



INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
RIO GRANDE DO NORTE  
Campus Natal - Central

## **NÚCLEO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO**

# **INVESTIGANDO A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO NO CEFET-RN A PARTIR DE 2005: O CURRÍCULO E A GESTÃO: RELATÓRIO**

NATAL/RN  
2011

## RESUMO

Este relatório apresenta o resultado da pesquisa intitulada *Investigando a implementação do ensino médio integrado aos cursos técnicos de nível médio no CEFET-RN a partir de 2005: o currículo e a gestão*, cujo campo empírico é o **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)**, mais especificamente os *campi* Natal Central, Natal Zona Norte, Mossoró, Ipanguaçu e Currais Novos, tendo como objetivo geral analisar o processo de implementação do ensino médio integrado aos cursos técnicos de nível médio (EMI) nesses *campi*, na perspectiva da gestão e do currículo, visando contribuir para o aperfeiçoamento da ação educacional da Instituição, considerando as ofertas destinadas aos adolescentes assim como a modalidade educação de jovens e adultos. A investigação foi desenvolvida com base em uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, adotando-se, como categorias empíricas de análise, *Participação, Concepção, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores*, todas relacionadas ao projeto político-pedagógico construído e implementado no IFRN a partir de 2004/2005, particularmente no que se refere ao EMI e seus respectivos planos de curso. As principais fontes de informação foram os questionários e as entrevistas semiestruturadas realizadas com amostras dos docentes, gestores acadêmicos, pedagogos e estudantes de cada uma das unidades do IFRN pesquisadas. No primeiro momento, foram aplicados questionários ao universo de cada um desses grupos visando obter uma primeira aproximação da compreensão dos sujeitos investigados acerca das questões de estudo e, assim, coletar dados, com vistas à elaboração dos roteiros para as entrevistas. Em seguida, procedeu-se às entrevistas. O estudo permitiu concluir, dentre outros aspectos, que a implementação do EMI, nas unidades do IFRN pesquisadas, representa um grande avanço em relação à organização curricular anterior na qual o ensino médio e a educação profissional estavam separadas por imposição legal. Concluiu-se, ainda, que a materialização dos princípios que norteiam o EMI é parcial e que algumas decisões da gestão, assim como questões relacionadas à formação dos professores é um dos elementos que compromete a materialização plena desses princípios.

**Palavras-chave:** Curso Técnico Integrado. Educação Profissional. Educação de Jovens e Adultos.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>4</b>
1.1	Objeto e Objetivos da Pesquisa	4
1.2	Equipe da Pesquisa	9
<b>2</b>	<b>O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE</b>	<b>11</b>
<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO E SUJEITOS DA PESQUISA</b>	<b>16</b>
3.1	O Percurso Metodológico	16
3.2	Os Sujeitos da Pesquisa	24
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS CAMPUS DO IFRN: NATAL CENTRAL, MOSSORÓ, NATAL ZONA NORTE, IPANGUAÇU E CURRAIS NOVOS</b>	<b>34</b>
4.1	Campus Natal Central	35
4.2	Campus Natal Zona Norte	64
4.3	Campus Mossoró	106
4.4	Campus Ipanguaçu	132
4.5	Campus Currais Novos	158
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>183</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>205</b>
	<b>APÊNDICE A – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS DOCENTES, GESTORES ACADÊMICOS, PEDAGOGOS E ESTUDANTES</b>	<b>209</b>
	<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA PESQUISA (TCLE)</b>	<b>214</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este relatório apresenta o resultado do projeto de pesquisa intitulado - Investigando a implementação do ensino médio integrado aos cursos técnicos de nível médio no CEFET-RN a partir de 2005: o currículo e a gestão - cujo campo empírico é o **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)**, mais especificamente os *campi* Natal Central, Natal Zona Norte, Mossoró, Ipanguaçu e Currais Novos, tendo sido submetido ao Edital MCT/CNPq Nº 014/2008 – Universal.

Inicialmente, será caracterizado o objeto de estudo e explicitados o objetivo geral e os específicos. Posteriormente, será feita uma caracterização desse campo empírico.

### 1.1 Objeto e objetivos da pesquisa

Nesta investigação, parte-se do pressuposto de que o acompanhamento e a avaliação do processo de implementação de novos projetos são de extrema relevância em qualquer área do conhecimento e, mais especificamente, na esfera educacional. Apesar de essa forma de pensar ser, praticamente, consensual, isso não tem sido suficiente para que, nos diversos segmentos da sociedade brasileira, os projetos e programas sejam acompanhados e avaliados à medida que entram em vigor, visando aperfeiçoá-los durante o processo. É comum esperar a conclusão de um ciclo para detectar os problemas que poderiam ter sido diagnosticados e solucionados (ou minimizados) ao longo do processo ou, ainda – o que é mais agravante – substituir projetos ou programas por novas iniciativas na mesma área sem que tenha sido avaliada a que está sendo substituída.

Essa forma de atuar é extremamente prejudicial à sociedade como um todo, pois contribui para impedir o aperfeiçoamento, os ajustes, a (re)construção e o acúmulo de conhecimentos e experiências, imprescindíveis à consolidação de políticas em qualquer esfera da sociedade.

Infelizmente, essa lógica também é hegemônica no campo educacional. Só



para exemplificar com fatos do âmbito de atuação do próprio IFRN, pode-se citar os movimentos que ocorreram nas últimas 3 (três) ou 4 (quatro) décadas no país no que se refere às relações entre ensino médio e educação profissional (MOURA, 2007). Assim, no início dos anos 1970, por meio da Lei nº 5.692/1971, em pleno regime militar, é promovida a obrigatória profissionalização do 2º grau (atual ensino médio). Gradativamente, e sem um processo sistemático de acompanhamento e avaliação, as diretrizes estabelecidas nessa Lei foram sendo flexibilizadas e *esquecidas*, de maneira que, por ocasião do processo que resultou na promulgação da Lei nº 9.394/1996 (a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), o 2º grau profissionalizante no país era, apenas, residual na maioria dos sistemas estaduais de educação. Na prática, àquela época, a oferta de 2º grau profissionalizante era concentrada nas escolas técnicas e agrotécnicas federais, que ofereciam (e continuam oferecendo) um número insuficiente de vagas em relação à demanda da sociedade brasileira.

Posteriormente, logo após a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, entra em vigor, o Decreto nº 2.208/1997, do governo FHC, determinando a obrigatória separação entre o ensino médio e os cursos técnicos de nível médio, caracterizando um movimento radicalmente oposto à determinação legal anteriormente vigente. Dessa forma, a segunda metade da década de 1990 e os primeiros anos do século atual foram dedicados a desconstruir a ideia de integração entre ensino médio e cursos técnicos de nível médio.

Finalmente – por enquanto – surge, no governo Lula, o Decreto nº 5.154/2004, que revoga o Decreto nº 2.208/1997, restabelecendo a possibilidade de reunir ensino médio e cursos técnicos de nível médio em um único currículo. Assim sendo, a partir de 2004, começa um novo ciclo de (re)construção dos cursos técnicos integrados.

Nessa breve retrospectiva sobre as recentes relações entre ensino médio e cursos técnicos de nível médio, não se discutiram os méritos, assim como os problemas das diretrizes decorrentes de cada um dos instrumentos legais regulamentadores das relações entre essas ofertas educacionais<sup>1</sup>, pois aqui interessa evidenciar as discontinuidades por eles promovidas.

---

<sup>1</sup> Para isso, sugerimos ver: Germano, (1994), Ferretti, (1997), Kuenzer, (1997); Frigotto; Ciavatta; Ramos, (2005a); Frigotto; Ciavatta; Ramos, (2005b); Frigotto; Ciavatta, (2006); e Moura, (2007).

No plano interno do IFRN, também ainda não se avançou na direção de consolidar processos sistemáticos de acompanhamento dos projetos político-pedagógicos (PPP) institucionais e de suas respectivas ofertas educacionais. É preciso ressaltar que, nos últimos anos, a Instituição avançou no que se refere à construção coletiva dos PPP e dos planos de cursos deles decorrentes. Entretanto, após a entrada em vigor desses projetos, não se tem observado avanços significativos quanto ao seu acompanhamento.

Nessa perspectiva, o sentido da presente pesquisa foi o de tentar desvelar o que está ocorrendo no ensino médio integrado aos cursos técnicos (EMI) em desenvolvimento no IFRN, a fim de traçar um panorama, compreender sua ocorrência na prática, comparar o proposto no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e nos planos de curso com o que realmente ocorre na prática e produzir conhecimentos visando ao aperfeiçoamento dos processos educacionais da Instituição.

