica claro o protagonismo e envolvimento dos estudantes, ao longo do desenvolvimento das atividades. Conforme afirma Candau (2000, p. 13): “a escola precisa ser espaço de formação de pessoas capazes de serem sujeitos de suas vidas, conscientes de suas opções, valores e projetos de referência e atores sociais comprometidos com um projeto de sociedade e humanidade”. Assim, essa metodologia de aprendizagem proporciona ao aluno desenvolver competências relacionadas não apenas a sua futura prática profissional, mas também permite um desenvolvimento pessoal e social, pautados na empatia, afetividade, solidariedade, cooperação e proatividade, entre outros. No que tange esses aspectos, o PI auxilia o aluno a desenvolver autonomia no processo de aprendizagem, além de ser uma importante ferramenta na formação integral do cidadão crítico e reflexivo.

Tendo em vista os aspectos observados, cabe afirmar que tais experiências podem desenvolver conhecimentos

e habilidades que atendem algumas das atuais exigências relativas à atuação do professor na EPT:

[...] não pode moldar-se à feição de transmissor de conteúdos definidos por especialistas externos, mas compor-se por características em que seu papel de professor se combine com as posturas de: a) Intelectual; b) Problematizador; c) Mediador do processo ensino-aprendizagem; d) Promotor do exercício de liderança intelectual; e) Orientador sobre o compromisso social que a ideia de cidadania plena contém; f) Orientador sobre o comportamento técnico dentro de sua área de conhecimento (ARAÚJO, 2008, p. 59).

Nessa lógica, a prática profissional desse professor deve ser engendrada tendo como base uma formação que impulse o desenvolvimento da criatividade, da criticidade, do trabalho intelectual e da responsabilidade social.

O Estágio Supervisionado Obrigatório e a *Práxis*

Em conformidade ao Parecer CNE/CP n.º 28/2001, a licenciatura pode ser entendida como uma “licença”, ou seja, “uma autorização, permissão ou concessão dada

por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação. A rigor, no âmbito do ensino público, esta licença só se completa após o resultado bem-sucedido do estágio probatório exigido por lei”. Segundo a Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008, que rege os estágios no país, “o Estágio Curricular Supervisionado é considerado o ato educativo supervisionado envolvendo diferentes atividades desenvolvidas no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo do educando, relacionado ao curso que estiver frequentando regularmente”.

Uma vez que a vivência do estágio curricular é de extrema importância para os licenciandos, este adquire caráter obrigatório, pois trata-se de uma atividade que proporciona o aprendizado de competências próprias da profissão e da contextualização curricular, permitindo o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008). Por constar de atividades práticas exercidas em situações reais de trabalho, é também um processo criativo que permite articular a teoria com a prática (NDE, 2018).

No presente curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório visa também promover a adoção de atitudes éticas e humanísticas, necessárias ao exercício profissional, mais especificamente voltados ao ensino de Ciências e Biologia, na segunda etapa do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (NDE, 2018). Assim, entende-se que este licenciando deve, ao longo do

estágio, conseguir agir com criticidade: ao identificar os desafios da educação brasileira e ser propositivo para a transformação da realidade educacional; ao propor diferentes estratégias e metodologias de ensino e aprendizagem adequadas à divulgação dos saberes das Ciências Biológicas e às diferentes fases de desenvolvimento de seus alunos; ao desenvolver a observação integradora dos diferentes componentes curriculares, identificando suas interfaces com outras áreas do saber; ao reconhecer a importância da prática docente reflexiva e das políticas de formação continuada para os professores (IFSP, 2017).

Muitos programas de Estágio Supervisionado Obrigatório, em diferentes Instituições, visando a formação do licenciado, atribuem maior importância para certas atividades que, por vezes, são rasas e superficiais, não permitindo uma formação crítica e reflexiva, além de tornar esta fase uma mera observação da prática docente e de regência de aulas. Entretanto, ao formar um profissional, forma-se também um sujeito que, por meio de suas atividades profissionais, será capaz de transformar a sociedade em que vive. Por essa razão, para que essa transformação possa garantir, manter e aperfeiçoar a sociedade democrática é necessário que o futuro profissional desenvolva não somente as competências e habilidades específicas da sua área de atuação, mas que consiga estabelecer uma relação permanente entre o pensar e o agir.

Assim, a prática social deve ser sempre o ponto de partida e de chegada (ARANHA, 1996) e a instituição

formadora deve garantir ao estudante meios para conhecer, analisar e avaliar criticamente o ambiente social, cultural e político em que sua atuação ocorrerá. O profissional formado deve ser capaz de entender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, numa perspectiva histórico-cultural, uma vez que essas acarretam em impactos na formação do trabalhador contemporâneo (SAVIANI, 2005). Compreende-se que “o acesso pleno à educação é, sem dúvida, o passaporte mais seguro da cidadania” (AQUINO, 1996, p.48), garantindo dignidade ao sujeito, permitindo a mobilidade social e o rompimento do *status quo*, para além da “sobrevivência mínima”, da predestinação e da fatalidade.

Considerando a relevância que o estágio supervisionado obrigatório possui - tanto por se tratar de uma etapa da própria formação profissional e tecnológica do estudante, quanto para que o licenciando adquira as primeiras noções da EPT, como campo de atuação profissional - é que este futuro docente deve ser o protagonista deste processo, para além das atividades desenvolvidas ou do próprio estágio. Embora seja possível a participação de diferentes atores (professores orientadores, supervisores e coordenadores de estágio, dentre outros) durante a realização do estágio, o protagonismo dessa fase não deve ser da Unidade Concedente, dos docentes ou das atividades desenvolvidas, e sim do aluno que está realizando o estágio.

Garantir esse protagonismo é, de fato, desafiador e, para tanto, um conjunto de atitudes relacionadas ao

funcionamento do estágio devem ser materializadas, tomando esta etapa como algo que é intrínseco à formação profissional e está diretamente relacionada a outras formas de concretização curricular. Não pode ser percebido, portanto, como uma etapa acessória ou meramente “ilustrativa” da futura atuação.

Pretende-se, nestas próximas linhas, mostrar como, há 3 anos, foram enfrentados esses desafios, visando proporcionar aos graduandos uma formação voltada para a humanização, omnilateralidade, interdisciplinaridade, desenvolvimento local e criticidade, tendo vistas o trabalho como princípio educativo e permitindo que o futuro docente se aproprie dos princípios da EPT, para si próprio e para sua atuação enquanto professor nesta modalidade educacional. Defende-se não ser possível atingir os objetivos dessa formação sem a autonomia e o protagonismo do próprio aluno/estagiário.

A distribuição da carga horária de Estágio Supervisionado Obrigatório deve sempre atender à Lei Federal 11.788, de 25 de setembro de 2008, como também à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), além da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Por isso, as 400 horas destinadas a esta atividade são distribuídas a partir do 5º. Semestre em cursos de Licenciatura com 8 semestres de duração. A carga horária foi distribuída de maneira que o aluno atue metade das horas no Ensino Fundamental II (Etapa I – que ocorre nos 5º e 6º. Semestres da graduação) e a outra metade no Ensino Médio (Etapa II – nos 7º. e 8º. Semestres) e que as atividades, previamente planejadas,

sejam realizadas de modo a ampliar o grau de dificuldade (NDE, 2018).

Inicialmente, o estagiário tem a liberdade para escolher em qual Instituição pretende realizar o Estágio Supervisionado Obrigatório, contando com um orientador do Campus e um professor supervisor da Unidade Concedente (IFSP, 2011), desde que o supervisor leccione na área do conhecimento (Ciências Biológicas) e no nível de ensino relacionado à Etapa I ou II. Recomenda-se que o aluno atue, preferencialmente, em escolas públicas (incluindo Institutos Federais e demais escolas que integram o ensino técnico com a educação básica) e, dessa forma, o estágio não pode ser realizado integralmente em escolas privadas. Após a escolha da Instituição onde o estágio será desenvolvido e, em consonância com o orientador e com o supervisor de estágio, o estagiário elabora um plano de trabalho em que é possível escolher e priorizar diferentes atividades.

As atividades são organizadas conforme o grau de dificuldade e de autonomia que o estagiário necessitará para realizá-la, concebendo as atividades de observação, participação e regência. Entende-se pela etapa de observação aquela que permite ao aluno investigar não apenas a prática docente, mas também a contextualização da Unidade Concedente e sua relação com a comunidade escolar e externa, bem como compreender as relações interpessoais e os aspectos humanos existentes que ocorrem na escola, a relação professor-aluno-conhecimento, as relações de poder estabelecidas, aspectos do currículo oculto (SILVA,

2000; MELO *et al.*, 2016) e interpretar com criticidade todos os aspectos políticos e pedagógicos da escola. O próximo passo, após a etapa de observação, se dá no desenvolvimento de uma atividade com um pouco mais de autonomia, a qual denomina-se participação. É neste momento em que o aluno vai interagir com o professor supervisor do estágio e com os escolares ao elaborar, de forma crítica, planos de ensino e de aula, elaborar e analisar materiais didáticos, além de participar em eventos e projetos desenvolvidos pela escola, realizar monitorias de aulas, entrevistar a comunidade escolar - especialmente os coordenadores pedagógicos -, elaborar projetos didáticos, dentre outras. Finalmente, o estagiário desenvolverá atividades de regência, ao ministrar aulas e ao desenvolver e aplicar projetos didáticos na escola, sempre sob a supervisão do professor de Ciências ou Biologia.

Durante o 5º. Semestre, ao atuar no Ensino Fundamental II, e no 7º. Semestre, no Ensino Médio, espera-se que antes de observar a prática docente, o estagiário conheça e contextualize a realidade da escola em que está estagiando. Na Etapa I são desenvolvidas, portanto, atividades de observação e participação. Nesta fase, a qual “Diagnóstico da Unidade Escolar” o aluno caminha pela escola investigando todos os aspectos estruturais (infraestrutura para atender às demandas dos alunos, inclusive para a acessibilidade), organizacionais (ao procurar entender aspectos da gestão), de entendimento sobre o público-alvo que frequenta à escola (percebendo como as relações

interpessoais são estabelecidas naquele ambiente) além da contextualização geográfica e econômica da escola (onde a escola está inserida geograficamente e como esta localização interfere nas relações dentro da Instituição). Assim, é possível compreender a escola como uma Instituição reprodutora de desigualdades ou, do contrário, como promotora da equidade, da inclusão e das transformações sociais. Após essa atividade, recomenda-se que o aluno tenha acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP), Planos de Gestão e outros regulamentos, contrastando suas observações feitas no diagnóstico com os documentos que regem a Instituição. Neste ponto, espera-se que o aluno consiga perceber a importância da construção democrática, participativa e coletiva do PPP, entendendo que este documento pode ser utilizado de forma emancipatória ou, meramente, burocrática (VEIGA, 2003).

O estagiário também deve realizar a leitura e a análise crítica de documentos referenciais para elaboração do currículo de Ciências e Biologia. Depois de realizadas essas atividades, entende-se que o aluno está apto a observar a prática docente, levantando aspectos da relação aluno-professor-conhecimento e demais relações em sala de aula, relacionando essas interações ao uso de diferentes estratégias de ensino e aprendizagem pelos docentes, a importância do planejamento educacional, aspectos da concretização curricular e do currículo oculto. Concomitante ao desenvolvimento das atividades de observação da prática docente, o estagiário pode realizar a etapa de participação, ao analisar criticamente

os materiais didáticos disponibilizados para docentes e alunos, bem como as diferentes formas de avaliação e compreender estas como uma coleta de dados importantes para a reflexão e reavaliação do trabalho do próprio professor. Tais atividades possibilitam aos estagiários compreenderem como aspectos de políticas públicas podem interferir na rotina escolar e na prática docente.

Nos 6º. e 8º. Semestres, no Ensino Fundamental II e no Ensino médio, respectivamente, o estagiário desenvolve, além das atividades de participação, as atividades de regência na forma de regência de aulas (após a elaboração de planos de ensino e de aulas e do desenvolvimento de materiais didáticos utilizados na regência) e de aplicação de projetos didáticos. Preza-se que na elaboração do plano de aulas e de projeto didático os objetivos estejam direcionados para a aprendizagem, dando enfoque ao desenvolvimento dos escolares (público-alvo). Neste ponto, o estagiário é estimulado a conhecer e aplicar metodologias não tradicionais, disruptivas, percebendo que é possível a variação das estratégias e de recursos utilizados, mesmo com todos os limitadores da educação pública. O desenvolvimento do projeto didático visa ampliar a percepção do estagiário sobre a importância do professor pesquisador, da pesquisa e do trabalho como princípios educativos, da interdisciplinaridade, do uso de múltiplas linguagens, da metodologia de ensino e aprendizagem baseada em projetos e da diversificação de estratégias e recursos. Proporciona, também, a oportunidade de

gerenciar o próprio projeto e como esse pode cumprir um papel social.

Com o término das atividades de estágio, o estudante desenvolve um relatório-portfolio contendo análises críticas, baseadas em pesquisas e investigações, que devem ser entregues às disciplinas de Práticas Pedagógicas relacionadas ao estágio. O caminhar da disciplina e a prática do estágio, concomitantemente, é essencial para o desenvolvimento das Etapas I e II.

Almeja-se, assim, ampliar a visão de mundo do estagiário sobre a prática docente, oportunizando a ressignificação do “ser docente” e a relação entre disciplinas específicas das Ciências Biológicas e da Licenciatura, num exercício de *práxis*, bem como o entendimento dos princípios de uma educação voltada a uma profissionalização que não seja meramente tecnicista.

Práticas como Componentes Curriculares: E a Formação para a EPT

Real (2012) cita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/1996 – como o marco da definição de uma Prática como Componente Curricular (PCC), uma vez que o artigo 65 da lei, diz respeito a uma formação docente que requer o cumprimento de práticas de ensino por, no mínimo, 300 horas ao longo da formação. Documentos posteriores que, ainda segundo Real (2012), darão origem a um movimento

de reforma na formação inicial de professores, passam a conceituar a PCC como uma atividade distinta do Estágio Supervisionado Obrigatório. Assim, a prática docente iniciar-se-ia antes mesmo, e também concomitantemente, ao estágio obrigatório.

Em 2015, com a Resolução CNE/CP n° 2, de 01° de julho de 2015, os cursos de licenciatura devem oferecer 400 horas de PCC que visam integrar elementos teóricos aos da prática docente ao longo de toda a formação dos licenciandos, não delimitando o que é ação de prática docente com o que é de conhecimento teórico específico da área e, também, não limitando ao estágio a ação de formação prática (CNE, 2001). Dessa forma, enquanto o estágio obrigatório só deve ocorrer em situações reais do ambiente de trabalho, as PCCs podem ser desenvolvidas em diferentes ambientes e contextos de aprendizagem.

Em se tratando de cursos de Licenciatura, seria um caminho natural inserir no currículo as PCCs de forma a pertencer ao rol de conteúdo e ementa das disciplinas, não se tornando algo acessório aos componentes curriculares. Por essa razão, deve ser assegurada pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC), e deve ter explicitada a forma como serão desenvolvidas, imprimindo às práticas a identidade pedagógica do curso. Admite-se, portanto, não ser coerente a criação de uma disciplina específica para realização de tais práticas.

Dessa forma, as horas destinadas a essas práticas foram distribuídas ao longo de todo o itinerário formativo do aluno, garantindo que essas sejam planejadas e acompanhadas pelos docentes das diferentes disciplinas

(PPC, 2017). Atualmente, totalizam 50 horas semestrais e 400 horas ao longo do curso.

Estas atividades poderão envolver diferentes aspectos do processo de ensino e aprendizagem sendo possível para o licenciando desenvolver atividades de PCC visando: a elaboração de planos de aula com objetivos educacionais voltados para a aprendizagem e para o desenvolvimento de diferentes domínios - cognitivo, afetivo e psicomotor -; o estudo, a escolha, a elaboração e a aplicação de metodologias ativas de aprendizagem; a elaboração e a aplicação de instrumentos de avaliação diversificados; a análise crítica de materiais didáticos, dos PCNs e da BNCC; a elaboração de sequências didáticas, de experimentos de demonstração, verificação e de investigação; a realização de pesquisas e trabalhos em grupo relacionadas a uma autoavaliação e à metacognição; organizar e ministrar palestras, debates, cursos, oficinas, feiras temáticas e projetos interdisciplinares e de caráter extensionista; criação de materiais didáticos inclusivos; criação de materiais didáticos utilizando materiais de baixo custo, dentre outras possibilidades.