Cabe ressaltar que este estudo poderá repercutir para além dos muros do IFRN, pois o EMI vem sendo experimentado em várias instituições da rede federal de EPT (educação profissional e tecnológica), assim como em algumas redes estaduais de educação do país, mas não foram encontrados registros de trabalhos semelhantes ao que ora se relata.

Com o fim de explicitar as motivações que deram origem a esta pesquisa, é necessário voltar ao ano de 2003, quando se iniciou no IFRN (à época, CEFET-RN<sup>2</sup>) o debate e a construção de uma proposta sobre a implementação de um novo Projeto Político-Pedagógico, que resultou, inicialmente, no documento "Redimensionamento do Projeto Político-Pedagógico do CEFET-RN: ponto de partida" (CEFET-RN, 2003), produzido por um grupo de trabalho.

Em 2004, estudos e discussões foram ampliados para a dimensão coletiva, tendo sido produzidas as bases teórico-metodológicas do novo PPP, que abrangem todos os cursos da Instituição, materializadas no documento "Projeto Político-Pedagógico: um documento em construção" (CEFET-RN, 2005).

Como se vê, o próprio título do documento revela que o tempo não foi suficiente para elaborar, ainda em 2004, todo o PPP e, em consequência, os novos

planos de todos os cursos da Instituição, de maneira que, naquele ano, foram priorizados os planos de curso do EMI.

Assim, a partir de 2005, começaram a ser implementados, nas unidades de Natal e de Mossoró, os cursos de EMI destinados, prioritariamente, aos adolescentes recém - concluintes do ensino fundamental, de agora em diante denominados EMI *regular*<sup>3</sup>.

O Redimensionamento do PPP teve continuidade nos anos seguintes de modo a alcançar os planos dos demais cursos da Instituição: cursos técnicos subsequentes, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas em um primeiro momento e, posteriormente, os planos dos cursos de pós-graduação *lato sensu*. Também foram sendo construídos, gradativamente, os regulamentos de ensino próprios de cada um deles e os documentos específicos orientadores das políticas do IFRN em educação a distância, pesquisa e extensão, pós-graduação e educação inclusiva, todos incorporados ao PPP à medida que são concluídos.

Em meio a esse movimento, surgem novos elementos que alteram profundamente a vida do IFRN, ampliando suas atribuições e complexificando, ainda mais, a sua função social. Um deles foi a exigência de que a rede federal de EPT passasse a oferecer ensino médio integrado aos cursos técnicos na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir de 2006, no âmbito do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)<sup>4</sup>, criado por ato legal do Governo Federal (BRASIL, 2005; BRASIL, 2006).

Paralelamente, ocorreu a primeira fase da expansão<sup>5</sup> da rede federal de EPT, da qual resultou a implantação, no IFRN, de três novas Unidades de Ensino: Natal/Zona Norte, Ipanguaçu e Currais Novos, as quais, a partir de 2006.2, entraram

---

<sup>2</sup> De aqui em diante, a Instituição será tratada por IFRN, independentemente do momento histórico, exceto quando se tratar de referência a algum documento de autoria do CEFET-RN ou quando o contexto o exigir.

<sup>3</sup> A denominação *regular* para se referir tanto à faixa etária como à modalidade traz pressuposto um duplo preconceito: contra a modalidade EJA e contra os sujeitos aos quais ela se destina, entretanto é o termo amplamente utilizado, inclusive, nos textos legais. Por isso, também será empregado neste Relatório. Não obstante, sempre que esse termo for utilizado para tratar da EJA em comparação com a educação proporcionada aos sujeitos no tempo criança ou no tempo adolescente, será grafado em *italico* com o objetivo de explicitar a discordância dos autores com o duplo preconceito antes mencionado.

<sup>4</sup> Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos

<sup>5</sup> A segunda fase dessa expansão, já em fase de conclusão, será tratada posteriormente.

em funcionamento atuando no EMI na modalidade EJA em razão do Proeja e, também, no EMI *regular*. No mesmo período letivo, a unidade de Mossoró também iniciou suas atividades no EMI na modalidade EJA.

Cabe destacar que o ensino médio integrado está presente em todas as unidades da Instituição já existentes e também estará nas futuras, tanto na modalidade EJA como na forma destinada aos adolescentes recém - concluintes do ensino fundamental. Também importa evidenciar que, no caso do Proeja, o IFRN atua em dois níveis: oferta direta do ensino médio integrado aos cursos técnicos; e curso de especialização para formar profissionais da educação pública da União, do Estado do Rio Grande do Norte e de seus municípios que atuam ou atuarão nesses cursos.

Diante do panorama traçado, definiu-se como objeto desta pesquisa o processo de implementação, a partir de 2005, do ensino médio integrado aos cursos técnicos de nível médio oferecidos pelo IFRN nos *campi* de Natal Central, Natal Zona Norte, Mossoró, Ipanguaçu e Currais Novos, considerando a oferta *regular* e a modalidade EJA.

Nesse sentido, o objetivo geral é analisar o processo de implementação do ensino médio integrado aos cursos técnicos de nível médio nas unidades Natal Central, Natal Zona Norte, Mossoró, Ipanguaçu e Currais Novos do IFRN, desde o ponto de vista da gestão e do currículo, visando contribuir para o aperfeiçoamento da ação educacional da Instituição.

Em função do objetivo geral, foram definidos os objetivos específicos a seguir:

- Analisar a participação dos docentes, gestores acadêmicos, pedagogos e estudantes na implementação do EMI.
  - Analisar a concepção dos docentes, gestores acadêmicos e pedagogos acerca do EMI.
  - Analisar a formação dos docentes e suas implicações quanto à atuação no EMI.
  - Analisar as relações existentes entre o currículo proposto e a prática curricular efetivada.
-

Analisar, comparativamente, os processos de implementação do EMI *regular* e na modalidade EJA.

Delineados o objeto e os objetivos do estudo, segue a caracterização do campo empírico no qual foi desenvolvido o estudo. Assim, com o fim de proporcionar uma visão mais ampla da Instituição serão incluídas todas as suas unidades, inclusive aquelas não contempladas nesta pesquisa.

## 1.2 Equipe da Pesquisa

Durante o período compreendido entre a elaboração do Projeto de pesquisa, sua submissão e aprovação, e o desenvolvimento da pesquisa, a participação da equipe não ocorreu de maneira uniforme por diversas razões. Alguns pesquisadores se afastaram do grupo em função de estarem cursando doutorado em uma fase que exigia intensa dedicação, outro saiu da Instituição, outros ocuparam cargo da administração acadêmica do IFRN, inclusive, em município distante mais de 400 Km de Natal, dentre outras situações.

Por outro lado, houve novas incorporações ao grupo, de maneira que optou-se por incluir todos os que participaram do projeto hachurando na cor cinza as respectivas fases em que cada um contribuiu.

PARTICIPANTE	VÍNCULO COM O IFRN	MAIOR TITULAÇÃO/ÁREA	FASE					
			Elaboração do projeto	Aprofundamento do referencial teórico	Elaboração dos questionários e roteiros das entrevistas	Aplicação dos questionários	Realização das entrevistas	Elaboração do Relatório da Pesquisa
<b>Dante Henrique Moura (cordenador do projeto)</b>	Professor	Doutorado/Educação						
<b>Ana Lúcia Sarmiento Henrique</b>	Professora	Doutorado/Educação						
<b>Antônia Francimar da Silva</b>	Pedagoga	Mestrado/Educação						
<b>Cristiane Borges Angelo</b>	Assistente Administrativa	Mestrado/Educação						
<b>Gerda Lúcia Pinheiro Camelo</b>	Professor	Mestrado/Administração						
<b>José Moisés Nunes da Silva</b>	Professor	Mestrado/Desenvolvimento Regional						
<b>Maria das Graças Baracho</b>	Professora aposentada	Mestrado/Educação						
<b>Maria da Guia de Souza</b>	Pedagoga	Mestrado/Educação						
<b>Noel Constantino</b>	Professor	Especialista/Recursos Humanos						
<b>Ulisséia Ávila Pereira</b>	Pedagoga	Doutorado/Educação						
<b>Samir de Paula Silva</b>	Estudante	Licenciatura em Geografia						
<b>Allana Manuella Alves dos Santos</b>	Estudante	Licenciatura em Espanhol						
<b>Francyonison Custódio do Nascimento</b>	Estudante	Licenciatura em Geografia						

Quadro 1: Equipe da Pesquisa.  
Fonte: Moura (2011).

## 2 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE

Atualmente, o IFRN é uma Instituição extremamente complexa e, a exemplo das demais congêneres que integram a rede federal de educação profissional e tecnológica, vivencia um intenso processo de ampliação de seus limites geográficos, materializado pela construção de novas unidades, e, ao mesmo tempo, de diversificação das áreas em que atua.

Nesse sentido, importa destacar que, em novembro de 2008, quando o projeto em questão foi aprovado, o IFRN contava com cinco unidades, sendo uma delas a unidade sede, localizada em Natal-RN e quatro unidades de ensino descentralizadas (UNEDs), situadas, respectivamente, em Natal Zona Norte, Mossoró, Ipanguaçu e Currais Novos, as quais se constituem no objeto deste estudo. Cabe reiterar que Natal Zona Norte e as duas últimas haviam começado a funcionar apenas a partir de 2006.2, fruto da primeira fase do processo de expansão da rede federal de EPT.

Em 29 de dezembro de 2008, já na vigência do presente projeto e em meio à segunda fase do processo de expansão da rede federal de EPT, o CEFET-RN foi transformado em IFRN, por meio da Lei nº 11.892/2008. Com isso, hoje em dia, a Instituição conta com onze (11) *campi* em funcionamento (Natal Central, Natal Zona Norte, Mossoró, Ipanguaçu, Currais Novos, João Câmara, Macau, Santa Cruz, Caicó, Apodi e Pau dos Ferros), além dos *campi* avançados Natal Cidade Alta, Parnamirim, Nova Cruz e São Gonçalo e do *Campus* Educação a Distância (EAD), *campus* virtual que funciona dentro do *Campus* Natal Central. Em relação aos *campi* avançados, o primeiro está em pleno funcionamento, enquanto os três últimos estão em construção, sendo que Parnamirim e Nova Cruz já funcionam em instalações provisórias.

Nessa atual configuração, o IFRN continua ampliando e diversificando sua matrícula em todos os níveis e modalidades em seus *campi* distribuídos, geograficamente, pelo Rio Grande Norte.

Desse modo, com o fim de evidenciar essa transformação que vem sendo vivenciada pela Instituição e por todos que nela atuam, nos quadros 1, 2 e 3 são

apresentados os resumos da matrícula no IFRN, por campus, respectivamente, nos anos de 2005 – ano que antecedeu o início da expansão -, 2008, ano de aprovação deste projeto. Em 2009, primeiro ano após a segunda fase da expansão e da transformação de CEFET-RN em IFRN, além de serem os dados mais atualizados disponíveis –.

Curso	Matrícula por <i>campus</i>		
	Natal/ central	Mossoró	Total
Graduação Tecnológica	1275	0	1275
Técnico subsequente	1296	720	2016
Técnico integrado	480	139	619
Ensino médio	752	229	2635
<b>Total geral<sup>6</sup></b>	3803	1088	4891

Quadro 2 – Matrícula total do IFRN, em 2005  
Fonte: Adaptado do CEFET-RN (2005)

Curso	Matrícula por <i>campus</i>					Total
	Natal/ central	Mossoró	Natal/ Zona Norte	Ipanguaçu	Currais Novos	
Especialização	234	38	40	40	40	392
Licenciatura	404	0	0	0	0	404
Graduação Tecnológica	1410	25	0	0	30	796
Técnico subsequente	1335	406	138	9	179	267
Técnico integrado (incluindo a modalidade EJA)	1797	613	346	363	344	3463
<b>Total geral<sup>7</sup></b>	5180	1082	524	412	593	7122

Quadro 3 – Matrícula total do IFRN, em 2008  
Fonte: Adaptado de IFRN(2008).

<sup>6</sup> Não foram incluídas as matrículas referentes ao Programa Procefet (curso preparatório ao processo seletivo com vistas ao ingresso no EMI que é destinado aos estudantes do 9º ano das escolas públicas) nem as correspondentes à Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores.

<sup>7</sup> Não foram incluídas as matrículas referentes ao Programa Procefet (curso preparatório ao processo seletivo com vistas ao ingresso no EMI que é destinado aos estudantes do 9º ano das escolas públicas) nem as correspondentes à Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores.



Curso	Matrícula por <i>campus</i>											
	Natal/ central	Mossoró	Natal/ Zona Norte	Ipanguaçu	Currais Novos	Apodi	Caicó	João Câmara	Macau	Pau dos Ferros	Santa Cruz	Total
Especialização	990	0	36	40	35	0	0	0	0	0	0	1101
Licenciatura	420	42	0	42	39	42	42	42	43	42	42	796
Graduação Tecnológica	1317	17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1334
Técnico subsequente	1733	417	232	4	260	240	160	161	160	160	160	3687
Técnico integrado (incluindo a modalidade EJA)	1795	659	498	579	405	32	160	160	86	123	136	4633
<b>Total</b>	6255	1135	766	665	739	314	362	363	289	325	338	10450

Quadro 4 – Matrícula total do IFRN, em 2009

Fonte: Adaptado do IFRN(2009).

O ano de 2005, cuja matrícula institucional está apresentada no Quadro 2, é o marco da implantação do EMI<sup>8</sup> no IFRN e, igualmente, o início do recorte temporal desta pesquisa. Pode-se observar que, em 2005, ainda aparecem matrículas sob a denominação ensino médio (propedêutico), curso que entrou em extinção a partir desse ano extinguindo-se completamente em 2007. Dessa forma, a partir de 2008, o Relatório de Gestão não apresenta mais matrículas sob essa denominação.

Os quadros apresentados evidenciam que a matrícula total da instituição mais do que duplicou entre 2005 e 2009, exceto na denominada educação formal, já que não foram incluídas as matrículas dos cursos de formação inicial e continuada nem do programa Procefet, atualmente, denominado de Proitec, Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania, curso preparatório ao processo seletivo com vistas ao ingresso no EMI, que é destinado aos estudantes do 9º ano das escolas públicas.

Também importa destacar a diversificação dos cursos oferecidos. Nessa direção, segundo dados obtidos na página do IFRN na internet<sup>9</sup>, a Instituição oferece oito (8) cursos de pós-graduação *lato sensu*; onze (11) cursos superiores de tecnologia; sete (7) cursos de licenciatura; vinte e oito (28) cursos técnicos na forma

<sup>8</sup> Os relatórios de gestão se referem ao EMI como Técnico Integrado.

<sup>9</sup> IFRN. Disponível em: <www.ifrn.edu.br>. Acesso em: 09/12/2010

subsequente, sendo que alguns são oferecidos de maneira presencial e na modalidade de educação a distância; dezoito (18) cursos de ensino médio integrado a cursos técnicos, sendo que vários são oferecidos apenas na forma *regular*, outros exclusivamente na modalidade Educação de Jovens e Adultos, enquanto alguns funcionam tanto na forma *regular* como na modalidade EJA. Ainda são oferecidos cursos no âmbito da educação não formal, caso dos cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores e do Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania. Esses dados evidenciam a complexidade da ação educativa institucional.

No domínio do quadro de pessoal da Instituição, ocorreu fenômeno similar ao da oferta educacional anteriormente caracterizado. Assim, apresenta-se a evolução do quadro de pessoal entre 2005 e 2009 no Quadro 5.

Ano	Servidor		
	Docente	Técnico-administrativo	Total
2005	370	240	610
2008	633	559	1192
2009	531	731	1262

Quadro 5 – Evolução do quadro de pessoal do IFRN entre 2005 e 2009  
Fonte: Adaptado de CEFET-RN (2005), IFRN (2008) e IFRN (2009).

No que se refere à titulação do quadro de pessoal, o IFRN apresenta níveis elevados, notadamente no que concerne aos docentes, conforme evidenciado nas Tabelas 1 e 2.

Tabela 1 – Titulação do quadro docente do IFRN em 2009, por campus

Titulação	Titulação do corpo docente por campus												Total (%)
	Natal Central	Natal Zona Norte	Mossoró	Ipanguaçu	C. Novos	Apodi	Caicó	João Câmara	Macau	Pau dos Ferros	Santa Cruz	Total	
Graduação	32	7	16	12	7	2	0	3	0	1	2	82	11,22
Aperfeiçoamento	9	1	2	0	1	0	0	0	0	1	0	14	1,92
Especialização	94	8	33	12	12	10	6	4	8	6	11	204	27,91
Mestrado	186	20	29	15	19	9	13	17	15	14	11	348	47,61
Doutorado	57	4	8	3	2	1	4	1	2	1	0	83	11,35
<b>Total</b>	<b>378</b>	<b>40</b>	<b>88</b>	<b>42</b>	<b>41</b>	<b>22</b>	<b>23</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>23</b>	<b>24</b>	<b>731</b>	<b>100</b>
<b>Total (%)</b>	<b>51,71</b>	<b>5,47</b>	<b>12,04</b>	<b>5,75</b>	<b>5,61</b>	<b>3,01</b>	<b>3,15</b>	<b>3,42</b>	<b>3,42</b>	<b>3,15</b>	<b>3,28</b>	<b>100</b>	

Fonte: Adaptado de IFRN (2009).