O tipo de ação proposta como PCC pelos docentes é uma maneira de formar o licenciando enquanto sujeito: de forma integral. Para além de desenvolver certas habilidades e competências inerentes à profissão, as PCCs podem ser mais bem aproveitadas quando atribuído um sentido a sua existência e atribuindo a identidade do curso a elas.

Torna-se, portanto, essencial relacionar as Práticas com a afetividade, a empatia, o empoderamento das minorias, a alfabetização científica, as múltiplas linguagens, as diferentes formas de expressão e comunicação, a receptividade, a tolerância, o diálogo, a argumentação pautada em informações seguras, o lúdico, as atitudes sustentáveis, dentre outras, propondo a não separação entre a educação humana daquela voltada para a profissionalização e para o trabalho. Deve ser tratada com um meio de estimular a emancipação do sujeito, a autonomia intelectual e o senso crítico, características essenciais para entender o trabalho como prática libertadora e poder, futuramente, atuar em diferentes modalidades e contextos educacionais, incluindo a EPT, de modo a perceber que a prática docente deve servir para formar um sujeito em sua integralidade.

Considerações Finais

Tendo em vista o objetivo do presente capítulo, qual seja problematizar a formação docente para atuação em contextos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), na perspectiva de uma formação emancipatória e assentada na *práxis*, a partir do relato de algumas práticas e experiências do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFSP (Câmpus Avaré), depreendem-se possibilidades relevantes para o campo da Educação Profissional assim como questões

para reflexão e futuro enfrentamento, por parte das instituições que a engendram.

Das possibilidades, destaca-se a potencialidade de práticas pedagógicas que permitam ao aluno assumir o protagonismo no processo de aprendizagem. Da concepção de indivíduo passa a de sujeito histórico e social, promotor de transformações em sua realidade, ainda que condicionado a ela. Parte-se da premissa de que as mudanças no mundo do trabalho conferem à educação profissional diferentes contornos e finalidades, exigindo um posicionamento frente a tais demandas: formar professores para legitimar a polarização entre formação geral e profissional e atender às demandas de mercado, ou para resistir a esta subordinação, de modo consistente e ético, em uma relação menos ingênua com o mundo do trabalho, considerando a totalidade das relações sociais e produtivas.

Na contramão da trajetória histórica da Educação Profissional, anteriormente analisada no início deste capítulo, defende-se a necessidade de maior atenção às especificidades da didática para a atuação docente no contexto da EPT, cuja fundamentação consiste na integração do conhecimento e na unidade entre teoria e prática, de maneira que a ação docente se constrói a partir da realidade social e das problemáticas que o impelem a agir de modo transformador na direção de uma sociedade qualitativamente melhor e mais humana.

Consoante à esta concepção, valoriza-se a pesquisa, como princípio pedagógico, visando a autonomia intelectual do licenciado diante dos desafios de sua

prática profissional, em acordo com o que defende Moura (2014, p.97):

Incorporar esse princípio é fundamental se o que se deseja é formar docentes que não sejam meros aplicadores de conhecimentos, de materiais didáticos, de experimentos etc. produzidos por especialistas. Ele pode planejar e executar sua prática pedagógica a partir de seus próprios conhecimentos, produzir seu próprio material didático etc. Desse modo, a pesquisa como princípio pedagógico contribui para a dimensão intelectual do professor.

Ao problematizar a sua realidade, o futuro professor se sentirá instigado a questionar, a desnaturalizar práticas e currículos que não coincidam com a educação emancipatória, do senso comum ao senso crítico, estará disposto a criar novas possibilidades, linhas de fuga em meio ao que está consolidado, quiçá soluções para muitos dos problemas que acometem a escola e seu entorno. Tal como vivenciado pelos licenciandos no Projeto Interdisciplinar, aqui relatado, quando investigaram problemáticas do mundo ao seu redor e, para propor possíveis soluções, tiveram que potencializar a unidade entre teoria e prática bem como ensino e pesquisa, com o desenvolvimento, entre outros aspectos, das capacidades de interpretar, analisar, criticar, refletir, avaliar e criar alternativas,

permeadas pela pesquisa e pela responsabilidade social doravante assumida.

Em acordo com o que defende Machado (2008), é preciso que a formação docente proporcione aos licenciandos experiências com as diversidades regionais, políticas e culturais existentes; que este desenvolva estratégias para educar de forma inclusiva, contextualizando o conhecimento tecnológico; que saiba explorar situações-problema, articulando conhecimentos de diversas áreas da Ciência, que saiba atuar considerando as especificidades dos diferentes contextos sociais bem como dos níveis/modalidades educacionais.

Ademais, para consecução deste trabalho, é preciso conferir a merecida relevância aos estágios curriculares e às PCCs que favorecem a interdisciplinaridade e a articulação entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos. De modo dialógico, esta articulação potencializa a compreensão mais ampla da relação entre educação, ciência, tecnologia, cultura e as relações de trabalho; o trabalho entendido para além do aspecto material, mas como princípio educativo em sua dimensão ontológica, nas palavras de Ramos (2005, p.47): “[...] implica referir-se a uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana, em que a produção do conhecimento científico é uma dimensão”.

Currículos e práticas formativas, assim concebidas, primam pelo diálogo e investigação com o mundo do trabalho, incluindo as relações socioculturais que o

permeiam, as correlações de força oriundas da sociedade de classes e os conhecimentos tácitos que se constroem nos processos de produção.

Diante do exposto, entende-se que o núcleo da formação inicial docente deve contemplar não somente a articulação entre conhecimentos específicos de sua área de atuação e conhecimentos didático-pedagógicos, em continuidade à lógica binária e fragmentada em que se constituiu a Educação Profissional ao longo da história brasileira, mas deve, entre outros feitos, promover: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a articulação entre processos históricos, ciência, tecnologia, trabalho e cultura; a reflexão sobre os aspectos normativos e legais no âmbito da EPT, considerando suas especificidades e os desafios históricos deste campo; o debate acerca da função social da Educação no contexto da sociedade capitalista e do recrudescimento do viés liberal/mercantilista, com atenção aos desdobramentos em termos de concepção de currículo e políticas educacionais; conhecimentos que viabilizem currículos e práticas integradoras. Enfim que revele, por meio do currículo oficial, e não do oculto, a concepção de formação a partir de uma base humanista, dialética e, por isso, transformadora.

Trata-se, pois, de uma formação que vai além do acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos, visto que almeja o desenvolvimento da criticidade, da capacidade de interpretar e compreender as problemáticas sociais, de tal forma que o licenciado, também futuro formador nesta perspectiva educacional, perceba-se como sujeito

em transformação enquanto transformador, movido mais por interesses e necessidades coletivas que por demandas do mercado. Cabe ressaltar, a relevância dos processos de formação continuada que muito contribuem para que a *práxis* seja princípio norteador da prática docente, haja vista que instaura a reflexão a partir das práticas e fortalece o trabalho coletivo, rompendo com a dualidade entre as categorias de “formação geral” e “formação profissional”.

Nesse sentido, ao analisar o perfil do docente a ser formado para a Educação Profissional, Machado (2008, p. 17) afirma que este:

[...] seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar.

Para tanto, reafirma-se a indubitável importância de um efetivo sistema educacional, que pelo princípio do regime de colaboração entre as redes de ensino,

universidades e outros entes federados, promova a implementação de políticas que valorizem o trabalho docente e viabilizem tais espaços formativos no contexto da prática profissional. Dentro deste regime de colaboração, as intuições educacionais da rede federal têm amplo destaque pelo potencial de assumir a formação de professores, tanto no âmbito da formação inicial como continuada, por meio de articulação sistêmica com as redes estaduais e municipais, o que lhes proporcionará maior diálogo com a realidade educacional e, por conseguinte, a construção de conhecimentos necessários à formação integral do futuro egresso.

Importa ainda salientar a necessidade dos cursos de formação de professores romperem com a fragmentação e o imprevisto oriundos da trajetória histórica educacional no país, amparadas por políticas públicas perenes que atendam às especificidades e complexidades de todos os níveis e modalidades educacionais, mormente a EPT.

Referências

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Introdução currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, Set/Dez 2012.

AQUINO, J.G. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996

ARANHA, M. L. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, R.M.L. Formação de docentes para a educação profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho & Educação**. Vol. 7. n° 2.mai-/ago, 2008.

BARRET, T. What is Problem-Based Learning? In: **Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching**. O'Neill, G., Moore, S., McMullin, B. (Eds). Dublin:AISHE, 2005.

BOROCHOVICIUS, E.; TORTELLA, J. C. B. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 263-294, abr./jun. 2014.

BUFFA, E.; NOSELLA, P. **A Escola Profissional de São Carlos**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a Escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CARVALHO, O. F. Tendências da relação trabalho/ educação no contexto da globalização. In **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. 304 p.

ClAVATTA, M. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: BRASIL. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: INEP, 2008, p. 41-65. (Coleção Educação Superior em Debate, 8). Disponível em: http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492287. Acesso em: 01 nov. 2019.

CUNHA, M. I. Políticas públicas e docência na universidade. In: CUNHA, M. I. (Org). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

CUNHA, M. I. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 789-802, nov. 2014.

FRANCO, M. C. A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectiva histórica e desafios contemporâneos. In **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. 304 p.

FREITAS, L. C. F. Charterização e uberização: destruindo profissões. 2016 In: **AVALIAÇÃO EDUCACIONAL**. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/12/18/charterizacao-e-uberizacao-destruindoprofissoes/>>. Acesso em: mar. 17.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. **Censo 2010**. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/default_indicadores_sociais_municipais.shtm. Acesso em: 07/11/2019.

IFSP, Portaria n°. 1204, de 11 de maio de 2011. **Regulamento de Estágio do IFSP**. Quadro da Reitoria, São Paulo, 13 de maio de 2011.

KUENZER, A. Z. Mesa Redonda: Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos In: BRASIL. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: INEP, 2008, p. 19-40. (Coleção Educação Superior em Debate, 8). Disponível em: http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao//asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492287. Acesso em 10 nov. 2019.

MACHADO, L. R. S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: INEP. **Formação de professores para educação profissional**

e tecnológica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

MACHADO, L. R. de S. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a05v32n116.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2019.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens.** Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MOURA. D.H. 'É um ataque ao direito dos filhos da classe trabalhadora de terem acesso ao conhecimento'. **Revista POLI - Saúde, Educação e Trabalho,** Rio de Janeiro, ano XII, nº 67, p. 14-18, nov./dez. 2019. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/poli67-.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

MOURA. D.H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos,** Natal, v.2, p.1-27, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em 03 nov. 2019.

MOURA. D.H. A formação docente para uma educação profissional e tecnológica socialmente produtiva. In: BRASIL. **Formação de Professores para Educação**

Profissional e Tecnológica. Brasília: INEP, 2008, p. 193-223. (Coleção Educação Superior em Debate, 8). Disponível em: http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao//asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492287. Acesso em: 11 nov. 2019.

MOURA, D.H. **Trabalho e formação docente na educação profissional.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wpcontent/uploads/2016/05/Trabalho-e-Forma%C3%A7%C3%A3o-Docente.pdf>. Acesso em 20 nov. 2019.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho.** SP: Expressão Popular, 2000.

RAMOS, M. N. **Concepção do Ensino Médio Integrado.** [s.d.]. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integradomariseramos1.pdf> Acesso em: 06 nov. 2019.

RODRIGUES, L. P.; MOURA, L. S.; TESTA, E. O tradicional e o moderno quanto à didática no ensino superior. **Revista Científica do ITPAC**, Araguaína, v.4, n.3, julh. 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

URBANETZ, S. T. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 12, n. 37, p. 863-883, jul. 2012. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4786/4744>. Acesso em: 22 abr. 2018.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes Campinas**, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

Capítulo 31

CONTRA-HEGEMONIA: O Papel do Ensino de Ciências em um Curso Normal de Formação de Professores

Rodrigo Trevisano de Barros

Láís Rodrigues da Silva

Eduardo Folco Capossoli

Introdução

A reflexão que apresentaremos no decorrer do texto concebe a Escola como instituição de âmbito público, responsável em contribuir com formação de indivíduos mais ativos socialmente, com clareza de seu papel na comunidade em que estão inseridos. Para tal, o docente deve assumir seu papel transformador, tornando-se colaborador crítico na construção dos currículos.

Assim como Lopes e Macedo (2011) entendemos que o currículo de um curso pode ser interpretado como as experiências de aprendizagem planejadas e guiadas e os resultados de aprendizagem não desejados formulados através da reconstrução sistemática do conhecimento e da experiência sob os auspícios da escola para o crescimento contínuo e deliberado da competência pessoal e social do aluno. Sustentamos que o primeiro passo é desenvolver no docente o exercício da reflexão sobre o papel da escola, do processo educativo e de sua própria prática, construindo novas condições de trabalho dentro de sua unidade escolar e distanciando-se da concepção hegemônica que concebe o ato de ensinar como algo muito mais técnico do que crítico (GIROUX, 1997). Nesse contexto, o curso “Normal” de formação de professores amplia essa discussão, enquanto contribui com a formação de indivíduos que irão se inserir na sociedade e devem exercer protagonismo nas decisões que os envolvem, forma novos professores que precisam colaborar com a formação dos alunos das chamadas séries iniciais. A pergunta que pretendemos responder ao longo do capítulo é: qual o papel do ensino de ciências em um curso normal de formação de professores? Contestamos o dilema que acompanha a Escola de formação profissional de prepará-los para o mundo do trabalho ou permitir a continuidade dos estudos (KUENZER, 2007; FRIGOTTO; CIAVATTA e RAMOS, 2005), admitimos a dimensão do trabalho como algo inerente a qualquer processo formal de educação.

Essa concepção é correta por tomar o conceito de trabalho como práxis humana, ou seja, como o conjunto de ações, materiais e espirituais, que o homem, enquanto indivíduo e humanidade, desenvolve para transformar a natureza, a sociedade, os outros homens e a si próprio com a finalidade de produzir as condições necessárias à sua existência. (KUENZER, 2007, p. 39).

Ressaltamos que as disciplinas curriculares e as propostas pedagógicas podem auxiliar a unidade escolar com a perspectiva trazida pela citação e nesse contexto o ensino de ciências possui papel preponderante, contribuindo ativamente em *“fazer emergir, em todos os alunos, o intelectual trabalhador, ..., expressão de um novo equilíbrio entre o desenvolvimento das capacidades de atuar praticamente e de trabalhar intelectualmente.”* (p. 44). Segundo a autora não podemos em nenhuma hipótese desconsiderar as relações entre Ciência, Cultura e Trabalho e para isso o desenvolvimento da identidade docente se faz necessário. O desenvolvimento da identidade dos professores depende das suas vidas pessoais, profissionais e das políticas e contextos acadêmicos nos quais realizam suas atividades e formação docente. Entendemos que a construção da identidade interfere diretamente na maneira como o professor governa sua prática em sala de aula e estabelece caminhos para o desenvolvimento de sua carreira. Os caminhos para a produção dessas identidades de caráter provisório estão de certa forma relacionados com o desenvolvimento da autonomia, autonomia que epistemologicamente tem o significado do poder de dar

a si a própria lei, *autós* (por si mesmo) e nomos (lei) e que caracterizaremos a partir dos conceitos de Freire (2011) e Contreras (2002).

É importante lembrar que a autonomia não só permite a liberdade de dar a si os próprios princípios, de determinar a própria lei, como ela também permite que o indivíduo seja capaz de realizar seus próprios projetos, essa liberdade não acontece ocasionalmente, ela é fruto da prática e da busca pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de se lutar por ele (FREIRE, 1983). Falar de autonomia no campo educacional é refletir também sobre a dignidade do professor e da busca pela construção da sua identidade, assim como a identidade a autonomia não é um atributo espontâneo à medida que ninguém nasce autônomo, ela é uma conquista que deve ser estimulada e realizada.

Entendemos a Escola capaz de ir além da reprodução social, colaborando ativamente com a transformação dos alunos em atores sociais aptos a se integrarem dinamicamente à sociedade e ponderando os rumos da comunidade escolar a qual pertencem. A unidade escolar, principalmente da escola pública, deve-se constituir como instituição contra-hegemônica, acolhendo como nossa a concepção de Morin (2011) na qual “*O dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez.*” (pag. 31). Lucidez que possibilite perceber as particularidades dos indivíduos, a complexidade das relações e a “*culturalidade*” do ser humano.