Tabela 2 – Titulação do quadro técnico-administrativo do IFRN, em 2009, por campus.

Titulação	Titulação do quadro técnico-administrativo por <i>campus</i>												Total	Total (%)
	Natal/ central	Natal/ Zona Norte	Mossoró	Ipanguaçu	Currais Novos	Apodi	Caicó	João Câmara	Macau	Pau dos Ferros	Santa Cruz	Total		
<b>Sem graduação</b>	81	18	22	12	11	5	11	9	4	5	3	181	34,1	
<b>Graduação</b>	76	20	25	14	18	13	18	7	7	9	16	223	42,0	
<b>Aperfeiçoamento</b>	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0,4	
<b>Especialização</b>	26	7	25	6	6	4	6	2	2	7	2	93	17,5	
<b>Mestrado</b>	11	3	4	2	1	2	3	1	4	1	0	32	6,0	
<b>Total</b>	196	48	76	34	36	24	38	19	17	22	21	531	100	
<b>Total (%)</b>	36,9	9,0	14,3	6,4	6,8	4,5	7,2	3,6	3,2	4,1	3,9	100		

Fonte: Adaptado de IFRN (2009).

Finalmente, a Tabela 1 evidencia que 58,96% dos docentes do IFRN são mestres ou doutores e, além disso, segundo o Relatório de Gestão 2009, naquele ano, cento e noventa e nove (199) docentes estavam frequentando algum curso de pós-graduação.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO E SUJEITOS DA PESQUISA

Esta seção foi organizada em duas partes. Inicialmente, se tratará do percurso metodológico e, em seguida, será feita uma caracterização dos sujeitos da pesquisa.

#### 3.1 O percurso metodológico

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, com caráter exploratório, tendo, como principal fonte de informações, as entrevistas semiestruturadas realizadas com amostras dos distintos grupos de sujeitos de cada uma das unidades do IFRN pesquisadas. Previamente às entrevistas, foram dirigidos questionários ao universo de cada um desses grupos visando uma primeira aproximação da compreensão dos sujeitos investigados acerca das questões de estudo e, assim, coletar dados visando à elaboração dos roteiros para as entrevistas (Apêndice 1).

As respostas obtidas mediante os questionários também foram utilizadas, em alguns casos, para fazer a triangulação das contribuições proporcionadas pelos distintos sujeitos da pesquisa.

A aplicação dos questionários foi desenvolvida entre novembro de 2009 e março de 2010. No que concerne aos estudantes e aos docentes, a aplicação foi realizada durante reuniões previamente agendadas para esse fim em cada um dos *campi*. No início da atividade, o pesquisador lia conjuntamente com cada grupo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisa (TCLE), - Apêndice 2 - e os participantes que concordavam com seu teor o assinavam antes de preencher o questionário. Esse procedimento foi adotado visando agilizar a realização da atividade tendo em vista que esses dois grupos contam com maior número de integrantes.

No caso dos gestores e da equipe pedagógica, os questionários e o TCLE lhes foram entregues, tendo sido solicitado àqueles que concordassem em participar da pesquisa, que os questionários fossem respondidos e devolvidos ao NUPED, mediante um prazo acordado.

Desse modo, quanto aos questionários, os grupos de respondentes foram distribuídos por *campus* como indicado no Quadro 6:

<i>Campus</i> Grupo	Natal Central	Natal Zona Norte	Mossoró	Ipanguaçu	Currais Novos	Todos os <i>campi</i>
<b>Docente</b>	102	8	34	22	20	186
<b>Pedagogo</b>	8	2	3	2	2	17
<b>Gestor</b>	7	5	6	2	<i>nihil</i> <sup>10</sup>	20
<b>Estudante</b>	184	68	112	95	75	534
<b>Total</b>	301	83	155	121	97	757

Quadro 6 – Distribuição do quantitativo de sujeitos que responderam ao questionário por grupo, por *campus* e o total de todos os *campi*

Fonte: Moura (2011).

Tendo em vista o elevado número de questionários, decidiu-se desenvolver um *software*<sup>11</sup> para fazer a tabulação e apresentação dos relatórios concernentes às respostas obtidas. O banco de dados criado a partir dos questionários e sua utilização por meio do *software* acima mencionado pode proporcionar informações importantes acerca do processo de implementação do EMI integrado no IFRN, as quais poderão ser utilizadas em futuras pesquisas.

O *software* apresenta algumas facilidades que podem contribuir para que pesquisadores possam fazer consultas utilizando-se de diferentes tipos de filtros para as respostas a cada uma das perguntas. Por exemplo, é possível, para cada grupo de informante, escolher as respostas de um só *campus* ou de qualquer combinação entre os *campi* pesquisados. Também se pode, em determinado grupo por *campus* ou combinação de *campi*, escolher o perfil dos professores em função do curso no qual desenvolve suas atividades, inclusive se trabalha ou não com a modalidade EJA, se atua em disciplinas do EM ou da EP ou ainda qual a sua máxima titulação acadêmica e em que área. Facilidades semelhantes também estão disponíveis para os gestores acadêmicos, pedagogos e estudantes. O *software* ainda conta com outras facilidades e como é autoexplicativo, os interessados podem acessá-lo da melhor forma que lhes convier.

Conforme mencionado anteriormente, a análise dos questionários respondidos foi fundamental para elaborar o roteiro das entrevistas, uma vez que, a partir dessa análise, foram revistas algumas das categorias previamente definidas

<sup>10</sup> Foram enviados questionários a todos os gestores acadêmicos, mas nenhum optou por responder.

no Projeto de Pesquisa. Assim, após a análise dos questionários assumiram-se as seguintes categorias empíricas com relação à implementação do EMI (*regular* e modalidade EJA), no período compreendido entre 2005.1 e 2010.1, nos *campi* do IFRN objeto deste estudo: participação; concepção; práticas pedagógicas; formação de professores; trabalho, ciência, tecnologia e cultura<sup>12</sup>.

Com base nessas definições, as entrevistas aconteceram entre os meses de julho e agosto de 2010, mediante agendamento prévio com os distintos informantes de cada grupo/*campus*, sendo transcritas à medida que eram realizadas, o que viabilizou iniciar a análise em setembro e concluí-la em dezembro de 2010.

As entrevistas dos docentes, gestores acadêmicos e equipe pedagógica foram individuais. No caso dos estudantes, optou-se pelas entrevistas coletivas por turma, o que viabilizou a participação de maior número de estudantes e a apreensão do pensamento coletivo de cada turma pesquisada acerca das questões abordadas.

Em seguida, especificam-se os critérios utilizados na definição dos sujeitos entrevistados, por grupo.

No caso dos docentes e dos estudantes, a primeira decisão tomada, em cada unidade estudada, foi o curso a que estariam vinculados os entrevistados, uma vez que, em todas elas, em 2005, início do recorte temporal da pesquisa, já funcionava mais de um curso. Dessa forma, visando obter as contribuições de um espectro ampliado de profissionais e de estudantes no que se refere às áreas de formação e de atuação, decidiu-se escolher cursos diferentes em cada unidade. Isso implicou uma segunda decisão: qual o curso dentre os existentes em cada *campus*? Para responder a essa questão, utilizou-se, como primeiro critério, escolher aquele que, na respectiva unidade, fosse oferecido em sua vertente *regular* e na modalidade EJA, desde 2005. O segundo critério, nos casos em que mais de um curso atendia ao primeiro, foi eleger o que havia sido considerado, no processo de criação da respectiva unidade, o de maior identidade com o desenvolvimento socioeconômico local.

Tais critérios foram adequados para decidir o vínculo dos professores e dos estudantes a serem entrevistados nos *campi* Mossoró, Natal Zona Norte, Ipangaçu

---

<sup>11</sup> Esse programa está disponível em: < <http://sisnuped.ifrn.edu.br/admin/>>.

<sup>12</sup> Durante o processo de análise, essa categoria foi fundida com a categoria concepção, uma vez que esse é o eixo estruturante do EMI.

e Currais Novos, optando-se pelos entrevistados que atuam/atuaram, respectivamente, nos cursos técnicos em Edificações, Informática, Agroecologia e Alimentos.

No *campus* Natal Central, foi necessário adotar outro critério. Em primeiro lugar, porque, nessa unidade, não há oferta de EMI na modalidade EJA. Em segundo, porque o critério relacionado à identificação com o desenvolvimento local também não é adequado, uma vez que todos os cursos oferecidos são antigos e com ampla tradição no Estado e, em alguns casos, no país. Dessa forma, optou-se pelo curso de Eletrotécnica por ser um dos mais antigos e com maior número de alunos ao longo do tempo.