Laclau (1998) entende hegemonia como uma intervenção discursiva que busca a universalização de um discurso tendo como partida as ausências no campo social. O autor trabalha na perspectiva da subjetividade com base na imagem do outro, tentando suprir o que o mesmo não tem, produzindo figuras poderosas e significativas. Entendemos, assim como o autor, que o conceito de hegemonia traduz um discurso particular e este passa a representar algo maior que ele. Seguindo essa lógica, entendemos que na contra-hegemonia precisamos desarticular o que está posto, possibilitando novas propostas e concepções, contribuindo assim com a construção de novas identidades profissionais para os indivíduos, para as concepções e para o próprio ensino de física/ciências.

Concebemos a escola como lugar ideal para o exercício da democracia e da tolerância, estimulando os indivíduos e grupos a externarem suas necessidades, o que estranhamos é a aparente unificação dessas necessidades. A nossa questão é com a aparente extinção dos diferentes objetivos que acompanham a escola quando olhamos o tratamento dado as escolas pelas secretarias e o tratamento dado a comunidade pela escola. No cotidiano escolar o nós substitui rapidamente o eles e principalmente o eu. Acolhemos as palavras de Pereira (2012), entendendo contra-hegemonia como:

a produção de sentidos e identidades em contraposição à lógica hegemônica também como uma definição a priori (grifo do autor).

Rompendo com esse binarismo, Laclau nos permite pensar em hegemônias sendo permanentemente disputadas no campo da discursividade, sem que possamos prever exatamente quais sentidos e identidades serão produzidos” (p. 35).

Laclau (1998) entende que discurso se transforma em hegemônico quando consegue articular diferentes necessidades, criando a sensação que estão sendo representadas. Em seu trabalho Laclau (2000) apresenta quatro dimensões da lógica hegemônica. O autor apresenta a suposição de igualdade de poder como a primeira dimensão, vários discursos distintos estabelecendo disputas na tentativa de se tornarem hegemônicos na utopia de que são capazes de representarem os demais. A segunda dimensão constitui-se como supressão da dicotomia entre particular e universal, o discurso hegemônico incorporando diferentes sentidos na tentativa de todos se sentirem representados; dessa forma a segunda dimensão complementa a primeira, tendo como base as relações desiguais de poder nas quais um eu poderoso declara algo como universal. A produção de significantes vazios constitui a terceira dimensão, sendo esses entendidos como significantes sem sentido determinado, podendo ser preenchidos com significados diferentes, flutuando entre muitos, conciliando significados que pareciam em princípio inconciliáveis. Na última dimensão o autor apresenta a generalização das relações de

representação como condição de constituição da ordem social; um discurso só será capaz de articular diferentes necessidades se constituindo hegemônico se exercer uma função de representação, levando o indivíduo a se sentir representado.

Analisando os caminhos e as possibilidades, centramos nossa atenção nesse momento no aspecto cultural necessário a prática que propomos. Lopes e Macedo (2011) trazem pertinentes reflexões sobre esse aspecto. Para elas cultura se refere à ação direta do homem, por meio de técnicas, na transformação física do ambiente, sendo assim a forma que os indivíduos têm de se identificarem uns com os outros. O que precisa ficar claro é que os sentidos que atribuímos a esses aspectos próprios da identidade cultural dos grupos são construídos socialmente. Entendemos, assim, a física/ciências como construção humana, produto de uma determinada cultura. Reconhecemos, como Queiroz e Oliveira (2013), que negar este aspecto pode envolver a escola na manutenção de práticas discriminatórias e de injustiças sociais.

Professores de ciências (física, química e biologia) têm a ver com essa diversidade cultural característica da escola pública? Essa questão trazida pelos autores citados se integra diretamente na construção de uma prática contra-hegemônica. O presente está trançado pelo passado e por suas projeções no futuro (SANTOS, 2010); com isso conhecimento deixa de ser fim para se constituir como meio para o aluno se situar no mundo, devendo ser entendido como forma de construção e

reconstrução da percepção do próprio ser humano. Acolhemos como nossas as palavras da autora: “Não se trata de simples mudanças metodológicas para tornar mais eficiente o enquadramento dos jovens ao sistema. O que se está propondo é uma mudança epistemológica e não simplesmente metodológica” (p. 70).

Um Olhar Reflexivo Sobre o Contexto da Formação de Professores no Curso Normal

Historicamente a formação do professor para a educação infantil e séries iniciais do ciclo básico em nosso país foi institucionalizada na Escola Normal e Instituto de Educação até os anos 70 e, após, na Habilitação Magistério (PIMENTA, 1994). É extenso o debate em torno do tema a nível de políticas públicas, mas ainda são poucas as reflexões sobre os professores formados nesse sistema conteúdo e métodos abordados no curso. Sabemos que o curso Normal constitui apenas um dos possíveis caminhos para a formação de professores e que em todas as modalidades é necessário um amplo incentivo a formação continuada.

As diversas modificações implementadas no curso ao longo dos anos evidenciam algumas consequências. A partir da “Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º grau e 2º graus” (Lei 5.692), em 1971, o curso de magistério transformou-se em Habilitação Específica para o Magistério, em nível de 2º grau, esta alteração resultou na extinção de “professores regentes” e descaracterizou

a estrutura anterior do curso. O currículo foi reduzido a um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte de formação especial, que apresenta o mínimo necessário à habilitação profissional.

Quando olhamos para o Ensino de Ciências a situação é ainda mais grave, atualmente grande parte dos cursos normais conta com uma pequena carga horária de disciplinas científicas, lecionadas muitas vezes por profissionais não especializados. Essa desarticulação configura as condições precárias de exercício do magistério, tendo como consequência a má formação dos professores em relação a temas básicos da ciência o que contribui para a construção de obstáculos epistemológicos sobre a ciência nos alunos. Como a ciência não é foco no curso Normal temos uma escassez de livros e materiais didáticos que possam orientar e contribuir na formação desse professor à cerca dos conteúdos científicos. Se queremos desconstruir o modelo hegemônico de educação, em especial nas séries iniciais, é fundamental investir na formação desses professores e garantir que esse professor tenha consciência da realidade na qual irá atuar, uma sólida formação e fundamentação teórica, que lhe dê condições de refletir criticamente e fundamentar caminhos contra-hegemônicos e uma consistente instrumentalização que lhe permita intervir e transformar a realidade (PIMENTA, 1994).

A Importância do Currículo para a Construção da Autonomia e Identidade Docente nos Cursos Normais

Vimos que entender a construção do currículo é parte fundamental para se pensar em um modelo de formação contra-hegemônico, com isso, entendemos o currículo como uma prática discursiva e como um ato de poder, o poder de significar, de criar sentidos e hegemonizá-los (LOPES e MACEDO, 2011), fazendo parte de uma luta pela produção de significado, a própria luta pela legitimação. Para entendermos melhor os sentidos atribuídos a esse significante, é conveniente ressaltarmos alguns aspectos da teoria de discurso de Ernesto Laclau (2011) voltada para a construção de significados e para as identidades construídas a partir de uma determinada hegemonização.

Laclau (2011) concebe o discurso como categoria analítica na medida em que possibilita a investigação dos mecanismos pelos quais os sentidos são produzidos e orientam os fenômenos sociais. Nessa perspectiva, a teoria do discurso de Laclau expressa a sua compreensão sobre os processos de construção da hegemonia, idealizada como uma operação discursiva que almeja à universalização de um discurso específico, buscando fixar sentidos, de forma a alcançar a perfeição que falta ao social (COSTA e PEREIRA, 2012).

Para Laclau (2011), a hegemonia ocorre justamente quando um significante passa a representar algo mais amplo, quando o particular assume uma função

universal. É no processo de hegemonização que uma demanda passa a se esvaziar de seus sentidos e significados anteriores, como se desprendendo de sua referência anterior, e vai se acomodar num significante vazio (LACLAU, 2006).

Entendemos que o currículo é um espaço de concentração e de desdobramento de algumas lutas em volta dos diferentes significados sobre questões sociais e políticas e é através do currículo como prática discursiva que determinados grupos dominantes expressam sua visão de mundo. Portanto, o currículo é responsável por estabelecer diferenças, construir hierarquias e produzir identidades (CABRAL, FERREIRA e COLOMBI, 2008).

Assim como Lawn (2001), acreditamos que a identidade do professor é também produzida pelo Estado, através de serviços e intervenções educativas, discursos públicos, programas de formação de professores e produção de documentos oficiais como o currículo. A questão que estamos levantando nesta seção é: O currículo do curso Normal de Formação de Professores contribui para o desenvolvimento de que identidade docente?

Para Moreira (2001), o currículo é visto como uma região em que ocorrem disputas culturais, em que se estabelecem lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, no processo de formação de identidades. Em relação ao curso Normal podemos pensar em diversas questões a partir desse processo de formação de identidades, como: Quais são as identidades que os atuais currículos estão contribuindo

para a formação? Tais identidades desenvolveram a capacidade reflexiva e crítica? Com isso, podemos expandir esse pensamento a respeito da formação de professores e questionar o tipo de professor que está sendo formado por meio dos currículos atuais, baseado no modelo que está posto. Que professores deveriam ser formados? Professores comprometidos com o arranjo social existente ou professores questionadores, críticos e reflexivos?

A formação atual de professores é normalmente o resultado da soma de disciplinas sobre conteúdos, ministradas por profissionais com formação correspondente. Destacamos algumas das características dos cursos que podem constituir sérios impedimentos (CARVALHO e GIL-PÉREZ, 2011) para a formação de professores em especial no Ensino de Ciências, tais como: O formato expositivo das aulas, o que estimula uma aprendizagem passiva; os futuros professores tornam-se mais habituados à percepção de conhecimentos que a ajudar a gerá-los. Os “problemas-padrão” realizados, os quais conduzem a colocações algorítmicas, repetitivas, sem contribuir para o desenvolvimento das formas de arrazoamento necessárias para abordar as situações novas, como as questões não previstas que os alunos possam perguntar.

É importante lembrar que o professor formado no curso Normal, será responsável por trabalhar todo o currículo, em todas as áreas. Entendemos que é impossível que esse profissional tenha uma formação específica em todas as áreas em tão pouco tempo. Por

isso, propomos aqui um caminho que se distancia do modelo hegemônico, que contemple uma formação mais plural e que contribua para que esses professores se comprometam em um processo de desenvolvimento contínuo, ao longo de toda a carreira.

Para Lawn (2001), a construção da identidade pode ter grandes influências na natureza do trabalho dos professores quando comparados às influências de novas metodologias de ensino, programas curriculares ou organização da escola. Isso porque os professores constituem uma parte crucial para o entendimento dos sistemas educativos.

A identidade é produzida através de um discurso que, simultaneamente explica e constrói o sistema. A identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou. Reflete a “comunidade imaginada” da nação, em momentos em que esta é crucial para o estabelecimento ou reformulação dos seus objetivos económicos ou sociais. (LAWN, 2001; p. 118).

O Impacto de uma Educação Determinista para o Ensino de Ciências

O professor em sua rotina diária dedica tempo e energia a construir representação junto aos alunos sobre o que se constitui como conhecimento científico e

como a instituição ciência trabalha. Assim como Pombo (2011) concordamos que os professores de Ciências necessitam ter contato, discutir e confrontar-se com as preeminentes maneiras de raciocinar a ciência do tempo em que estão inseridos, do mesmo modo que tenham a capacidade de perceber os vários dilemas e tensões que acompanharam sua história.

As buscas pelas formas como a humanidade produz e organiza o conhecimento são muitas. A filosofia, há muito tempo dedica-se a refletir sobre questões que envolvem a verdade e o conhecimento verdadeiro. Pensamentos rivais, correntes antagônicas ou até mesmo teorias que se complementam ilustram essa busca da humanidade pela argumentação racional sobre as questões do mundo. Visões divergem com relação ao fascínio da humanidade pela verdade, seria ela uma tendência do humano? A resposta afirmativa a essa questão constitui uma tese que acompanha a humanidade desde Aristóteles. Todavia alguns filósofos se colocaram na contramão dessa corrente que concebe a busca pela verdade como natural à condição humana. Para filósofos como Nietzsche e Foucault ocorre exatamente o contrário, o homem tem sim fascínio pelo falso, sendo esse mais prazeroso e sedutor que a verdade. Em Nietzsche (2007) o autor deixa evidente o que entende pela busca da verdade:

Aquela audácia ligada ao conhecer e sentir, que acomoda sobre os olhos e sentidos dos homens qual uma névoa ofuscante, ilude-os

quanto ao valor da existência, na medida em que traz em si a mais envaidecedora das apreciações valorativas sobre o próprio conhecer. Seu efeito mais universal é o engano – todavia, os efeitos mais particularidades também trazem consigo algo do mesmo caráter. (p. 27).

O autor destaca que a busca pelo conhecimento verdadeiro só consegue construir uma aparência da aparência, enquanto a arte é uma aparência que todos sabem ser mentira a verdade se trata da aparência da aparência que todos acreditam ser verdadeira. A partir daí devemos nos debruçar especificamente sobre as questões referentes às ciências naturais, em especial as questões que envolvem a própria física. A busca por um raciocínio dedutivo constitui-se como a própria lógica na construção de uma percepção das coisas do mundo que extravasa os limites de uma ciência particular e influencia outras tantas ciências. A filosofia analítica, através de autores como Gottlob Frege, Bertrand Russell, Ludwig Wittgenstein e Saul Kripke, refunda a filosofia a partir da lógica matemática, construindo uma tradição dentro da busca pelo conhecimento verdadeiro do mundo. Wittgenstein (1968) defende que “o método correto em filosofia seria propriamente: nada dizer a não ser o que pode ser dito, isto é, proposições das ciências naturais” (pag. 128). Existiria um método universal de fazer ciência? Não queremos nos dedicar em demasiado sobre questões tão profundas, todavia refletir sobre

como o conhecimento científico se constrói esbarra em indagações desse tipo e liga-se diretamente à percepção de ciência que queremos construir com os alunos em sala de aula.

Popper (2008) defende que o conhecimento científico, através de suas leis, não pode ser concebido como verdadeiro sob o prisma da experiência. Essa consideração extrapola a autoria de um indivíduo e constitui uma tradição dentro da filosofia das ciências conhecida como falsificacionista. Para os autores que engrossam o debate a favor dessas ideias, toda observação é direcionada por uma teoria. Conceber essa natureza à ciência é entendê-la como prática em permanente crise e reformulação. Lakatos (1977; 1987), na construção de uma “Metodologia dos Programas de Pesquisa Científica”, tenta aprimorar o falsificacionismo popperiano, suplantando suas contestações: todo programa de pesquisa é constituído por um núcleo duro ou firme e um cinturão protetor; o núcleo duro contém a teoria provisoriamente irrefutável, não podendo até o momento ser declarado como falso, enquanto o cinturão protetor contém várias hipóteses e teorias auxiliares que protegem o núcleo e vão permitindo o alargamento da teoria central. Em oposição a essa concepção racionalista do modo operante da ciência podemos citar Feyerabend (1977), que defende que o racionalismo não dá conta da complexidade da ciência ou Kuhn (2011), para quem a ciência é uma atividade fundamentalmente estável e conservadora. Entendemos as teorias científicas portadoras de imensa complexidade, não pelas

dificuldades operacionais, matemáticas ou físicas e sim pelas várias variáveis que influenciam o modo como operam, Morin (2011) reconhece como a verdadeira racionalidade a capacidade da própria racionalidade identificar suas insuficiências.

A clareza sobre as correntes epistemológicas, e ainda mais, sobre como a ciência opera, está implicada no conhecimento das metodologias coerentes com a corrente teórica adotada. Para Pombo (2011), se encara a ciência como uma atividade fundamentalmente estável e paradigmática, o seu ensino deverá consistir na iniciação ao paradigma vigente na comunidade dos praticantes dessa mesma ciência, ao seu quadro conceitual, às suas opções teóricas, às técnicas e “regras de jogo” que o próprio paradigma estabelece. ... Se, pelo contrário, se defende ser essa ciência uma atividade essencialmente crítica e conjectural, como pretende Popper, então o seu ensino deverá apontar fundamentalmente à constituição do novo, passará a ter como objetivo central o desenvolvimento do espírito crítico e da capacidade inventiva, a resolução de problemas de forma divergente e imaginativa (p. 36 e 37)

Não concebemos ciência de forma única, defendendo que dentro da própria ciência temos momentos distintos que permitem reflexões diferentes e o surgimento de novas correntes epistemológicas. O que precisamos como professores de ciências da natureza é permitir que essas concepções diferentes do fazer ciência cheguem à sala de aula e possibilitem aos alunos construir uma percepção mais adequada para percepção da pluralidade

de correntes e métodos que construíram e constroem o conhecimento até hoje.