No que se refere ao membro da equipe pedagógica, partiu-se dos mesmos critérios adotados para os docentes e para os estudantes, ou seja, foi entrevistado, em cada unidade, um profissional que atua/atuou em cada um dos cursos anteriormente especificados. Quanto ao gestor acadêmico, em cada unidade optou-se por uma combinação entre a posição hierárquica e a vinculação aos cursos.

Adotadas essas decisões, partiu-se para a realização das entrevistas. Nessa direção, parte dos sujeitos já havia contribuído com a pesquisa ao responder aos questionários, de maneira que tinham lido e assinado o TCLE. Para aqueles que não participaram da fase anterior, antes do início de cada entrevista, fez-se esse procedimento, incluindo um pedido de autorização para gravar o áudio da entrevista. Todos os participantes foram esclarecidos quanto ao caráter confidencial daquela atividade. Da mesma forma, se reafirmou a todos que, caso fosse necessária a utilização de quaisquer transcrições textuais de suas falas, isso só ocorreria mediante codificação, visando à preservação das respectivas identidades.

Nesse sentido, após a transcrição, as entrevistas foram codificadas adotando-se para os docentes a letra D, seguida de uma numeração sequencial de 1 a 10, para os Gestores, da mesma forma, de G1 a G5 e para os pedagogos de P1 a P5. No caso dos estudantes em que as entrevistas foram realizadas com turmas, foi necessário fazer duas codificações. Uma relativa à turma, e outra a cada estudante. Desse modo, utilizou-se a letra E, seguida de uma numeração sequencial para fazer referência a um estudante específico, acompanhada da letra T, de turma, seguida de outra numeração sequencial.

Dessa forma, quando no texto aparece, por exemplo, o código D2 se está

fazendo referência ao segundo docente entrevistado, utilizando-se o mesmo raciocínio para os gestores acadêmicos (G) e os pedagogos (P). Já para os estudantes, o código E1T5, por exemplo, significa o estudante 1 da quinta turma entrevistada.

Em todos os casos, visando preservar a identidade dos entrevistados e das entrevistadas, optou-se por fazer o tratamento no masculino e/ou pelo código. Assim, apesar de haver professores e professoras, pedagogos e pedagogas, gestores e gestoras, assim como alunos e alunas, a referência a qualquer sujeito será sempre feita no masculino ou pelo correspondente código já especificado.

O Quadro 7 sintetiza as informações acerca dos participantes dessa fase da investigação.

<b>Campus - curso</b>	<b>Natal Central - Eletrotécnica</b>	<b>Natal Zona Norte – Informática e Manutenção e Suporte em Informática<sup>13</sup></b>	<b>Mossoró - Edificações</b>	<b>Ipanguaçu - Agroecologia</b>	<b>Currais Novos – Alimentos</b>	<b>Todos os campi</b>
<b>Grupo</b>	<b>Quantidade</b>					
<b>Docente</b>	2	2	2	2	2	10
<b>Pedagogo</b>	1	1	1	1	1	5
<b>Gestor</b>	1	1	1	1	1	5
<b>Estudante</b>	1 turma	2 turmas	2 turmas	2 turmas	2 turmas	9
<b>Total de entrevistas</b>	5	6	6	6	6	29

Quadro 7 - Distribuição do quantitativo de sujeitos entrevistados por grupo, por *campus* e o total de todos os *campi*, com identificação do curso ao qual estão vinculados os docentes, o pedagogo e os estudantes de cada *campus*.

Fonte: Moura (2011)

Após a transcrição e codificação das entrevistas, foi iniciada a análise, constituída basicamente por cinco etapas, sendo três de caráter mais preparatório da informação obtida e as duas últimas nas quais foi realizada a análise propriamente dita.

Na primeira, foram distribuídas textualmente as contribuições dos sujeitos<sup>14</sup>,

<sup>13</sup> Na unidade Natal Zona Norte, a turma entrevistada do EMI *regular* foi de Informática, mas a da modalidade EJA foi de Manutenção e Suporte em Informática, do mesmo eixo tecnológico. Isso ocorreu porque só houve uma entrada de estudantes da modalidade EJA no curso de Informática em 2006.2, com conclusão 2009.1. Em 2007.1 esse curso foi substituído por Manutenção de Computadores, sendo que essa denominação foi alterada para Manutenção e Suporte em Informática em 2008.

<sup>14</sup> Em relação às turmas de estudantes, as contribuições correspondem aos diversos alunos que se posicionaram ao longo da entrevista coletiva. Ainda com relação aos estudantes, nos Quadros 5.3 e



segundo as categorias da pesquisa. No Quadro 8, apresenta-se o instrumento utilizado para essa construção visando à categorização de cada uma das 29 entrevistas. Após o preenchimento de todos os quadros, eles foram armazenados eletronicamente em pastas, por grupo.

Implementação do EMI ( <i>regular</i> e EJA) no <i>campus</i> ... do IFRN					
Entrevistado: ...					
Contribuição textual					
Perfil	Participação	Concepção	Prática pedagógica (adolescentes e EJA)	Formação de professores (adolescentes e EJA)	Trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Quadro 8 – Instrumento utilizado para categorizar as contribuições textuais dos participantes das entrevistas

Fonte: Moura (2011)

Na segunda, fez-se uma síntese das contribuições anteriores por meio de paráfrases, mantendo-se, textualmente, alguns trechos que melhor representassem o pensamento do entrevistado<sup>15</sup>. No Quadro 9, apresenta-se o instrumento utilizado para essa construção. Preenchidos todos os quadros, eles foram armazenados, eletronicamente, em pastas, por grupo.

Implementação do EMI ( <i>regular</i> e EJA) no <i>campus</i> ... do IFRN					
Grupo: (docente, pedagogo, gestor acadêmico ou turma de estudantes)					
Entrevistado: ...					
Síntese das contribuições (paráfrases e manutenção de alguns trechos textuais mais representativos do pensamento do entrevistado)					
Perfil	Participação	Concepção	Prática pedagógica (adolescentes e EJA)	Formação de professores (adolescentes e EJA)	Trabalho, ciência, tecnologia e cultura. <sup>16</sup>

Quadro 9 – Instrumento utilizado para sintetizar o perfil dos entrevistados e suas as contribuições, por categoria.

Fonte: Moura (2011).

Na terceira etapa, as contribuições foram organizadas por grupo e por *campus*, tendo em vista que o objetivo geral da pesquisa está relacionado a cada um dos *campi* pesquisados: Natal Central, Mossoró, Natal Zona Norte, Ipanguaçu e Currais Novos. Dessa forma, essa fase consistiu em reunir as contribuições dos sujeitos de cada grupo por *campus*. No Quadro 10, apresenta-se o instrumento

5.4, as categorias participação e concepção foram substituídas por *estudar no IFRN e prioridade após conclusão do curso*, em função da relevância dada pelos estudantes a esses aspectos em suas contribuições durante as entrevistas.

<sup>15</sup> No caso das turmas de estudantes, essa síntese corresponde ao pensamento da turma e não de cada discente individualmente

<sup>16</sup> Na realização da análise, essa categoria foi incorporada à categoria concepção.

utilizado para viabilizar essa construção. Uma vez preenchidos, todos os quadros foram armazenados em pastas eletrônicas, por *campus*.

Implementação do EMI ( <i>regular</i> e EJA) no <i>campus</i> ... do IFRN						
Síntese das contribuições (paráfrases e manutenção de alguns trechos textuais mais representativos do pensamento do entrevistado)						
Grupo Perfil e Categorias	Docente EM	Docente EP	Pedagogo	Gestor	Turma - integrado	Turma - integrado EJA <sup>17</sup>
Perfil						
Participação						
Concepção						
Prática pedagógica (adolescentes e EJA)						
Formação de professores (adolescentes e EJA)						
Trabalho, ciência, tecnologia e cultura.						

Quadro 10– Instrumento utilizado para sintetizar, por *campus*, as contribuições dos participantes das entrevistas, por grupo e por categoria

Fonte: Moura (2011)

A quarta etapa ou a análise propriamente dita consistiu em contrastar, em cada *campus*, as contribuições proporcionadas pelos distintos grupos/sujeitos. Nessa fase, também se recorreu às contribuições obtidas por meio dos questionários, em geral, com o objetivo de reforçar ou refutar alguma conclusão obtida por meio da análise das entrevistas.

Nesse sentido, observa-se que houve um movimento recursivo entre os questionários e as entrevistas. Em um primeiro momento, os questionários tiveram o objetivo de oportunizar uma aproximação inicial ao pensamento dos sujeitos da pesquisa acerca da problemática investigada conforme já mencionado, tendo inclusive contribuído para redefinir algumas categorias de análise.