Um Caminho Contra-Hegemônico para o Ensino de Ciências

O estatuto da criança e do adolescente em seu artigo 58 afirma que *“No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura”*. Defendemos que ensino de física/ciências capaz de respeitar tais valores precisa ser construído de modo a contribuir com a escola na desconstrução da hegemonia social instalada. Freire (1996) destaca que a educação tende a reproduzir a ideologia dominante, contudo, se inculcada de criticidade, contribui com sua desmoralização. Estamos ao lado da prática progressista, tentando fugir do ensino de física/ciências conservador por entender que assim poderemos contribuir com a desconstrução do modelo hegemônico estabelecido.

Freire (1996) argumenta que a reflexão crítica sobre a prática é a única forma concreta de estabelecer uma relação efetiva entre Teoria/Prática. Para o autor, sem essa exigência a *“teoria pode ir virando blabláblá e a prática, ativismo”* (p.22). Sustentamos que um ensino de física/ciências contra-hegemônico precisa construir indagações sobre o mundo, sobre o conhecimento e sobre o próprio homem, contribuindo com a percepção

do indivíduo como ser social e histórico. Santos (2010) sustenta que educação eficiente está diretamente associada ao respeito das múltiplas dimensões do sujeito e do conhecimento. Segundo a autora, a racionalidade tecnocientífica precisa ser acompanhada da dimensão poética, ética, utópica, histórica, social, cultural e filosófica. Entendemos que este é o primeiro passo no sentido de uma contra-hegemonia.

Entendemos que um ensino de física/ciências contra-hegemônico não deve renegar a racionalidade técnica, contudo ela precisa ser acompanhada das dimensões de seu contexto cultural, social, econômico, etc. Desconstruir a hegemonia vigente se faz ao lado da diversidade, de um pensar complexo, da percepção do homem como ser histórico e cultural. É na via apontada por Petraglia (2013) que caminhamos, percebendo os sujeitos envolvidos como seres complexos, imersos no “*caldo cultural*” de seu tempo e lugar, apostando em uma prática promotora de questionamentos que corroborem com a construção coletiva de sua autonomia. Entendemos que os envolvidos precisam se perceber como envolvidos na construção de sua identidade. Assim, precisamos levar em conta a diversidade de religiões, orientação sexual, gênero, culturas e etnias.

A escola se constitui como espaço de recontextualizações com muitas relações de poder em graus diferentes com diferentes atores sociais ali inseridos. Lopes (2008) salienta que o discurso pedagógico reconstrói relações sociais a partir de posições dominantes do campo econômico e de controle

simbólico. Defendemos que um ensino de física/ciências contra-hegemônico traz uma diretriz a um projeto político pedagógico libertador, permitindo ao indivíduo construir suas próprias percepções, identificando suas necessidades e coletivamente construir uma rota para escola em que estão inseridos. Como construir prática pedagógica capaz de caminhar nesse sentido apresentado? Como construir processo formativo capaz de incentivar o professor e a escola a uma prática contra-hegemônica? Entendemos e defendemos que as renovações em ensino de física/ciências precisam ser acompanhadas de uma reconstrução da própria identidade profissional do professor. Giddens (1994) entende identidade como um processo contínuo e dinâmico que implica a criação de sentido e (re) interpretação dos próprios valores e experiências; Gee (2000) defende que a identidade está relacionada com o ser reconhecido por si e pelos outros como um “certo tipo de pessoa”, num determinado contexto e na relação com os outros.

Nossa posição é ao lado de uma identidade profissional que se constrói e reconstrói ao longo da trajetória do docente. Entendemos o professor como alguém que elabora sua identidade profissional sob o prisma da identidade pessoal, social e coletiva do contexto em que está inserido. Na mesma esteira, o sentimento de pertencimento de grupo influencia as interações sociais, contribuindo assim com a construção de sua identidade. O processo de construção é orientado a partir de valores individuais, dependendo do modo

que o indivíduo/professor se relaciona com o mundo, na forma como constrói suas representações sociais e seus saberes. Para Pimenta (1997), *“uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições.”* (pag. 7).

Souza e Sasseron (2012) defendem que *“a sala de aula é um ambiente dinâmico no que se refere às interações entre alunos e seus pares; alunos e professores; e alunos, professores e os objetos de aprendizagem”* (pag. 594), dinâmica agravada pela velocidade com que mudanças sociais chegam à sala de aula, aumentando a complexidade e exigindo do professor uma resposta a questões nunca vividas. Quando a cultura escolar estimula de forma consciente o desenvolvimento contínuo da identidade profissional docente, *“lidamos aqui também com a cultura como sistemas simbólicos e práticas de significação que produzem significados na forma de representações”* (LOPES e MACEDO; 2011, pag. 217). Essa identidade local não renega as lutas identitárias que acompanham o indivíduo desde seu nascimento, contudo é entre o individual e o coletivo que a identidade profissional docente é construída, processo esse que inicia quando o indivíduo é deslocado para dentro do grupo.

Para as autoras *“somente no interior de sistemas de representação, e por seu intermédio, os sujeitos podem construir suas identidades”* (p. 224). Soma-se a isso a impossibilidade de uma cultura atuar como forma de regulação absoluta. As representações que constroem

significados, dentro desse caldo cultural é aberto e disperso, assumindo que a identidade profissional docente pode ser construída continuamente. Não propomos uma estrutura capaz de conceber esse processo de formação, contudo assumimos três dimensões que os processos formativos precisam atender de modo a dar conta de um caminho contra-hegemônico: 1. A dimensão conceitual sobre o ensino de ciências/física; 2. A dimensão curricular e 3. A dimensão prática.

Considerações Finais

A reflexão que conduzimos situa-se na contramão do que acontece com o ensino das ciências da natureza nas estruturas curriculares dos cursos normais de formação de professores. Insistimos em sustentar que uma proposta contra-hegemônica para o ensino de ciências pode inspirar atores sociais no exercício de uma sociedade democrática, não pelo silêncio dos excluídos que gera aparente democracia, mas sim pelo respeito à diferença e à aceitação pelo outro. Ao ampliar seu horizonte de ação a escola pública vai além dos conteúdos hegemonicamente ensinados e dos processos pedagógicos presentes em seu interior. Acreditamos que na escola o indivíduo tem suas primeiras experiências coletivas e perceber que é possível que sejam democráticas e colaborativas é um importante passo para formação de cidadãos capazes de exercerem democraticamente seu ativismo social. Evitando mal-entendidos, afirmamos

que para nós os conteúdos ensinados pelos professores não são irrelevantes, o que abraçamos é o entendimento de que estruturas formais de conteúdos não são capazes de impor ao professor o que ensinar, do mesmo modo não garantem aprendizado por parte dos alunos.

O trabalho que desenvolvemos se move em sentido a uma educação em ciências, capaz de conscientizar a sociedade dos potenciais e limitações do trabalho científico, bem como da própria ciência. Tendo isso como ponto de partida, a epistemologia assume papel preponderante na formação dos profissionais que irão conduzir esse processo. As sociedades de hoje, altamente tecnológicas, têm necessidade de educação formal capaz de pensar de modo crítico o mundo e as relações existentes nele. Nossa posição é ao lado de uma ciência construída por modelos, capaz de trazer sim um pouco de previsibilidade para algumas situações, mas incapaz de ser fator preponderante na sobrevivência da humanidade sem se aproximar de questões éticas, morais, políticas e sociais ligadas diretamente ao seu modo de operar.

Deixamos aqui o entendimento que uma educação em ciências, atenta às questões de seu tempo, só é possível com professores atentos à necessidade coletiva dos docentes, capazes de trabalharem em grupo e aptos a desenvolverem ativismo, assumindo cada um seu papel como intelectual transformador na construção de itinerários possíveis para o ensino, para a escola e para si mesmo. O ensino de ciências precisa possibilitar a dúvida, a incerteza e o caos, auxiliando o indivíduo

com a percepção de mundo e não apresentando o mundo a ele.

As práticas precisam contribuir com a construção de cidadãos críticos, preparados para perceber o contexto que estão inseridos, exigindo representação de seus interesses nas decisões que envolvem ciência e tecnologia. A reflexão que propomos nos leva a defender que mudar o modo como os alunos concebem a ciência precisa ser acompanhado de adequações em como os docentes entendem a natureza da ciência, o trabalho científico e sua própria atividade docente. Por isso, confirmamos nosso posicionamento ao lado dos grupos que desenvolvam pesquisas que objetivem auxiliar a formação contínua do professor. Admitimos a ideia de um ensino de ciências habilitado a interceder pela solução de questões da conjuntura que contribua para solução de problemas do contexto do grupo escolar. Uma proposta contra-hegemônica precisa possibilitar o questionamento do que está posto, permitindo ao indivíduo ser visto como ser social, qualificado a perceber que o mundo é mutável e que podemos contribuir com a composição de um itinerário em sentido contrário ao modelo vigente. Ambicionamos isso quando pensamos o que desenvolvemos e apontamos a necessidade dos projetos com tal pretensão permitirem aos docentes encontrarem seu próprio caminho. Lutar por uma possibilidade contra-hegemônica é empenhar-se por uma liberdade que não é individual e sim coletiva. O que precisa ficar evidente é que trabalhar de forma contra-hegemônica é inserir-se em um processo infinito de

lutas, reflexões e ações que não podem ser pensadas como uma metodologia capaz de ser replicada, mas sim como inspiração incitadora do educador na redefinição de sua posição na escola, alterando o modo com que ele se relaciona consigo mesmo, com os alunos, os pares, os conteúdos, as avaliações, o currículo e a própria ciência.

As discussões trazidas pela natureza da ciência são possibilidades reais de visitarmos o erro, integrando essa possibilidade à realidade do trabalho científico, afastado pela racionalidade técnica e pelo determinismo, possibilitando que vários atores intervenham no cenário de disputas do que é pertinente ao cidadão do momento, integrando os diferentes saberes. O ensino de ciências por uma contra-hegemonia colabora com o entendimento da condição humana de cada indivíduo envolvido no processo educativo, com consciência planetária, com preocupações ambientais e sustentáveis, enfrentando as incertezas e suas próprias limitações. O conhecimento científico não é um conjunto de certezas e sim, sem certezas, o combustível do pensar o mundo.

Precisamos que o professor de ciências/física entenda a educação científica como forma de contribuir com os estudantes e a sociedade do século XXI (PERCIA; CARVALHO; VIANNA, 2015), assim, devemos iniciar com questões amplas que passem por refletir sobre os objetivos desse ensino, colocando-se em oposição a visão fechada e acabada da própria ciência. Trazemos Morin (2011) para nossa reflexão, quando ele aponta que Descartes, ao separar o sujeito pensante e a coisa entendida, constrói o queo autor denomina “paradigma

de simplificação”, esse arquétipo que distancia a reflexão filosófica do conhecimento científico, dificultando a ciência de conhecer a si própria. Entendemos que a separação da ciência de seu aspecto epistemológico a mutila e para o autor “pensamento mutilador conduz necessariamente a ações mutilantes” (p. 15). Em uma concepção pragmática, o ensino de física/ciências deve contribuir com a melhor execução das atividades humanas.

Na busca por uma sociedade crítica, na qual todos os membros entendam o seu papel e assumam suas responsabilidades, precisamos que os professores entendam o que o ensino de ciências/física pode fazer para contribuir com os objetivos mais amplos da comunidade escolar. Quais são os interesses e finalidades desse ensino são as perguntas iniciais que precisamos tentar esclarecer. Segundo Diaz (2002), responder estas perguntas iniciais é o primeiro passo para que possamos apresentar respostas a todas as outras questões que essa reflexão pode produzir. Entendemos, assim, que os objetivos desse ensino de física/ciências devem convergir para a necessidade de perceber a ciência como uma produção social, cheia de valores, motivações e interesses. Cabe sinalizar que a ciência interpreta a realidade, não representa a realidade (DÍAZ; CRESPO; JULIÁN, 2000). Carvalho (2007) destaca que a forma como o conhecimento científico é construído junto aos alunos não é capaz de aguçar a curiosidade em aprender ciência/física, assim como não consegue fazer perceber a ciência/física como construção humana. É necessário

levar alunos a perceberem que os conteúdos trazidos para o contexto escolar estão direta ou indiretamente ligados ao seu cotidiano, assim como norteiam a forma como a sociedade enfrenta suas questões sociais, políticas e econômicas (PERCIA; CARVALHO; VIANNA, 2015).

Referências

CABRAL, Alcides Luis; FERREIRA, Renate; COLOMBI, Fabiani Cristini Cervi. **Currículo, poder e identidade**. Revista Contrapontos, v. 2, n. 1, p. 121-127, 2008.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, A. M. P. D. **Habilidades de Professores Para Promover a Enculturação Científica**. Contexto & Educação, v. 22, p. 25-49, jan/jun 2007.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. Edição Brasileira Selma Garrido Pimenta–São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; PEREIRA, Talita Vidal. **Interdisciplinaridade: um significante flutuante nos**

currículos de ciências e geografia. Poiesis Pedagógica, v. 10, n. 2, p. 155-175, 2012.

DIAZ, M. J. M. **Ensenanza de las Ciencias Para Que?** Revista Electrónica de Ensenanza de las Ciencias, v. 1, n. 2, 2002.

DÍAZ, M. J. M.; CRESPO, M. Á. G.; JULIÁN, M. S. G. **La Física y la Química en Secundaria.** Madrid: Narcea Ediciones, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** (1983). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

FREIRE, Paulo. (2005). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção leitura, 21.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem.** Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FEYERABEND, P. **Contra o Método.** Tradução de Octanny S. da Mota e Leonidas Hegenberg. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade pessoal**. Oeiras: Celta, 1994.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. 10^a. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

KUENZER, Acácia Z. (Org.). **Ensino Médio: construindo uma Proposta para os que vivem do Trabalho**. 5a São Paulo: Cortez, 2007.

LACLAU, E. Desconstrução, pragmatismo, hegemonia. In: MOUFFE, C. **Desconstrucción y pragmatismo**. Buenos Aires: Paidós, v. 4, 1998. p. 97-136.

LACLAU, E.; BUTLER, J.; ZIZEK, S. **Contingency, hegemony, universality: contemporary dialogues on the left**. London: [s.n.], 2000.

LACLAU, Ernesto. **Inclusão, exclusão e a construção de identidades. Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social**. São Paulo: Annablume, p. 21-37, 2006.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, v. 222, 2011.

LAKATOS, I. **The methodology of scientific research programmes.** Londres: Philosophical Papers, 1977.

LAKATOS, I. **História de la ciência y sus reconstrucciones racionales.** Madrid: Tecnos, 1987.

LAWN, Martin. **Os professores e a fabricação de identidades. Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, 2001.

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

LOPES, A. C. **Políticas de Integração Curricular.** 1ª edição. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo, cultura e formação de professores.** Educar em revista, n. 17, p. 39-52, 2001.

MOREIRA, Marco. Antônio. **O mestrado (profissional) em ensino.** Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, n.1, p. 131-142, jul. 2004.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora. 2ª edição. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, T. V. **Analisando alternativas para o ensino de ciências naturais: uma abordagem pós-**

estruturalista. 1ª edição. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2012.

NIETZSCHE, F. **Sobre a verdade e mentira.** Tradução de Fernando de Moraes Barros. São Paulo: Hedra, 2007.

PERCIA, S.; CARVALHO, A. M. P. D.; VIANNA, D. M. **Laboratório didático investigativo e os objetivos da enculturação científica: análise do processo.** Educação, ciências e matemática, v. 5, n. 2, mai/ago 2015.

PETRAGLIA, I. **Pensamento Complexo e Educação.** 1ª edição. ed. Rio de Janeiro: Livraria da Física, 2013.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores.** 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. **Aspectos Gerais da Formação de Professores para a Educação Infante, nos Programas de Magistério-2o grau. Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil,** 1994.

POMBO, O. Epistemologia e ensino de ciências. In: SANTOS, C. A. D.; QUADROS, A. F. D. **Utopia em busca de possibilidade - abordagens interdisciplinares no ensino das ciências da natureza.** Foz do Iguaçu: UNILA, 2011. p. 27-49.

POPPER, K. **A lógica da pesquisa científica**. Tradução de Leonidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. 16^a. ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

QUEIROZ, G. R. P. C.; OLIVEIRA, R. D. **Educação em ciências e direitos humanos: reflexão-ação em/para uma sociedade plural**. 1^a. ed. Rio de Janeiro: Multifoco, 2013.

SANTOS, A. **Didática do pensamento complexo**. 2^a edição. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SOUZA, V.; SASSERON, L. H. **As interações discursivas no ensino de física: a promoção da discussão pelo professor e a alfabetização científica dos alunos**. *Ciência e educação*, v. 18, n. 3, p. 593-611, 2012.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Biblioteca universitária, 1968.

Capítulo 32

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E SENTIDOS DE TRABALHO: Possíveis Articulações

Bárbara Castro Lapa
Rosa Oliveira Marins Azevedo

Considerações Iniciais

Com base em estudos realizados no contexto do curso de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (MPET) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), bem como em

discussões levantadas, desde a primeira disciplina cursada no mestrado, Fundamentos para a Formação de Professores no Ensino Tecnológico, foi observado que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) possui especificidades, sobretudo porque demanda dos docentes o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem diferenciado, que torne seus participantes aptos a responder às necessidades do mundo do trabalho (BRASIL, 2013), visto que esta modalidade de ensino é baseada no direito à educação e ao trabalho, preconizados pela Constituição Federal Brasileira, como direito à profissionalização do cidadão.

Essa profissionalização exige um olhar específico no processo de formação docente. As discussões em torno da Educação Profissional e Tecnológica demandam um enlace com os sentidos do trabalho (BRASIL, 2013). Com isso, a reflexão e busca de caminhos formativos para docentes que atuam nesse campo da Educação se fazem cada vez mais oportunas.

Desse modo, nossa intenção se apresentou relevante não apenas por se propor a uma investigação/reflexão acerca da formação de professores da/para a Educação Profissional e Tecnológica no IFAM, mas pela crescente necessidade em pensar a educação voltada às exigências do mundo do trabalho e, mais ainda, pensar a formação de professores aptos a serem mediadores no processo de ensino-aprendizagem de alunos inseridos em uma modalidade de ensino com vista às demandas sociais, científicas e econômicas atuais. Portanto, estando também em conformidade com a ideia de

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa entender o trabalho como princípio educativo, o que não significa *aprender fazendo*, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, apropria-se dela e pode transformá-la. Equivalente a dizer, ainda, que somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade (PACHECO, 2012, p. 67).

Nesse contexto, se somos sujeitos de nossa história e produtores de nossa realidade, concordamos com García (1999) que temos responsabilidade por nossa formação e, assim, nosso estudo tem interesse em trazer à baila discussões referentes a sentidos de trabalho e formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica, especificamente a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM).

Para tanto, foi realizada, com elementos da Análise Sistemática (KITCHENHAM, 2004) uma revisão de literatura em *sites*, periódicos e plataformas *online* com a finalidade de construção de dados, que posteriormente foram tratados e analisados com o propósito de articular os conceitos de formação de professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e sentidos de trabalho, desdobrados nas seções seguintes.

Os Sentidos de Trabalho e a Formação de Professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio

Com o intuito de evidenciar os sentidos de trabalho e a formação de professores, na tessitura de nosso processo, foram utilizados, na revisão proposta, elementos da Análise Sistemática delineada por Kitchenham (2004), tais como questão de pesquisa, termos ou palavras-chave de pesquisa, fontes de busca, critérios de inclusão e exclusão, além da coleta e análise dos dados. Para a autora, a Análise Sistemática pressupõe em seu processo a identificação, a avaliação e a interpretação de pesquisas disponíveis e relevantes à determinada questão, área ou fenômeno de uma pesquisa particular.

Para nossa Análise Sistemática, a questão que norteou a busca foi “Quais considerações podem ser feitas acerca dos sentidos de trabalho inseridos no contexto da formação de professores na Educação Profissional e Tecnológica?”.

Com base no resultado pretendido do processo que trata da sistematização dos sentidos de trabalho, bem como no escopo da análise compreendido na revisão em *sites*, periódicos e plataformas que contemplam a formação de professores, a Educação Profissional e Tecnológica, assim como o mundo do trabalho, foram escolhidos os seguintes termos ou palavras-chave da pesquisa, os quais foram utilizados de modo individual e combinado na busca: “Educação Profissional e

Tecnológica > formação de professores > mundo do trabalho > representação do trabalho para professores”.

Após escolhidas as palavras-chave, foram propostos os seguintes critérios de inclusão e exclusão, abaixo expostos:

- Inclusão: textos referentes aos sentidos de trabalho e formação de professores para Educação Profissional e Tecnológica.
- Exclusão: conteúdo de texto que não contenha, no corpo do resumo e/ou palavras-chave, relação com os seguintes conceitos, de modo associado ou separado: sentidos de trabalho e formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica.

Após definidos os termos de pesquisa e critérios de inclusão e exclusão, seguiu-se à revisão em sites, periódicos e plataformas, tais como Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) , Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica (RBEPT) , Portal de Periódicos CAPES e Revista Debates em Educação, Ciência e Tecnologia (DECT) , no período de 27/08/2016 a 06/09/2016, que resultou na sistematização dos dados coletados e organizados em quadro, com conteúdos divididos em: textos coletados (TC), textos incluídos (TI), textos excluídos (TE), nome do texto incluído (NTI), conforme exposto a seguir:

Figura 1 – Resultados da análise sistemática a partir das fontes de busca.

Fonte de busca	TC	TI	TE	NTI
SETEC (2007)	3	2	1	Documento Base da Educação Técnica Profissional de Nível Médio Integrada ao Ensino Técnico (BRASIL, 2007). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=35891 . Resolução n.º 6, de 20 de setembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192 . Constituição da República Federativa do Brasil. 5 de outubro de 1988.
RBEPT (2008)	11	1	10	MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 1, p. 23-38.
RBEPT (2009)	5	0	5	Nenhum texto encontrado
RBEPT (2010)	10	0	10	Nenhum texto encontrado
RBEPT (2011)	1	0	1	Nenhum texto encontrado
RBEPT (2012)	3	0	3	Nenhum texto encontrado
RBEPT (2013)	9	1	8	A Qualificação Profissional dos Egressos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE. Keyla de Souza Lima Cruz, Antonia de Abreu Sousa, Isabel Magda Said Pierre Carneiro
RBEPT (2014)	13	2	11	Identidade Profissional e Trabalho Docente: o que dizem os professores dos cursos de licenciatura do IFAL. Stephanie Silva Weigel Gomes, Regina Maria de Oliveira Brasileiro, Phabyanno Rodrigues Lima. A formação de professores para o ensino profissional no Brasil: a construção de um caminho. Ana Cláudia R. de Souza, Maria do Carmo Ferreira Andrade, Ana Flávia Souza Aguiar.

Fonte de busca	TC	TI	TE	NTI
RBEPT (2015)	9	0	9	Nenhum texto encontrado
RBEPT (2016)	10	1	9	Educação Profissional e Formação Integrada do trabalhador na Legislação Brasileira: Avanços, Retrocessos e Desafios. Rodrigo de Freitas Amorim.
Portal Periódicos CAPES	31	1	2	Entrelaçamentos de vidas: a constituição da docência na educação profissional e tecnológica. Fortes, Maria Carolina Abrahão, Maria Helena Menna Barreto 2012. Disponível em: http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2713 . Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. Maria Rita Neto Sales Oliveira. Educação & Sociedade, 01 abril 2000, Vol.21(70), pp.40-62. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000100004
DECT (2011)	10	0	10	Nenhum texto encontrado
DECT (2012)	20	0	20	Nenhum texto encontrado
DECT (2013)	17	0	17	Nenhum texto encontrado
DECT (2014)	21	0	21	Nenhum texto encontrado
DECT (2015)	48	1	47	As contribuições da memória na formação continuada de professores. Jane do Carmo Machado, Rui Neves.
DECT (2016)	21	1	20	Licenciaturas Nos Institutos Federais: Em Busca De Saberes Docentes Para A Educação Profissional Técnica De Nível Médio. Fernanda Rebeca Araújo da Silva, Rosa Oliveira Marins Azevedo.

Fonte: Dados coletados nas fontes de busca utilizadas.

Com base na busca realizada em *sites*, periódicos e plataformas *on-line*, emergiram considerações acerca dos sentidos de trabalho inseridos no contexto da

formação de professores, tratadas na seção seguinte como: Enfoques nos sentidos de trabalho e Um olhar à Educação Profissional e Tecnológica.

Enfoques nos Sentidos de Trabalho

Nessa seção é evidenciado o conceito de trabalho conforme exposto em documentos oficiais brasileiros coletados na revisão empreendida. É demonstrada na Constituição da República brasileira (BRASIL, 1988) a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nesse contexto, está inserida a Educação Profissional e Tecnológica, modalidade de ensino baseada no direito à educação e ao trabalho, conseqüentemente, na profissionalização do cidadão.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCNEB (BRASIL, 2013) é imperiosa a superação das qualificações profissionais restritas a postos delimitados no mercado de trabalho, visto que é necessário pensar uma formação integral que atenda aos direitos dos cidadãos e às exigências do mundo do trabalho.

Assim, o modelo de Educação Profissional no Brasil supõe sua centralidade no ser humano e em suas relações com os outros e com a natureza, propondo atender

às necessidades dos sujeitos e da sociedade. Além de estar pautado na aprendizagem por eixo tecnológico, na compreensão do trabalho como princípio educativo e na vivência da cultura do trabalho, tendo como base um perfil profissional de egresso que considera conhecimentos, saberes e competências profissionais, que são gerais, comuns e específicos.

Convém considerar que os saberes específicos, segundo as diretrizes mencionadas, tratam da identidade de cada curso, enquanto os saberes gerais e os comuns se referem ao eixo tecnológico, garantindo que o profissional atinja compreensão de todo o processo de trabalho, bem como das condições requeridas pelas demandas do universo ocupacional. Cabendo, ainda, às instituições de ensino a responsabilidade e livre concepção do perfil profissional do egresso mediante ao projeto político e participação da comunidade escolar (em especial os docentes), norteadas pelas DCNEB e orientadas, as práticas pedagógicas, pela valorização das experiências pessoais de cada aluno, sejam essas acadêmicas ou de pessoais.

Entendemos, no mesmo viés de Oliveira (2003), que a Educação Profissional e Tecnológica se vincula aos princípios ligados à omnilateralidade da formação humana, à interlocução entre a formação para a cidadania e a capacitação profissional, à visão de tecnologia que ultrapassa o reducionismo da sua aplicação prática e à consistência teórico-conceitual integrada a uma prática efetiva.

A Educação Profissional e Tecnológica apoiada na formação integral pressupõe o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, inserido dignamente a sua sociedade política (PACHECO, 2012) e integra, como eixos, dimensões tais como trabalho, ciência e cultura. Estando o trabalho vinculado à realização humana (sentido ontológico) e à prática econômica, a ciência relacionada aos conhecimentos e a cultura aos valores éticos e estéticos que balizam a conduta social.

Assim, entendemos a politecnia, conforme Ciavatta (2014), não apenas em seu sentido voltado à formação humana em todos os aspectos, a educação omnilateral, humanista e científica, mas no sentido político, emancipatório, de superação na educação da divisão social do trabalho entre trabalho manual/trabalho intelectual, com intuito de proporcionar formação de trabalhadores que possam atuar, sobretudo, como dirigentes.

Convém percebermos o trabalho como princípio educativo, inserido na Educação Profissional e Tecnológica, relacionado à compreensão da dinâmica socioproductiva das sociedades modernas atrelada, como nos enuncia Pacheco (2012), à habilitação de pessoas para o exercício autônomo e crítico das profissões, o que nos faz compreender o trabalho como fruto de um enlace entre aspectos ontológicos e históricos, os quais resultam na conexão entre trabalho, ciência e cultura como fatores para formação do indivíduo nessa modalidade.

Em consequência desse modelo, a formação do professor deve estar orientada aos três eixos estruturadores fundamentais da formação de docentes para a Educação Profissional, que envolvem Saberes Pedagógicos, Saberes Tecnológicos e Científicos e Saberes do Trabalho, visto que:

Do professor da Educação Profissional é exigido, tanto o bom domínio dos saberes pedagógicos necessários para conduzir jovens e adultos nas trilhas da aprendizagem e da constituição de saberes e competências profissionais, quanto o adequado domínio dos diferentes saberes disciplinares do campo específico de sua área de conhecimento, para poder fazer escolhas relevantes dos conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos, para que os formandos tenham condições de responder, de forma original e criativa, aos desafios diários de sua vida profissional e pessoal como cidadão e trabalhador (BRASIL, 2013, p. 251).

Assim, o professor da Educação Profissional, com foco na EPTNM, é diferenciado do professor da Educação Básica, pois deve estar apto a preparar o cidadão em relação ao desenvolvimento de seu saber trabalhar, segundo as diretrizes para essa modalidade de ensino, em um contexto profissional cada vez mais complexo

e exigente, que impulsiona a Educação Profissional e Tecnológica a guiar-se pela orientação de integração aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (BRASIL, 2013). Tendo como princípios orientadores os mesmos da educação nacional, compreendidos pelo artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB):

Igualdade de condições para acesso e permanência; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade; apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais (BRASIL, 1996, Art. 3º).

Desse modo, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) se conecta à Educação Básica, cabendo às instituições educacionais que oferecem cursos e programas nessa modalidade traçar o perfil de conclusão do curso. Respeitando, sobretudo a valorização das experiências pessoais do aluno, o que remete a uma

ampliação da responsabilidade da instituição de EPT, bem como dos professores que formam os alunos nessa modalidade de ensino.

Levando em consideração a responsabilidade para com os alunos de professores que trabalham em uma instituição voltada à Educação Profissional e Tecnológica, cabe refletirmos os seguintes questionamentos acerca do trabalho: Quem ou o que pode propiciar o enlace dos sentidos do trabalho no processo de formação docente? O próprio professor em formação? A prática profissional? Os formadores de professores? Os cursos de formação de professores? As discussões? As reflexões? Os próprios saberes? A integração de saberes? A História de formação ao longo da graduação e pós-graduação?

Diante de tais questionamentos, sabendo ainda que a a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), conforme as Diretrizes (BRASIL, 2013), é guiada pelo direito à educação e ao trabalho e atentos à necessidade de compreender em que aspectos os sentidos de trabalho são concebidos por professores que atuam nessa modalidade de ensino, vale discutir o conteúdo dos artigos coletados na revisão realizada.

Nessa circunstância, percebemos que Moura (2008), em “A formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica”, aponta o contexto da Educação Profissional e Tecnológica e ressalta que o mundo do trabalho demanda indivíduos verdadeiramente autônomos, capazes de atuar e promover transformação social, guiados por professores aptos a promover esse processo. Aponta, ainda, como alternativa de formação

docente nessa modalidade duas possibilidades: cursos de licenciatura voltados para a Educação Profissional, bem como pós-graduação *lato e stricto sensu*, além de formação didático-político e pedagógica voltada às especificidades da Educação Profissional.

Em viés similar, Cruz (2013), em “A Qualificação Profissional dos Egressos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE”, apresenta as transformações no mundo do trabalho como imperativo para necessidade de mudanças na formação do egresso, exigindo da instituição formadora, e especificamente dos professores dessa modalidade, uma orientação formadora que vá além do saber fazer e compreenda as atuais exigências do sistema de trabalho.

Observamos que Gomes (2014), em “Identidade Profissional e Trabalho Docente: o que dizem os professores dos cursos de licenciatura do IFAL”, realça a identidade profissional e o trabalho docente constituído a partir das dimensões pessoal, profissional e institucional. Bem como nos traz a importância na necessidade de o professor da Educação Profissional e Tecnológica estar em formação continuamente com a finalidade de acompanhar as mudanças na sociedade.

Assim como Moura (2008), em “A formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica”, Souza (2014), em “A formação de professores para o ensino profissional no Brasil: a construção de um caminho”, evidencia a importância de se pensar a formação de professores em dois eixos: o primeiro relacionado à área de conhecimento específico e o

segundo às especificidades da Educação Profissional, além de apresentar como a formação de professores para o ensino profissional se concretizou no Brasil, por meio da legislação. Expressa ser fundamental uma formação específica para professores da Educação Profissional, que possibilite ao docente lidar com a problemática das relações entre educação e trabalho.