Entretanto, ao analisar as entrevistas, foi necessário, em alguns casos, retornar aos questionários na busca de uma melhor compreensão das contribuições dos entrevistados, estabelecendo-se uma relação dialógica entre os entrevistados e os respondentes dos questionários em torno do objeto de estudo.

Nessa fase, análise da implementação do EMI (*regular* e EJA) em cada um dos *campi* pesquisados, importa ressaltar que, também, foram desenvolvidas

análises comparativas entre a realidade de determinado *campus* e o conjunto dos *campi* pesquisados, com o fim de identificar aproximações e distanciamentos entre as realidades educacionais das diversas unidades do IFRN investigadas.

A análise teve a contradição como categoria teórica norteadora, pois, através dela, pode-se identificar em um mesmo fenômeno positividade e negatividade ao mesmo tempo. Considera-se esse um aspecto essencial, pois a maioria das pesquisas empíricas publicadas acerca do EMI (*regular* ou na modalidade EJA), em função de vários aspectos, estão convergindo para as dificuldades inerentes à materialização dessa concepção educacional, de maneira que em geral se chega à conclusão de que, na prática, a concepção, os princípios e os fundamentos do EMI, já bem discutidos, não se estão materializando nas escolas.

Mesmo reconhecendo a relevância desses estudos e suas contribuições à (re)construção do campo teórico-prático em discussão, compreende-se que é fundamental explorar não apenas as causas da não materialização do EMI, mas também buscar, por meio da contradição, a identificação de elementos que podem estar contribuindo para a concretização dessa concepção de formação humana.

Cabe ressaltar ainda que a análise das entrevistas não se restringiu à descrição do conteúdo explícito das falas, uma vez que o discurso é permeado de ideologias e de relações de poder. Como consequência traz, explícita ou implícita, a concepção de mundo de quem os enuncia. Por isso, buscou-se na Análise do Discurso de linha francesa, o aporte teórico para perceber a inscrição dessas relações e as concepções dos informantes sobre as categorias trabalhadas.

Vale lembrar que a Análise do Discurso não é uma metodologia de análise, nem pode ser confundida com a Análise de Conteúdo. Ela é uma perspectiva de análise da linguagem que percebe o sentido como socialmente construído. Os sujeitos falam de um lugar social e sua produção está inserida nas condições sociais e históricas que a produziram, pois são essas condições que criam a evidência do sentido, que é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo. Por isso, Foucault (1996) afirma que o sujeito é definido pelo lugar de onde fala e esse lugar faz parte e se inscreve no seu dizer, cria sentido.

Além disso, cabe lembrar que Análise do Discurso percebe o dizer como inscrito historicamente e que essa inscrição é parte também do sentido produzido. O

---

<sup>17</sup> No campus Natal Central, não há turma de EMI na modalidade EJA.

dizer, portanto, não está naquele que enuncia, mas é construído pelo outro, na interação, a partir do lugar social daquele que enuncia, inscrito em um determinado momento histórico.

Na quinta e última etapa da análise, buscou-se identificar as aproximações e diferenças entre os resultados encontrados nos cinco *campi* do IFRN pesquisados, o que permitiu formular as conclusões mais gerais da pesquisa, considerando a realidade do IFRN como um todo assim como as especificidades de cada unidade.

### 3.2 Os sujeitos da pesquisa

Tendo em vista que foram aplicados questionários e realizadas entrevistas serão apresentadas as características gerais dos respondentes aos questionários e, em seguida, o perfil dos entrevistados.

Assim sendo, no Quadro 11 apresenta-se uma síntese do quantitativo de dos docentes que responderam ao questionário considerando a titulação e a natureza da disciplina em que atuam – ensino médio (EM) ou educação profissional (EP) -.

Titulação	Total	Atuação docente em disciplinas do EM ou da EP, por titulação e por <i>campus</i>											
		Natal central		Natal Zona Norte		Mossoró		Ipanguaçu		Currais Novos		Todos os <i>campi</i>	
		EM	EP	EM	EP	EM	EP	EM	EP	EM	EP	EM	EP
<b>Graduação ou não respondeu</b>	37	3	1	1	1	6	5	1	2	1	2	12	15
<b>Especialização</b>	67	12	5	5	0	4	6	4	1	4	6	29	33
<b>Mestrado</b>	59	13	1	1	0	1	7	3	3	4	1	22	34
<b>Doutorado</b>	23	6	0	0	0	2	4	0	0	1	1	9	17
<b>Total de respondentes</b>	186	102		8		34		22		20		72	99

Quadro 11 – Quantitativo de docentes que responderam ao questionário, por titulação e pela natureza da(s) disciplina(s) em que atua.

Fonte: Moura (2011)

No Quadro 11, deve-se observar que, em cada *campus*, os dados que aparecem na última linha (Total de respondentes) podem não corresponder ao

somatório dos docentes, segundo a titulação e atuação na EP ou no EM, porque alguns professores apesar de terem respondido ao questionário não se posicionaram acerca de alguma(s) dessas questões específicas. Pela mesma razão, os valores relativos à coluna **Todos os campi** podem não corresponder ao total de docentes segundo a titulação.

O Quadro 11 evidencia que nos *campi* mais antigos, Natal Central e Mossoró, a titulação dos respondentes que atuam no EMI é mais elevada. Também se observa que, nessas duas unidades, dentre os respondentes, há maior quantidade de professores que atuam em disciplinas da EP do que do EM, enquanto em Ipanguaçu e Currais Novos há certo equilíbrio, e em Natal Zona Norte a situação se inverte, ou seja, a quase totalidade dos docentes que responderam ao questionário atua no EM.

Cabe acrescentar que, nesse último *campus*, poucos professores responderam ao questionário – apenas oito -, enquanto nos *campi* de Ipanguaçu e de Currais Novos, que têm aproximadamente a mesma quantidade de professores, houve vinte e dois (22) e vinte (20) respondentes, respectivamente. Esse fato fez com que, na análise de dados, se utilizassem menos as respostas dos questionários aplicados aos docentes da unidade Natal Zona Norte do que nos outros *campi*.

No Quadro 12, expõe-se a distribuição dos docentes em função da titulação e sua atuação no EMI *regular* e na modalidade EJA. Tendo em vista que na unidade Natal Central não há oferta na modalidade EJA, esse *campus* não consta do mencionado quadro.

Titulação	Total	Atuação docente em disciplinas do EM ou da EP, por titulação e por <i>campus</i>									
		Natal Zona Norte		Mossoró		Ipanguaçu		Currais Novos		Todos os <i>campi</i> em que há EJA	
		Reg.	Reg.	Reg.	Eja	Reg.	Eja	Reg.	Eja	Reg.	Eja
<b>Graduação ou não respondeu</b>	23	1	1	10	8	3	3	4	3	18	15
<b>Especialização</b>	33	5	5	9	7	6	8	9	7	29	27
<b>Mestrado</b>	22	1	1	7	4	7	7	6	5	21	17
<b>Doutorado</b>	6	0	0	4	4	0	0	0	0	5	4
<b>Total de respondentes</b>	84	8		34		22		20		73	63

Quadro 12 – Quantitativo de docentes que responderam ao questionário, por titulação e pela natureza do(s) cursos(s) em que atua(m) – *Regular* ou modalidade EJA -.

Fonte: Moura (2011)

No Quadro 12, deve-se observar que, em cada *campus*, os dados que aparecem na última linha (Total de respondentes) podem não corresponder ao somatório dos docentes, segundo a titulação e atuação no EMI *regular* ou na modalidade EJA, porque a maioria dos professores trabalha com os dois públicos e, além disso, alguns, apesar de terem respondido ao questionário, não se posicionaram acerca de alguma(s) dessas questões específicas. Pelas mesmas razões, as quantidades relativas à coluna **Todos os *campi*** podem não corresponder ao total de docentes, segundo a titulação.

A análise do Quadro 12 permite concluir que os professores que atuam no EMI *regular* e na modalidade EJA, nas unidades pesquisadas, são praticamente os mesmos. Esse é um aspecto importante, pois um dos objetivos específicos desta pesquisa é comparar o processo de implementação do EMI, considerando os dois públicos aos quais se destina.

No Quadro 13, apresenta-se a titulação dos pedagogos e gestores acadêmicos que responderam aos questionários, distribuídos nas respectivas unidades pesquisadas.