Verificamos que também Amorim (2016), em “Educação Profissional e Formação Integrada do trabalhador na Legislação Brasileira: Avanços, Retrocessos e Desafios”, defende uma educação ou formação integrada que proporcione ao trabalhador uma integração crítica e consciente ao mundo do trabalho, constituindo-se sujeito, e não como mero reprodutor de comandos. Aponta avanços no campo político e institucional, apresenta como retrocesso uma formação ainda fragmentada (de um lado a formação propedêutica e de outro a profissional). Por fim, evidencia como desafio a construção de práticas pedagógicas integradas, alicerçadas na concepção de um currículo integrado, projetos integradores, capazes de romper com a lógica de habilidades e competências pontuais que dispensa o pensamento crítico e o saber acumulado. E tal desafio é de responsabilidade do professor dessa modalidade, bem como da gestão, os quais devem estar aptos a realização de tal processo.

De modo semelhante, Oliveira (2000), em “Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação

tecnológica”, mostra por meio da análise da proposta curricular para o Ensino Médio através da Reforma do Ensino Técnico (BRASIL, 1997) a necessidade de vincular a formação tecnológica às concepções de tecnologia, educação, cultura, produção técnico-científica e flexibilidade, isto é, propõe-se uma formação integradora apesar de serem ressaltados desafios diante da implementação da Reforma proposta.

Sobre o tema, Silva (2016), em “Licenciaturas nos Institutos Federais: em busca de Saberes Docentes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, direciona sua discussão à formação inicial de professores, apoiando-se nos Saberes Docentes de Tardif (2014), que são: saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. E nos contribui à medida que aponta novos encaminhamentos e ações para a formação de professores na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Assim, as abordagens analisadas por meio dos textos apontam que o sentido que os professores conferem ao trabalho está atrelado, especificamente, à sua prática, ao seu fazer profissional, a sua formação inicial e continuada, ao modo de ser e estar na profissão (NÓVOA, 2007), aos elementos que os constituíram docentes, às histórias agregadas no percurso da profissão, à vida pessoal que se mescla à trajetória profissional.

Além de caminharem em busca de resposta à questão que norteou nossa Análise Sistemática, ou seja, “Quais considerações podem ser feitas acerca dos sentidos de trabalho inseridos no contexto da

formação de professores na Educação Profissional e Tecnológica?”, apontam para a necessidade de se evidenciar a responsabilidade do professor com seu processo formativo, ou seja, a autoformação, tendo em vista sua constituição identitária e compromisso com a docência, entendido conforme Pineau (2010), como um processo de formação permanente de si. Fato que nos conduz a um olhar atento à Educação Profissional e Tecnológica na seção seguinte.

Um Olhar à Educação Profissional e Tecnológica

Na Educação Profissional e Tecnológica, percebe-se uma inclinação em compreender os três pilares que a sustentam no processo de formação de docentes, a saber: a formação integral ou onmilateral, o trabalho como princípio educativo, apoiado em trabalho, ciência e cultura como dimensões, e a politecnia (educação tecnológica ou politécnica).

A ideia que envolve o enlace do Ensino Médio à Educação Profissional e Tecnológica suscita, conforme evidencia Ciavatta (2011), um processo de integração na medida em que realça uma concepção de formação humana que preconiza a conjunção de todas as dimensões da vida, isto é, concernentes ao trabalho, à ciência e à cultura, no processo formativo do indivíduo inserido nessa modalidade.

A formação, nesse campo, tem seu horizonte na politecnia e omnilateralidade dos trabalhadores, nas

quais se identificam como propósitos fundamentais o fato de proporcionarem a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório do desenvolvimento das forças produtivas (CIAVATTA, 2011), o que incita o entendimento desse processo por meio da concepção do trabalho como princípio educativo.

Compreender o trabalho como princípio educativo requer entendermos, sobretudo, a formação humana como integral. Atingir a compreensão de que trabalho, ciência, tecnologia e cultura possuem uma relação indissociável (PACHECO, 2012) e representam, portanto, o trabalho como princípio educativo, pressupõe que antes tenhamos um indivíduo desenvolvido conforme todas as suas potencialidades, isto é, compreendido no conceito de omnilateralidade (DORE, 2014).

Estarmos atentos que a formação integral do educando compreende pensarmos na função social do ensino (GHEDIN, 2010), considerando o desenvolvimento humano a partir de quatro dimensões: social, que abarca o desenvolver-se de modo contínuo como pessoa e enxergar-se como parte da sociedade; interpessoal, referente à cooperação, tolerância, solidariedade e saber relacionar-se; pessoal, que realça a necessidade de conhecer-se e exercer de forma crítica e responsável a autonomia no aprendizado do pensar por si mesmo; e, profissional, que envolve uma educação para o trabalho dotada de uma visão global da pessoa como ser crítico e do ensinar para a complexidade.

Tal configuração nos permite pensar o ensino orientado à ação, à criticidade, à reflexão, à

complexidade, à integração de conhecimentos globais, à contextualização e à capacidade de organização de si, por estruturas cognitivas ou esquemas de conhecimento ou, simplesmente, conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais para o enfrentamento e a resolução de problemas que se apresentam na realidade (GHEDIN, 2010).

Convém realçarmos que o contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio apresenta como dimensões da formação humana (BRASIL, 2013) integradas ao currículo: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, que juntos compreendem a concepção do trabalho como princípio educativo, o qual se constitui na base para a organização curricular no que concerne aos objetivos, conteúdos e métodos dessa modalidade.

Inserido nesse panorama, o trabalho é conceituado na perspectiva ontológica de transformação da natureza como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção de sua existência, sendo ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais (BRASIL, 2012), bem como sendo princípio à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica (PACHECO, 2012).

A ciência ganha espaço como categoria indissociável da formação humana, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPTNM (BRASIL, 2013), ao ser conceituada como conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação

da natureza e da sociedade, expressando-se na forma de conceitos representativos das relações de forças determinadas e apreendidas da realidade.

O tratamento das capacidades humanas, mediante apropriação de conhecimentos como força produtiva remete, nas referidas diretrizes, ao conceito de tecnologia conforme transformação da ciência em força produtiva, o que Pacheco (2012) enuncia como intervenção no real, ou mediação do conhecimento científico, como apreensão e desvelamento do real, concebendo a produção como fruto das relações sociais que a levaram a ser produzida.

Nesse contexto, a cultura é compreendida como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma determinada população (BRASIL, 2013), o que direciona à necessidade de formação integral do indivíduo, entendida como possibilidade de acesso ao conhecimento científico, à reflexão crítica acerca dos padrões culturais sociais e à apropriação de tendências e referências manifestadas historicamente.

Assim, cabe evidenciarmos que a unicidade entre as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura conjugadas na integralidade do desenvolvimento do indivíduo realça tanto a compreensão do trabalho conforme princípio educativo, como o sentido de formação humana em todos os aspectos, ou seja, para além do sentido de “muitas técnicas”, a educação politécnica como educação omnilateral, humanística e científica (CIAVATTA, 2014) e a compreensão de

que a politecnia caminha para a criação de condições propícias de formação humana integral por meio do desenvolvimento do trabalho como princípio educativo.

À Guisa de Considerações Finais

A busca de possíveis articulações entre a formação de professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTMN) e os sentidos de trabalho nos levam, em particular, às discussões em torno da autoformação. Isto porque os entendimentos acerca dos sentidos de trabalho no contexto da formação de professores na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) indicaram a necessidade de se evidenciar a responsabilidade do professor com seu processo formativo, tendo em vista sua constituição identitária e compromisso com a docência, enquanto um processo de formação permanente de si e de construção de responsabilidade social.

Nessa linha, consideramos que o percurso de formação docente envolve desde as opções e escolhas profissionais de um indivíduo, além de caminhos que se entrelaçam, desvios e meandros, até pessoas que nos influenciaram na constituição de nossa identidade, isto é, os elos que contribuíram nos dando forma. E esses elos constituintes do que somos são pessoas que fizeram ou fazem parte das experiências vividas e constituem a Práxis docente.

Entendemos, nesse processo, que as experiências são o que nos acontece, tendo relação com a elaboração

do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece (BONDÍA, 2002). Desse modo, enxergamos a experiência como um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual e coletivamente, o sentido e o sem-sentido de sua própria existência e finitude.

Realçamos, desse modo, o trabalho docente, a profissão e o desenvolvimento profissional como responsabilidade e fruto do que o professor constrói em seu processo identitário, bem como o que envolve e marca esse indivíduo, além de impulsioná-lo à busca de melhores condições no fazer docente e, sobretudo, a tentar estabelecer os seus próprios modos de ser e estar na profissão, ou seja, conferir ao professor a responsabilidade em formar-se e constituir-se por meio também da formação do outro.

Tal visão, conduz-nos a compreender a autoformação, no sentido proposto por Galvani (2002), como um componente da formação, caracterizada pelo imbricamento da reflexividade e da interação entre o indivíduo e o ambiente no qual está inserido, o que se evidencia como condição necessária à formação de professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) e podendo ser considerada como um processo tripolar: autoformação, isto é, formação de si; heteroformação, formação que sofre intervenção dos outros; e, ecoformação, formação com interferência do ambiente onde se pertence.

Percebemos, em igual medida, o desenvolvimento profissional que, conforme García (1999), pressupõe a autonomia do docente quanto ao seu processo de

formação. O autor insere a autoformação dentre os fatores que concorrem para o desenvolvimento profissional. Essa percepção ganha relevância, em nosso estudo, visto que nos debruçamos na formação de professores inseridos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio em que evidenciamos que os sentidos conferidos a trabalho estão intimamente atrelados ao seu fazer profissional, que requer do professor comprometer-se com o próprio processo formativo, o que remete ao conceito de autoformação.

Nesse sentido, a autoformação pode ser compreendida, conforme para Pineau (2010), como uma dupla apropriação do poder de formação: tomar em mãos esse poder e aplicá-lo a si mesmo. O primeiro ato significa tornar-se sujeito e, o segundo, tornar-se objeto de formação para si mesmo. Aspectos que nos remetem ao tratamento do sujeito como autorreferencial e implicam na criação de um espaço no qual ao indivíduo é permitido tornar-se, ver-se, referenciar-se, refletir-se, emancipar-se, diferenciar-se, autonomizar-se, ou seja, autoformar-se.

Tal apropriação do poder de formação de si, implica disposições psicológicas e sociais como, por exemplo, histórias pessoais de vida, experiência de aprendizagem profissional, o saber-fazer profissional e as culturas de aprendizagem profissional da escola que determinam os contextos diários de seu trabalho, e que podem encorajar ou desencorajar a aprendizagem do professor (DAY, 2001). Implica, ainda, sobretudo, a possibilidade de construção dos sentidos de ser professor e o caminhar

em direção a um processo de formação integral na Educação Profissional e Tecnológica, bem como, de modo específico, na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Referências

BONDÍIA, J. L. Notas sobre a experiência o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan/abr, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes. Bases da educação Nacional**. 1996.

Clavatta, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan/abr. 2014.

Clavatta, M.; Ramos, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil Dualidade e Fragmentação.

Revista Retratos da escola, Brasília, v. 5, n. 8, p.27-41, jan/jun, 2011.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores**. Porto: Porto Editora, 2001.

DORE, R. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316, set/dez, 2014.

GALVANI, Pascal. A Autoformação, uma Perspectiva Transpessoal, Transdisciplinar e Transcultural. In: **Educação e Transdisciplinaridade II** – CETRANS. São Paulo: TRIOM, p. 95-121, 2002.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores – Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GHEDIN, E. A função social do ensino e a organização dos conteúdos de aprendizagem. In: BORGES, H. GHEDIN, E. **Fundamentos para pensar o currículo**. Manaus: Editora Travessia, 2010.

KITCHENHAM, B. **Procedures for Performing Systematic Reviews**. Keele: Keele University, 2004. Disponível em: <http://goo.gl/5Q5okd>. Acessado em: 6 jun. 2016.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da**

Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA, M. A. M. **Políticas Públicas para o ensino profissional**: O processo de desmantelamento dos Cefets. Campinas: Papyrus, 2003.

PACHECO, E. **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio**. Proposta de diretrizes curriculares nacionais. São Paulo: Moderna, 2012.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, educação e saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

OS AUTORES

ADRIANA DOS REIS FERREIRA – IFG

adriana.ferreira@ifg.edu.br

Doutoranda em Educação pela Universidade de Santiago da Compostela - USC, Mestre em Estudos do Lazer pela Universidade Estadual de Campinas e graduação em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física de Goiás. Atualmente é Diretora Executiva do IFG.

ADRIANA KEMP - IFFar

adriana.kemp@iffarroupilha.edu.br

Doutora em Educação pela UNIJUI, Mestra em Educação nas Ciências - Letras , Graduada em Letras - Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas. Professora de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Farroupilha - Campus Santo Ângelo.

ALINE DA COSTA LUZ DE LIMA - IFG/UnB

line_costa89@hotmail.com

Mestranda em Educação na UnB. Graduada em História pela Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí. Especialista em História Cultural - Imaginários, Identidades e Narrativas pela UFG, Regional Goiânia. Professora EBTT no Instituto Federal de Goiás - Câmpus Águas Lindas.

ANA PAULA CRUZ - IFPB

anapaula.cruz@ifpb.edu.br

Doutora em História Social pela Universidade Federal do Ceará. É professora de História no IFPB – Campus Cajazeiras e colabora com as disciplinas de História, História Ambiental, História da Educação, História da Sociedade e Tecnologia da Informação e Metodologia da Pesquisa Científica. Tem publicações sobre Ensino de História, História Ambiental e História Social do Conhecimento.

ANTONIO MADALENA GENZ - IFSUL

tom.madalena9@gmail.com

Doutor em Filosofia pela UFRGS, Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2005), Bacharelado e Licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1994), Especialista em Projetos Culturais e Sociais (UFRGS, 2003). Professor de filosofia no Instituto Federal Sul-rio-grandense, no campus Jaguarão.

BARBARA APARECIDA NUNES SILVA - IFRJ

barbara.silva@ifrj.edu.br

Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), 2020; Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica - Universidade Gama Filho (UGF), 2010; Graduação em Pedagogia - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2005. Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais no

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), onde exerce a função de orientação educacional junto aos alunos do Curso Técnico em Controle Ambiental Integrado. Também atua como docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental - Prefeitura Municipal de Duque de Caxias (PMDC).

BÁRBARA CASTRO LAPA - UFAM

barbaracastrolapa@gmail.com

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestrado em Ensino Tecnológico pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Licenciada em Ciências Biológicas pelo mesmo instituto (IFAM). Professora de Biologia/Ciências na rede pública de ensino do Amazonas (SEDUC-AM), no Centro de Formação de Jovens e Adultos (CEJA) Professora Jacira Caboclo. Membro da Rede Amazonense de Educação Ambiental(RAMEA).

BIANCA BUENO AMBROSINI - IFFar

bianca.ambrosini@iffarroupilha.edu.br

Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2012). Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003). Atualmente, trabalha como Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal Farroupilha - Campus São Borja (IFFar-SB). É membro do grupo de pesquisa Emancipação Sem Fronteira: Formação Inicial e Continuada de Professores do IFFar.

CAROLINE BRAGA MICHEL - FURG

caroli_brga@yahoo.com.br

Possui Pós-doutorado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEl). Professora da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), com experiência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais e no Ensino Superior. Atualmente desenvolve pesquisas na área de formação de professores e da alfabetização.

CÁTIA KESKE - IFFar

catia.keske@iffarroupilha.edu.br

Aluna do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Doutorado em Educação nas Ciências, na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Graduação em Pedagogia na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2006). Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos pela UFRGS / IF Farroupilha - Campus Júlio de Castilhos (2010). Mestrado em Educação nas Ciências no Programa de Pós-Graduação em Educação na Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, bolsista CAPES (2011). Professora EBTT no IFFar campus Panambi.

CÁTIA MARIA ALVES MONTEIRO - IFC

catiaifsc@gmail.com

Mestranda no curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional

(PROFEPT) no Instituto Federal Catarinense - Campus Blumenau. Possui Pós-Graduação em Pedagogia Empresarial e Educação Corporativa pelo Centro Universitário Internacional – UNINTER - PR (2014) e Graduação em Tecnologia em Gestão Pública pela Faculdade de Tecnologia Internacional – FATEC – PR (2009). Atualmente é Técnico Administrativo em Educação do Instituto Federal de Santa Catarina, desde abril de 2012, atualmente atua na Secretaria Acadêmica do Campus Itajaí.

CÁTIA MARIA ALVES MONTEIRO - IFC

catiaifsc@gmail.com

Mestranda no curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (PROFEPT) no Instituto Federal Catarinense - Campus Blumenau. Possui Pós-Graduação em Pedagogia Empresarial e Educação Corporativa pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER (2014) e Graduação em Tecnologia em Gestão Pública pela Faculdade de Tecnologia Internacional (2009). Atualmente é Técnico Administrativo em Educação do Instituto Federal de Santa Catarina, atuando no Campus Itajaí, desde abril de 2012.

CÉLIA SOUZA DA COSTA - IFAP

celia.costa@ifap.edu.br

Doutoranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Mestre em Direito Ambiental e

Políticas Públicas pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). É especialista em Docência do Ensino Superior e especialista em Educação Especial e Inclusiva. Possui graduação em Licenciatura em Filosofia; graduação em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo; Bacharelado em Direito e Licenciatura em Pedagogia. Professora do Instituto Federal do Amapá (IFAP).

CINTIA CÂNDIDA FRASÃO - IFG

cintia.frasao@ifg.edu.br

Graduada em Arquivologia. Arquivista. Especialista em Língua Portuguesa. Professora de Língua Portuguesa.

CLARICE MONTEIRO ESCOTT - IFRS

clarice.escott@poa.ifrs.edu.br

Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Graduação em Pedagogia Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica do IFRS - campus Porto Alegre. Docente do quadro permanente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFES/ IFRS - campus Porto Alegre (ProfEPT), do qual é Coordenadora e membro do Comitê Gestor Nacional.

CLARINÊS HAMES – IFFar

clarines.hames@iffarroupilha.edu.br

Mestrado em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2003). Possui graduação em Ciências Plena Habilitação em Ciências no Ensino Fundamental e Biologia no Ensino Médio pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1997). Atualmente é professora do Instituto Federal Farroupilha, Campus Santo Augusto/RS.

CLAUDENICE ALVES MENDES - IFPB

claudenice.mendes@ifpb.edu.br

Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2010). Especialização em Psicopedagogia pela Faculdade Integrada de Patos - FIP (2002); Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (1997). É professora do quadro efetivo do município de São José de Piranhas. PB e pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - Campus Cajazeiras.

CLAUDIA FONSECA ROSÈS - IFSP

claudiaroses@ifsp.edu.br

Doutorado em Psicologia pela Universidade São Francisco (2013). Mestrado em Administração de Empresas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1999). Especialização em Análise de Sistemas pela Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP (1992). Bacharelado em Administração pela

Universidade São Francisco (1989). Atualmente é Diretora de Graduação atuando na Pró-Reitoria de Ensino e professora EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

CLÁUDIO NEI NASCIMENTO DA SILVA - IFB

claudio.silva@ifb.edu.br

Doutor em Ciência da Informação pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB) e graduado em Pedagogia pela Fundação Universidade do Tocantins. Docente do Instituto Federal de Brasília (IFB) na Licenciatura em Química e no Mestrado Profissional em Educação Profissional (ProfEPT). É um dos organizadores do Livro “Ensino Médio no Brasil: fundamentos, práticas e desafios (Editora IFB, 2017).

DAMARIS ROBAERT - IFFar

damaris.robaert@iffarroupilha.edu.br

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialista em Saúde Mental pela UNIJUI. Graduada em Psicologia pela UNIJUI. Psicóloga do Instituto Federal Farroupilha.

DANIELLE FERNANDA MORAIS PAVAN - IFG

danielle.pavan@ifg.edu.br

Possui mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (2017), graduação em Relações Internacionais pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2009), graduação em Ciências Sociais pela

Universidade Federal de Goiás (2012). Atualmente é técnica em assuntos educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Atua como presidente da CPA (Comissão Própria de Avaliação) do IFG.

DEILA DA SILVA BARELI DE MORAES - IFES

dsbmoraes@ifes.edu.br

Mestre em Educação em Ciências e Matemática pelo Instituto Federal do Espírito Santo (2017). Especialista em Gestão de Escolas: Abordagem Administrativa e Pedagógica (2006) e em Matemática (2002). Graduada em Ciências com Habilitação em Matemática (1999). Atua como Técnica em Assuntos Educacionais no Ifes - Campus de Alegre.

EDUARDO FOLCO CAPOSSOLLI - Colégio Pedro II

educapossoli@gmail.com

Possui Doutorado em Física pelo Instituto de Física da UFRJ (IF-UFRJ), Mestrado em Engenharia Nuclear na área de concentração de Física de Reatores Nucleares, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (COPPE-UFRJ) e Graduação em Licenciatura Plena em Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Docente efetivo do Colégio Pedro II, como professor na Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT).

ELENICE MONTE ALVARENGA - IFPI

elenice.alvarenga@ifpi.edu.br

Doutora em Biotecnologia (2017) pela Universidade Federal do Piauí. Mestra em Biologia Celular e Estrutural (2011) pela Universidade Estadual de Campinas. Bacharela e Licenciada em Ciências Biológicas (2009) e também possui formação acadêmica (Especialização) em Gerenciamento de Recursos Ambientais (2013). É docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) *campus* Cocal.

ELINILZE GUEDES TEODORO - IFPA

elinilze.teodoro@ifpa.edu.br

Possui Doutorado em Educação pela PUC-Rio (2010), graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (1992) e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Pará (2005). Atualmente é pro-reitora de Ensino do IFPA. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho e Educação - GEPTE/ICED/UFPA.

ELIVALDO SERRÃO CUSTÓDIO - UNIFAP

elivaldo.pa@hotmail.com

Possui Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Doutor em Teologia pela Faculdades EST, em São Leopoldo/RS. Mestre em Direito Ambiental e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Pedagogo, matemático, teólogo. Professor Permanente no Mestrado em Educação (PPGED/UNIFAP) na linha de pesquisa:

Educação, Culturas e Diversidades. Professor nos Cursos de Pedagogia, Letras, Matemática e Enfermagem da Faculdade Madre Tereza em Santana-AP. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais (UNIFAP/CNPq).

ELIZABETH AUGUSTINHO - IFRJ

elizabeth.augustinho@ifrj.edu.br

A partir de 2019, doutoranda em Ensino de Ciências, do Programa de Pós-graduação stricto sensu em Ensino de Ciências - PROPEC/IFRJ e membro do grupo de pesquisa ROMEK. Mestre em Ensino de Ciências (IFRJ). Especialista em Psicopedagogia Clínica (UERJ) e Docência do Ensino Superior (UVA). Graduada em Pedagogia pela UFRJ. Atualmente no IFRJ/Campus Nilópolis, é pedagoga, lotada na Direção de Ensino Superior/Coordenação Pedagógica da Educação Superior e faz parte o corpo docente do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos; também atua como professora especialista/ supervisora educacional do Município de Duque de Caxias, na SME/CSOE.

EVA MARIA CAMPOS PEREIRA - IFPB

eva.pereira@ifpb.edu.br

Cursando Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande. Mestrado em Administração de Empresas pela Universidade Estadual do Ceará. Possui graduação em Ciência da Computação, Especialização em Informática pela Universidade

Federal do Piauí e especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Leão Sampaio. Servidora efetiva no Instituto Federal da Paraíba, campus Cajazeiras, membro do Núcleo Docente Estruturante do Curso Superior de Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

GISELLE RÔÇAS - IFRJ

giselle.rocas@ifrj.edu.br

Possui doutorado em Ecologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2004), mestrado em Ecologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1998), graduação em Ciências Biológicas Modalidade Ecologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1995). Atualmente participa de projetos de pesquisa com ênfase no Ensino de Ciências, com apoio da FAPERJ, CAPES, IFRJ e CNPq. É docente permanente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências - PROPEC - do IFRJ.

GLAUCIA LIMA VASCONCELOS - IFMS

glauciavasc19@gmail.com

É doutoranda do Programa de Ensino de Ciências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na linha de pesquisa de Educação Ambiental. Mestrado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Pedagoga do IFMS desde 2011.

GRACIELA FAGUNDES RODRIGUES - IFFar

graciela.rodrigues@iffarroupilha.edu.br

Mestra e Doutora em Educação (UFRGS). Licenciada em Educação Especial (UFSM). Docente/Educação Especial do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, *Campus* Frederico Westphalen – RS.

HENRIQUE PITT - IFC

pitthenrique@gmail.com

Atualmente é mestrando pelo ProfePT do Instituto Federal Catarinense- Blumenau, e professor da Prefeitura Municipal de Navegantes. Possui graduação em Bacharel em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso (2009) e graduação em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso (2008).

INGE RENATE FROSE SUHR - IFC

inge.suhr@ifc.edu.br

Doutora em educação pela UFPR (2014). Coursou Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (1982) e mestrado em Educação pela mesma instituição(2004). Atualmente é professora de EBTT, mais especificamente no curso de Pedagogia, no Instituto Federal Catarinense - Campus Blumenau. Nesta mesma instituição, atua como docente no mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

ISABEL KREY GARCIA - UFSM

ikrey69@gmail.com

Realizou estágio pós-doutoral por uma ano na Universidad Autónoma de Madrid (UAM) sob a orientação do Dr. Juan Ignacio Pozo. Possui doutorado em Ensino de Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009), mestrado em Ensino de Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2000) e graduação em Física - Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1993). Atualmente é professor pesquisador da Universidade Aberta do Brasil é professora Associada da Universidade Federal de Santa Maria.

ITALAN CARNEIRO - IFPB

italancarneiro@gmail.com

Doutor em Música na subárea de Educação Musical pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Especialista em Educação a Distância pelo SENAC-PB e especialista em Supervisão e Orientação Educacional pelo Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa - CINTEP. Bacharel (com Láurea Acadêmica) em Percussão Erudita pela Universidade Federal da Paraíba e Licenciado em Bateria pela mesma Universidade. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Professor e coordenador do Curso de Instrumento Musical do Instituto Federal da Paraíba - IFPB, Campus João Pessoa. Também atua como professor no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

- ProfEPT, desenvolvido no IFPB, Campus João Pessoa. Lidera o grupo de pesquisa LecionaMus voltado para a pedagogia dos Instrumentos Musicais. Atual como membro do Conselho Editorial da Revista Principia.

JANNAYRA FERREIRA SANTOS - IFPI

jannayra_santos08@hotmail.com

Graduada em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas na Universidade Estadual do Piauí (UESPI). IFPI *campus* Cocal

JONAS CEGELKA DA SILVA - IFFar

jonas.silva@iffarroupilha.edu.br

Doutor em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Mestre em Física pela Universidade Federal de Sergipe (2011). Licenciado em Física pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2009). É Professor do curso técnico integrado ao ensino médio em edificações e da licenciatura em ciências biológicas. É coordenador da Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Ciências da Natureza. Professor efetivo no IFFAR Campus Santa Rosa

JORDANE LIMA DIAS OLIVEIRA - IFPA

jordane.dias@ifpa.edu.br

Atualmente cursa Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no Instituto Federal do Amazonas. Possui Especialização em Metodologia do Ensino da Língua Espanhola e suas

Respectivas Literaturas (2013). Licenciada Plena em Letras Português - Espanhol pela Escola Superior Madre Celeste (2009). Professora atuante no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico de Língua Portuguesa e Língua Espanhola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - Campus Tucuruí.

JORGE ALBERTO LAGO FONSECA - IFFar

jorge.fonseca@iffarroupilha.edu.br

Doutor em Educação (Unisinos), Mestre em Educação nas Ciências (Unijuí), Especialista em Língua Portuguesa (URI - Santo Ângelo), Especialista em Gestão Escolar (UFRGS), Especialista em Políticas e Intervenção em Violência Intrafamiliar (Unipampa - São Borja), Licenciado em Letras - Habilitação Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade da Região da Campanha (Urcamp/São Borja). Professor de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira; Políticas, Gestão e Organização da Educação e Educação Profissional e EJA no IFFarroupilha - Campus Panambi.

JULIO CESAR PISSUTI DAMALIO - IFSP

juliodamalio@hotmail.com

Pós-doutorado no Instituto de Física de São Carlos (2012 - 2014). Doutorado pela Universidade de São Paulo em Física aplicada - opção Biomolecular, no Instituto de Física de São Carlos (2011); graduação em Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade Federal de São Carlos (2006). Atualmente é professor de ensino básico, técnico e tecnológico no

Instituto Federal de São Paulo - Câmpus Avaré. Atua como coordenador do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e coordena também o Projeto de extensão “Laboratório itinerante de Ciências e Biologia: uma proposta de ensino e divulgação científica”.

KAMILLA ASSIS TAVARES - IFG/IF Goiano

kamillaassis@hotmail.com

Mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no IF Goiano - Campus Morrinhos. Licenciada em História pela Universidade Federal de Goiás - Campus Jataí. Atualmente é servidora Técnica em Assuntos Educacionais do IFG - Campus Aparecida de Goiânia, atuando na Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente.

LAÍS RODRIGUES DA SILVA - UERJ

lais_rds@hotmail.com

Possui mestrado e doutorado em Ciência, Tecnologia e Educação pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (2013) e graduação em Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2010). Atualmente é professora da Faculdade Miguel Ângelo da Silva Santos. Trabalha com Divulgação Científica e elaboração de oficinas pedagógicas, além de colaborar em diversos projetos de extensão universitária.

LUCIANE TOREZAN VIEGAS - IFRS

luciane.viegas@farroupilha.ifrs.edu.br

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), graduada em Pedagogia e especialista em Supervisão Educacional (UFRGS), possui Especialização em MBA em Gestão de Instituições de Ensino Superior pela Universidade de Caxias do Sul (UCS) e Especialização em “A Moderna Educação” pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Docente com dedicação exclusiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *campus* Farroupilha e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica do IFRS - campus Porto Alegre.

LUIZ DIOGO DE VASCONCELOS JUNIOR - IFB

luiz.junior@ifb.edu.br

Possui mestrado em Estudos Culturais pela Universidade Federal de Mato Grosso (2005) e doutorado em Programa de pós-graduação em filosofia - UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas (2012) e graduação em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2000). Atualmente é professor do Instituto Federal de Brasília.

MARCELO BORGES ROCHA - CEFET/RJ

rochamarcelo36@yahoo.com.br

Possui Pós-doutorado em Administração Pública pela EBAPE na Fundação Getúlio Vargas, Doutorado em Ciências Biológicas (Zoologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2011), Mestrado em Educação em Ciências e Saúde - Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2003), e graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2000). Atualmente é professor no Ensino Superior e no Programa de Pós Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ); chefe da Divisão de Editoração, responsável pela Revista Tecnologia e Cultura e coordeno o Laboratório de Divulgação Científica e Ensino de Ciências (LABDEC). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2.

MÁRCIA ADRIANA ROSMANN - IFFar

marcia.rosmann@iffarroupilha.edu.br

Mestrado em Educação pela Universidade de Passo Fundo (2009). Especialização em Educação para a Diversidade pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2014). Possui Graduação em Pedagogia - Licenciatura pela Universidade de Cruz Alta (2007). Atualmente é Professora de Ensino Básico Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus Santo Augusto - RS.

MARCIA REJANE KRISTIUK - IFFar

marcia.kristiuk@iffarroupilha.edu.br

Doutorado em Letras: Estudos de Linguagem (Uniritter - Porto Alegre, 2015). Mestrado em Letras (URI – FW - 2008). Especialização em informática na educação (URI – FW -2004). Graduação em Letras: português/espanhol (URI – FW – 2002). Atua como docente desde 2000 (na rede municipal, estadual e federal) e atualmente é docente (EBTT) no Instituto Federal Farroupilha, *Campus* de Frederico Westphalen – RS.

MARCOS FERNANDES-SOBRINHO - IF Goiano e UFG/RC

marcos.sbf@gmail.com

Doutor em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade de Brasília (UnB), Graduado em Física pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Bacharel em Administração pela Faculdade de Administração de Brasília (FAAB) e bachalerando em Direito na Universidade Estadual de Goiás (UEG). No Instituto Federal Goiano é professor D-IV (Associado II) do quadro de pessoal permanente na área de Física Aplicada e docente permanente no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB). Na Universidade Federal de Catalão (UFCat) atua como docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Gestão Organizacional (PPGGO/ UFCat). É líder do Grupo de Pesquisa/CNPq intitulado

Educação Científica, Avaliação e Materiais de Ensino (EduCAME).