Titulação	Natal central		Natal Zona Norte		Mossoró		Ipanguaçu		Currais Novos		Todos os campi	
	Gestor	Pedagogo	Gestor	Pedagogo	Gestor	Pedagogo	Gestor	Pedagogo	Gestor <sup>18</sup>	Pedagogo	Gestor	Pedagogo
<b>Graduação ou não respondeu</b>	2	0	3	0	2	0	1	0		0	8	0
<b>Especialização</b>	0	3	0	2	2	3	0	2		2	2	12
<b>Mestrado</b>	3	5	2	0	2	0	1	0		0	8	5
<b>Doutorado</b>	2	0	0	0	0	0	0	0		0	2	0
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>		<b>2</b>	<b>20</b>	<b>17</b>

Quadro 13 – Gestores acadêmicos e pedagogos que responderam ao questionário segundo a unidade e a titulação.

Fonte: Moura (2011)

O Quadro 13 informa que 50% dos gestores acadêmicos que responderam ao questionário são mestres ou doutores em suas respectivas áreas de conhecimento, o que revela elevada qualificação profissional na área específica em que exercem a docência<sup>19</sup>. Não obstante, nenhum declarou ter graduação ou pós-graduação na área de educação.

Em relação aos pedagogos, observa-se grande concentração de especialistas (70,6%), sendo que, em quatro unidades (Mossoró, Natal Zona Norte, Ipanguaçu e Currais Novos), esse índice é de 100%, enquanto em Natal Central predominam os mestres (62,5%). Esse é um resultado esperado já que essa unidade é a mais antiga do IFRN, de maneira que os respondentes ao questionário trabalham a aproximadamente quinze (15) anos ou mais na Instituição, enquanto os de Natal Zona Norte, Ipanguaçu e Currais Novos atuam, no máximo, a três (3) anos no IFRN.

No Quadro 14, consta a distribuição dos gestores acadêmicos em função da natureza das disciplinas em que atuam como docentes.

<sup>18</sup> Nenhum gestor acadêmico de Currais Novos participou dessa fase da pesquisa, embora todos tenham sido convidados a responder ao questionário.

<sup>19</sup> Um gestor acadêmico declarou ser técnico-administrativo.

Natureza da(s) disciplina(s) na(s) em que atua como docente	Gestores acadêmicos					Total
	Natal central	Natal Zona Norte	Mossoró	Ipanguaçu	Currais Novos <sup>20</sup>	
Educação profissional	3	1	4	2		10
Ensino médio	3	1	2	0		6
Não respondeu	1	3	0	0		4 <sup>21</sup>
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>2</b>		<b>20</b>

Quadro 14 – Área de atuação dos gestores acadêmicos no exercício da docência  
Fonte: Moura (2011)

A leitura do Quadro 14 permite concluir que, dentre os gestores acadêmicos que participaram dessa fase da pesquisa, em Natal Central e em Natal Zona Norte há equilíbrio entre os ocupantes desse tipo de cargo no que se refere à vinculação de sua disciplina à EP ou ao EM. Já em Mossoró e em Ipanguaçu predominam gestores acadêmicos vinculados a disciplinas da educação profissional.

No Quadro 15, se apresenta a atuação dos pedagogos nos cursos de EMI, *regular* e modalidade EJA, evidenciando, nos *campi* em que há as duas ofertas, três situações: atuação apenas no EMI regular; atuação apenas no EMI na modalidade EJA; e atuação nos dois tipos de curso. Para analisá-lo, é importante observar que, nas colunas **Total** e **Todos os *campi* em que há EJA**, os valores podem não corresponder ao somatório de cada uma das situações porque tanto há superposições como também um participante que não respondeu.

Natureza do(s) curso(s) em que atua	Pedagogos				
	Natal Zona Norte	Mossoró	Ipanguaçu	Currais Novos	Todos os <i>campi</i> em que há EJA
EMI <i>regular</i>	2	1	2	1	6
EMI na modalidade EJA	2	1	2	1	6
EMI ( <i>regular</i> e EJA)	2	0	2	1	5
Não respondeu	0	1	0	0	1
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>9</b>

Quadro 15 – Natureza dos cursos de EMI em que atuam os pedagogos.  
Fonte: Moura (2011)

Feito esse esclarecimento, é importante destacar que há diferenças na forma como o trabalho dos pedagogos é organizado nos *campi* investigados. Assim, observa-se, que em Natal Zona Norte e em Ipanguaçu, todos os pedagogos

<sup>20</sup> Conforme já mencionado, nenhum gestor acadêmico de Currais Novos respondeu ao questionário.

<sup>21</sup> Inclusive o que declarou ocupar cargo técnico-administrativo.



participantes dessa fase da pesquisa atuam no EMI *regular* e na modalidade EJA, enquanto em Currais Novos um atua nos dois tipos de curso e o outro apenas em um. Enquanto isso, em Mossoró há uma clara divisão, uma vez que nenhum pedagogo atua nos dois tipos de curso. Dessa forma, dos nove pedagogos que responderam ao questionário, cinco atuam com os dois públicos do EMI, enquanto quatro atuam apenas com um deles.

Finalmente, no Quadro 16, consta a distribuição dos estudantes que responderam ao questionário por *campus*, por curso e pelo tipo de EMI que frequenta (*regular* ou na modalidade EJA).

Curso	Estudantes															
	Natal Central	Natal Zona Norte			Mossoró			Ipanguaçu			Currais Novos			Total geral		
	Regular	Regular	EJA	Total	Regular	EJA	Total	Regular	EJA	Total	Regular	EJA	Total	Regular	EJA	Total
<b>Agroecologia</b>	-	-	-	-	-	-	-	47	8	55	-	-	-	47	8	55
<b>Alimentos</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	49	6	55	49	6	55
<b>Comércio</b>	-	-	7	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7	7
<b>Controle Ambiental</b>	51	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	51	-	51
<b>Edificações</b>	39	-	-	-	25	18	43	-	-	-	-	-	-	64	18	82
<b>Eletrotécnica</b>	-	19	1	20	19	-	19	-	-	-	-	-	-	38	1	39
<b>Informática</b>	23	13	1	14	31	-	31	39	-	39	19	-	19	125	1	126
<b>Geologia e Mineração</b>	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	3
<b>Manutenção e Suporte em Informática</b>	-	-	5	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	5
<b>Mecânica</b>	17	-	-	-	18	-	18	-	-	-	-	-	-	35	-	35
<b>Turismo</b>	34	2	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	36	-	36
<b>Não respondeu</b>	17	6	14	20	1	-	1	1	-	1	1	-	1	26	14	40
<b>Total</b>	<b>184</b>	<b>40</b>	<b>28</b>	<b>68</b>	<b>94</b>	<b>18</b>	<b>112</b>	<b>87</b>	<b>8</b>	<b>95</b>	<b>69</b>	<b>6</b>	<b>75</b>	<b>474</b>	<b>60</b>	<b>534</b>

Quadro 16 – Estudantes que responderam ao questionário por *campus* e por curso que frequenta (EMI *regular* ou na modalidade EJA)

Fonte: Moura (2011)

Conforme já mencionado, os dados do Quadro 16 ratificam que, na unidade Natal Central, não há oferta de EMI na modalidade EJA. Também verificou-se que a maioria dos estudantes que responderam ao questionário frequentam o EMI *regular* (88,8%). Esse era um resultado esperado, pois a matrícula total no IFRN no que se refere ao EMI está concentrada na oferta *regular*. Não obstante, constatou-se que houve a participação de estudantes da EJA de todos os cursos oferecidos nessa modalidade pela Instituição nas unidades pesquisadas, ou seja, Edificações, em

Mossoró; Comércio, Eletrotécnica, Informática e Manutenção e Suporte em Informática, em Natal Zona Norte; Agroecologia, em Ipanguaçu; e Alimentos, em Currais Novos.

Feita a caracterização dos sujeitos da pesquisa que responderam ao questionário, passa-se a apresentar o perfil dos participantes das entrevistas.

No Quadro 7, consta o total de entrevistados por *campus*. Em seguida, será apresentado um resumo do perfil desses entrevistados, ressaltando a área de formação, a titulação acadêmica e uma síntese das características da atuação dos sujeitos no IFRN. No caso dos estudantes se destacará o curso e sua natureza (*regular* ou modalidade EJA), assim como o número de participantes de cada turma entrevistada e o que eles declaram que pretendem fazer após a conclusão do curso.

Nessa perspectiva, no *campus* Natal Central, foram realizadas 5 entrevistas, tendo participado dois professores (D6 e D9), um pedagogo (P4), um gestor acadêmico (G3) e uma turma de estudantes (T9).