MARCUS VINICIUS PEREIRA - IFRJ

marcus.pereira@ifrj.edu.br

Fez estágio de pós-doutorado (2017-2018) na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Doutorado em Educação em Ciências e Saúde (2013) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática (2007) pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ). Licenciatura em Física (1999) e Pós-Graduação Lato-Sensu em Ensino de Física (2000) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Coordena o Laboratório de Pesquisa em Tecnologia, Educação e Cultura (LABTEC) do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), onde é servidor público federal e atua como professor e pesquisador desde 2006. É também docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Saúde (PPGECS) - mestrado e doutorado acadêmico do Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde (NUTES/UFRJ), onde integra o Laboratório de Vídeo Educativo (LVE).

MARIA CRISTINA PANSERA DE ARAÚJO - Unijuí

pansera@unijui.edu.br

Doutorado em Genética e Biologia Molecular pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1997). Mestrado em Genética e Biologia Molecular pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1981).

Possui graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1978). Atualmente é professor titular da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

MARIA ESTELA GAYOSO NUNEZ - IFAP

maria.nunez@ifap.edu.br

Professora do Instituto Federal do Amapá (IFAP). Possui graduação em Licenciatura em Letras com habilitação em Português/Espanhol (UVA). Especialista em Metodologia da Língua Espanhola. Coordenadora dos Projetos de Extensão O verdadeiro espírito do Natal (Natal Solidário), Projeto Coral de Libras, Língua Espanhola, dentre outros.

MARIA RAQUEL CAETANO – IFSUL

caetanoraquel2013@gmail.com

Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul(2013). Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2002). Possui graduação e licenciatura em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar pelo Centro Universitário FEEVALE (1988). Docente na educação básica, graduação e pós-graduação lato e stricto sensu. Tem experiência na área da Educação,

com ênfase em Gestão Educacional, Escolar, Políticas Públicas e Formação de Professores. Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, atua no Campus Sapucaia do Sul.

MARLENE RODRIGUES DA SILVA - IFMT

marlene.silva@cba.ifmt.edu.br

Mestre em Educação, pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Atualmente é docente de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT Campus Cuiabá, onde também ocupou o cargo de Diretora de Ensino, Chefe do Departamento das Áreas de Base Comum, Coordenadora Geral da Coordenação do Núcleo Comum. Atua nas áreas de Linguística, Literatura Brasileira e Educação, com ênfase em Linguística Textual, Teorias e Práticas da Educação Escolar e formação de alunos-leitores.

MATHEUS LADISLAU GOMES DE OLIVEIRA - IFPI

ladislau2016123@gmail.com

Estudante do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - (IFPI) campus Cocal. Atualmente é monitor voluntário da disciplina de Química Geral I destinado ao ensino superior no curso de licenciatura em Química do (IFPI) campus Cocal. Foi monitor voluntário da disciplina de Química Orgânica I para o ensino superior em 2017.2.

MICHELLE CÂMARA PIZATTO - IFRS

michelle.pizzato@poa.ifrs.edu.br

Doutorado em Ensino de Ciências pela Universidad de Burgos; Mestrado em Ensino de Ciências (Modalidade Química) pela Universidade de São Paulo; Graduada em Química Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Docente com dedicação exclusiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), campus Porto Alegre. Docente permanente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (profEPT) no IFRS.

PATRÍCIA VIDIGAL BENDINELLI - IFES

patriciavidigal@ifes.edu.br

Possui Mestrado em Educação em Ciências e Matemática pelo Ifes, pós graduação em Gestão Educacional pela faculdade Saberes e graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Colatina (2000). Atualmente é Pedagoga/Supervisora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - Campus Colatina.

RAFAEL ALVES DA SILVA – IFSP

rafael.alves@ifsp.edu.br

Realizou pesquisa de Pós-Doutorado junto ao Departamento de Sociologia – IFCH-UNICAMP (2016). Realizou estágio de doutorado com projeto sobre Filosofia da Técnica, Trabalho e Tecnologia contemporâneos na Université Paris I – Panthéon Sorbonne (2012). Doutor

em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Mestrado em Sociologia (2008), todos pela Universidade Estadual de Campinas. Possui graduação em Ciências Sociais (Bacharel com habilitações em Sociologia e Ciência Política – 2005), Licenciatura Plena em Ciências Sociais (2005). Trabalhou com pesquisa e produção de projetos culturais, bem como atividades de Extensão universitária, vinculados a instituições no Brasil e no exterior. É professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP. Foi Coordenador de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação do Câmpus Itaquaquetuba – IFSP. É membro do Grupo Conhecimento, Tecnologia e Mercado (CTeMe) – IFCH-UNICAMP e do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e indígenas (NEABI) – IFSP.

RAQUEL MALDANER PARANHOS - IFFar

raquel.paranhos@iffarroupilha.edu.br

Possui mestrado em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Santa Maria (2003) e graduação em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Santa Maria (2000). Professora EBPT efetiva no IFFar campus Santa Rosa.

REGINALDO LEANDRO PLÁCIDO - IFC

profereginaldo@gmail.com

Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2014) com doutoramento intercalar em História da Educação pela Universidade de Lisboa. Mestrado em História e Teologia pelo Instituto Ecumênico

de Pós-Graduação em Teologia (2008). Licenciatura em Pedagogia pela Universidade da Região de Joinville (2005). Licenciatura em História pela Faculdade Metropolitana de Blumenau (2019). Bacharel em Teologia pelo Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix (2015). Professor EBTT do Instituto Federal Catarinense. Docente do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do IFC. Coordenador Geral de Programas e Políticas de Ensino do IFC. Avaliador ad hoc do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Coordenador do Grupo de Pesquisa e Estudos em Gestão, Políticas e História da Educação Profissional e Tecnológica (GPHEPT) - IF-Catarinense.

RENATA ROTTA - IFFar

renata.rotta@iffarroupilha.edu.br

Recebeu o grau de mestre pelo PPGEC da Universidade Federal de Santa Maria, dentro da Linha de Pesquisa de Conforto Ambiental. Colou grau em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Santa Maria. Desde 2010 é docente EBTT do Instituto Federal Farroupilha Campus Santa Rosa atuando no Cursos Técnicos em Edificações Integrado e Subsequente. A partir de 2014 passa a atuar também no Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo. Foi Coordenadora do Eixo Tecnológico de Infraestrutura de 2010 a 2013. Diretora de Planejamento e Desenvolvimento Institucional de 2013 a 2016. Em novembro de 2016, após ter sido eleita pela comunidade acadêmica do Campus, assume o cargo de Diretora Geral.

ROBERTO LIMA DE MORAES RAMOS - IFB

roberto.ramos@ifb.edu.br

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Graduado em Letras - com habilitação em Língua Inglesa e suas respectivas literaturas pela Universidade de Brasília (UnB). Professor de ensino básico técnico e tecnológico do Instituto Federal de Brasília (IFB).

RODRIGO DOS SANTOS ALMEIDA – IFRJ

rodrigo.almeida@ifrj.edu.br

Mestre em Ciência e Tecnologias Nucleares pelo Instituto de Engenharia Nuclear. Possui graduação em Farmácia com habilitação em Farmácia Industrial (2002) e em Licenciatura em Química (2009) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor de Química Geral e Inorgânica do IFRJ.

RODRIGO TREVISANO DE BARROS - Colégio Pedro II

rodrigotrevisano@gmail.com

Possui doutorado em Ciência, Tecnologia e Educação pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (2018), mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (2013) e graduação em Licenciatura Plena em Física. Atualmente é professor do Colégio Pedro II. Trabalha com Formação de Professores e relações entre Ciência,

Tecnologia e Sociedade, além de integrar o Núcleo de Investigação e Ensino de Ciências do Colégio Pedro II, dedicado a estudar processos contra hegemônicos em Ensino de Educação.

ROMARO ANTONIO SILVA - IFAP

romaro.silva@ifap.edu.br

Doutorando em Educação Matemática pela U-Minho - PT, Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ (2017 - 2019), Especialista em Metodologias para o Ensino da Matemática e Física FACINTER (2012 - 2013), Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da EAD - UFF (2015 - 2019), Licenciado em Matemática pelo IF - Sudeste de Minas Gerais Câmpus Rio Pomba (2008 - 2011) e Técnico em Informática pelo CEFET - MG (2007 -2008). Professor do quadro permanente do Instituto Federal do Amapá - Campus Santana, atualmente responde pela Pró-Reitoria de Ensino do IFAP. É pesquisador do grupo internacional de pesquisa Educação em Fronteira - EmF, do Grupo de Estudos e Pesquisas Em Educação e Cultura - GEPEC - UFRRJ e do Grupo de Pesquisas em Ciências e Matemática do Vale do Jari do IFAP.

ROSA OLIVEIRA MARINS AZEVEDO - IFAM

rosa.azevedo@ifam.edu.br

Doutorado em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT (2014); Mestrado em Ensino de Ciências pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA (2008); Especialização em

Psicopedagogia (2005) e em Metodologia do Ensino Superior (2004) pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR; Graduação em Pedagogia pela Faculdade Niteroiense de Educação Letras e Turismo (1988). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Amazonas (IFAM).

RUDIÃO RAFAEL WISNIEWSKI - IFFar

rudiao.wisniewski@iffarroupilha.edu.br

Doutor em Educação nas Ciências (UNIJUÍ). Bolsista da CAPES no Doutorado Sanduíche na Universidade do Minho (Portugal). Mestre em Letras - Literatura (URI-FW). Licenciado em Letras - Português, Inglês e respectivas Literaturas (URI-FW). Licenciado em Pedagogia (UNINTER). Palestrante sobre os seguintes temas: literatura; comunicação; gênero; preconceito racial; cultura e literatura indígena, africana e afro-brasileira. Proficiente em Língua Espanhola e Inglesa, com curso de aperfeiçoamento na Aspect English School, de Toronto, Canadá. Professor no Instituto Federal Farroupilha - Campus Panambi.

SANDRA DA SILVA VIANA - IFRJ

sandra.viana@ifrj.edu.br

Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana PPFH/UERJ, Mestre em Ensino de Ciências, formada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ. Pedagoga formada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Professora do Campus Nilópolis/IFRJ. Atuou como

coordenadora do Curso de Especialização em EJA/IFRJ (2017-2019), como Diretora Geral do Campus Realengo/IFRJ (2013 a 2015), como Coordenadora de Gestão de Processos Educacionais do PIBID/IFRJ (2011-2012), e como Coordenadora Técnico Pedagógica no IFRJ-Campus Realengo (de 2009 a 2011).

SIDINEI CRUZ SOBRINHO - IFSUL

sidineicsobrinho@gmail.com

Doutorado em Educação - pesquisa em Políticas Públicas Educacionais (em andamento 2019/2 ...), Possui Mestrado em Filosofia; Especialização em Direitos Fundamentais; Graduação em Direito; Graduação em Filosofia. Aperfeiçoamento Profissional em Direito Educacional e Direito Administrativo aplicado à Gestão Pública. Atualmente é Professor de Educação Técnica e Tecnológica no IFSUL campus Passo Fundo. Palestrante e formador de servidores nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica com ênfase em Currículo Integrado e Gestão Institucional. Foi: Pró-Reitor de Ensino no IFFar; Coordenador Nacional do Fórum de Dirigentes e Pró-Reitores de Ensino da Rede de Educação Profissional Técnica e Tecnológica (FDE/CONIF), foi Diretor de Ensino no IFFar câmpus Santa Rosa.

SIMONE VOLTOLINI OLCZYK - IFC

simone.olczyk@ifc.edu.br

Possui graduação em Ciências Contábeis pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (1998). Experiência em área Administrativa com ênfase em rotinas trabalhistas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem.

SUELI CORREIA LEMES VALEZI - IFMT

sueli.valezi@cba.ifmt.edu.br

Doutora em Estudos da Linguagem pela UEL-Londrina-PR (2014). É Mestre em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (2005). Graduada em Letras Anglo-Portuguesas pela Fundação Faculdade Estadual de Filosofia Ciências Letras Cornélio Procópio (1990), tem Especialização em Teorias e Práticas Textuais: Linguagem, Epilinguagem e Metalinguagem. Professora efetiva de cursos de nível médio, técnico, tecnológico e bacharelado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Cuiabá. É coordenadora do Grupo de Pesquisa GEELLI/IFMT.

TAMYRIS PROENÇA BONILHA - IFSP

tamyrisbonilha@gmail.com

Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação, pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente, desenvolve pesquisas relacionadas à Educação, docência e formação de professores, com ênfase em Psicologia Social; ocupa o cargo de Coordenadora na

Coordenadoria Sociopedagógica e de Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico, área de Educação/Pedagogia, no Instituto Federal de São Paulo - Campus Avaré, além de desenvolver atividades de consultoria técnico-pedagógica junto à Pró-reitoria de Ensino.

TÂNIA MARA DIAS GONÇALVES BRIZUEÑA - IFMS

taniabrizuena@hotmail.com

Está cursando Doutorado no Programa de Ensino de Ciências na UFMS. Possui Mestrado em Educação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS (2017). Especialização em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Castelo Branco e Especialização em Educação a Distância com habilitação em Tecnologias Educacionais pelo Instituto Federal do Paraná. Possui graduação em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar, Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Anhanguera/Uniderp (1996) e UCDB (2002). Trabalha no cargo de Pedagogo na Pró-Reitoria de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, desde 2011 e atua na Diretoria Executiva de Ensino.

TANIAMARA VIZZOTTO CHAVES - IFFar

taniamara.chaves@iffarroupilha.edu.br

Possui Doutorado(2014) e Mestrado (2002) em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria e graduação em Licenciatura Plena em Física pela

Universidade Federal de Santa Maria (1997), Atualmente é professora do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), atuando em Cursos de Formação Técnica Integrada, no Curso de Licenciatura em Física e no Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT. Coordena o Grupo de Pesquisa “Emancipação sem Fronteiras: formação inicial e continuada de professores” certificado pelo IFFar.

TARSILA FERRAZ FREZZA - IFSP

taferraz@gmail.com

Possui Doutorado e Mestrado em Parasitologia pela Universidade Estadual de Campinas. Graduiu-se em Ciências Biológicas (Licenciatura e Bacharelado) pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Atualmente é professora da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT) e coordenadora do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de São Paulo, Câmpus Avaré. Tem experiência na área de doenças negligenciadas, helmintologia, esquistossomose mansônica experimental e ictioparasitologia. Atua como coordenadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e coordena também o projeto de extensão sobre Polinizadores e Produção de Alimentos.

VANDA LÚCIA BATISTA DOS SANTOS SOUZA - IFPB

vanda.souza@ifpb.edu.br

Mestre em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Graduada em Pedagogia, com área de aprofundamento em Supervisão Educacional, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente é Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB.

WILSON CONCIANI - IFB

wilson.conciani@ifb.edu.br

Possui doutorado em Geotecnia pela Universidade de São Paulo - São Carlos (1997), mestrado em Engenharia Civil e Ambiental pela Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba (1989), graduação em Licenciatura para Educação profissional pela Universidade Federal de Mato Grosso (1985), graduação em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Mato Grosso (1985). Atualmente é professor de educação profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, professor visitante no Programa de Pós Graduação e Engenharia Urbana da UFMT.

A “Série Reflexões” veio com o objetivo de nos colocar como protagonistas de estudos e pesquisas sobre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Queremos acrescentar os nossos resultados ao que já encontramos na literatura e nos relatórios de pesquisa, exatamente sobre esse objeto em que estamos inseridos integralmente, para conferir novos confrontos teórico-metodológicos e mais elementos às questões político-filosóficas.

Neste livro encontraremos autores – professores-pesquisadores – diretamente envolvidos com Institutos Federais (IF), trazendo reflexões que mesclam experiência, pesquisa e análise. A maior parte fez seus capítulos em parceria; ao todo somos dezenove autores (somando a nós, os organizadores), representando vários IF (IFAM, IFRN, IFRJ, IFES, IFG, IFF) e apresentando textos com resultados sistematizados de nossas investigações.



INSTITUTO FEDERAL
Paraíba



INSTITUTO FEDERAL
Rio de Janeiro



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA
DAS EDITORAS UNIVERSITÁRIAS