Em relação aos profissionais, todos estão na faixa etária compreendida entre quarenta (40) e quarenta e sete (47) anos e têm experiência no IFRN de dez (10) anos ou mais, sendo o maior tempo 19 anos e o menor 10. Dos quatro profissionais entrevistados, dois são do gênero masculino e dois do feminino. Todos são pós-graduados, sendo três mestres e um especialista. São graduados em áreas distintas, sendo um da área de humanas, um das ciências naturais, um engenheiro e um pedagogo. Todas as pós-graduações são em áreas correlatas à formação inicial. São profissionais experientes, sendo que a maioria já participou ativamente de importantes projetos institucionais como, por exemplo, o processo de Redimensionamento do Projeto Político-Pedagógico do IFRN (RPPP) desenvolvido a partir de 2004 e que resultou, inclusive, na construção dos planos do EMI *regular*.

Com relação aos estudantes, no *campus* Natal Central foi entrevistada uma turma concluinte do EMI *regular* do curso de Eletrotécnica. Vinte e um estudantes participaram da entrevista. Todos os que se posicionaram disseram que estudar no IFRN está sendo muito importante porque é uma escola reconhecidamente de qualidade e que tem grandes diferenciais em relação às demais escolas, inclusive, as privadas.

Eles convergem em que após concluir o curso pretendem trabalhar e, ao mesmo tempo, continuar os estudos em nível superior, por questões financeiras. Dentre os que opinaram, apenas um disse que a primeira opção profissional não

está na área de Eletrotécnica ou afim. Entretanto, informa que essa é sua segunda opção profissional.

No *campus* Mossoró, ocorreram seis entrevistas, sendo quatro com os profissionais D1, D4, G2 e P3 e duas com estudantes das turmas T3 e T4.

Os profissionais estão na faixa etária compreendida entre 40 e 52 anos, sendo que a maioria está mais próxima dos 40. Quanto à experiência no IFRN, três (3) têm dez (10) anos ou mais, sendo o maior tempo, quinze (15) anos. Entretanto, um dos entrevistados tem três (3) anos de atuação no IFRN. Dos quatro (4) entrevistados, três (3) são do gênero masculino e um (1) do feminino. Em relação à graduação, um (1) é da área de humanas, um (1) das ciências naturais, um engenheiro e um pedagogo. Todos são pós-graduados, sendo dois (2) mestres e dois (2) especialistas. Três (3) têm pós-graduação em áreas correlatas à formação inicial e um em área distinta. Os três (3) que têm mais de dez (10) anos na Instituição são profissionais experientes, tendo participado ativamente de importantes projetos institucionais, inclusive, no processo de RPPP desenvolvido a partir de 2004.

Quanto aos estudantes, as turmas T3 e T4 são do EMI em Edificações, sendo T3 da oferta *regular*, e T4 da modalidade EJA.

De forma semelhante aos estudantes de T9, os de T3 e de T4 ressaltam a qualidade do IFRN quando comparada às demais instituições educacionais públicas e privadas. Com relação à prioridade após a conclusão do curso, há algumas convergências, mas também diferenças nas pretensões dos estudantes de T3 e de T4. Enquanto em T3, EMI *regular*, predomina a intenção de estudar e trabalhar ou apenas dar continuidade aos estudos, em T4 (EMI na modalidade EJA), predomina a necessidade de trabalhar, embora alguns afirmem que se puderem também continuariam os estudos. Em ambos os casos, a prioridade é permanecer na área de Edificações seja na continuidade dos estudos ou no mundo do trabalho. Apenas um estudante de T3 disse que pretende prosseguir os estudos em área diferente.

Na unidade Natal Zona Norte, foram realizadas seis entrevistas, sendo quatro com os profissionais D5, D8, G4 e P5 e duas com estudantes das turmas T5 e T6.

Os profissionais se encontram na faixa etária compreendida entre trinta e cinco (35) e cinquenta (50) anos. Quanto à experiência no IFRN, apenas um tem maior tempo – quinze (15) anos -, enquanto os demais têm seis (6), quatro (4) e três

(3) anos respectivamente. Esse era um resultado esperado tendo em vista que a unidade foi inaugurada, em 2006, de maneira que os profissionais com mais de quatro (4) anos na Instituição são provenientes de outros *campi* do IFRN (Natal Central ou Mossoró). Apesar de três (3) profissionais terem pouco tempo de experiência na Instituição, dois (2) deles atuam há mais de dez (10) anos na educação, sendo que um ultrapassa os vinte (20) anos de exercício docente. Dos quatro (4) entrevistados, dois (2) são do gênero masculino e dois (2) do feminino. Um (1) deles é graduado e os outros três (3) são especialistas. Quanto à graduação, dois (2) são da área de humanas; um (1), da saúde; e o outro é pedagogo.

Quanto aos estudantes, as turmas T5 e T6 são, respectivamente, do EMI em Manutenção e Suporte em Informática na modalidade EJA e em Informática *regular*. T5 tem dez (10) estudantes, dos quais seis (6) participaram da entrevista, enquanto T6 tem vinte (20), dos quais oito (8) participaram da atividade.

De forma semelhante aos estudantes de T9, de T3 e de T4, os entrevistados de T5 e de T6 ressaltam a qualidade do IFRN quando comparada às demais instituições educacionais públicas e privadas. Com relação à prioridade, após a conclusão, as posições dos estudantes de T5 e de T6 são muito convergentes. A maioria deles pretende conciliar a atuação profissional com a continuidade de estudos em nível superior em Informática ou em área afim. Mencionam que essa decisão depende do interesse e das condições de vida de cada sujeito, não havendo, *a priori*, uma posição certa ou errada. Ressaltam que o fato de buscar essa conciliação entre prosseguimento de estudos e inserção no mercado de trabalho é importante desde o ponto de vista financeiro. Além disso, os estudantes de T6 (EMI *regular*) ressaltam que essa estratégia também contribui para o amadurecimento profissional e pessoal. Apesar dessa convergência de intenções, alguns estudantes de T5 deixam transparecer que é prioritária a continuidade no mercado de trabalho ou uma melhoria de posição nesse espaço, em razão das necessidades mais imediatas de subsistência.

Em Ipanguaçu, aconteceram seis (6) entrevistas, sendo quatro (4) com os profissionais D2, D3, G1 e P2 e duas com estudantes das turmas T1 e T2.

Os profissionais são bem mais jovens do que os dos outros *campi* cujo perfil dos entrevistados já foi apresentado, situando-se todos na faixa etária dos vinte (20) aos trinta anos, sendo vinte e sete (27) a idade predominante. Quanto à experiência no IFRN, três (3) ingressaram em 2007 e um (1) em 2008. Esse era um resultado

esperado visto que a unidade foi inaugurada, em 2006.2, e, como é constante o remanejamento de servidores entre os *campi* do IFRN, muitos dos que estavam na unidade, à época da inauguração, se encontram, atualmente, em outras unidades. Dessa forma, nenhum dos quatro (4) entrevistados estava na Instituição quando o *campus* Ipangaçu entrou em funcionamento há pouco mais de três (3) anos. Dos quatro (4) entrevistados, dois (2) são do gênero masculino e dois (2) do feminino. Os quatro (4) são graduados em áreas distintas, sendo um (1) engenheiro, um (1) da área das ciências exatas, um (1) de humanas e da pedagogia. Dois (2) são especialistas, um (1) é mestre e um (1) é doutor. Quanto à atuação no IFRN, todos afirmaram que desenvolvem atividades no EMI *regular* e na modalidade EJA.

Quanto aos estudantes, as turmas T1 e T2 são, respectivamente, do EMI em Agroecologia *regular* e na modalidade EJA. Quinze (15) estudantes de T1 participaram da entrevista e dezenove (19), de T2.

De forma semelhante aos estudantes de T9, T3, T4, T5, e T6, os entrevistados de T1 e de T2 consideram que a Instituição tem alto nível. De forma análoga aos estudantes do *campus* Natal Zona Norte, a grande maioria dos estudantes de T1 e de T2 pretende continuar os estudos e trabalhar ao mesmo tempo, na mesma área ou em área correlata ao curso.

Finalmente, no *campus* Currais Novos, também foram realizadas seis entrevistas sendo quatro (4) com os profissionais D7, D10, G5 e P1 e duas (2) com os estudantes das turmas T7 e T8.

Os profissionais estão na faixa etária compreendida entre os trinta e três (33) e os cinquenta (50) anos de idade. A experiência deles no IFRN não é muito vasta. Apenas um (1) deles tem seis (6) anos na Instituição, enquanto os demais têm dois (2) ou três. Esse era um resultado esperado tendo em vista que a unidade foi inaugurada, em 2006.2, de maneira que o profissional com seis (6) anos já havia atuado em outra unidade da Instituição. Apesar da maioria dos profissionais terem pouco tempo de experiência na Instituição, dois (2) deles já têm mais de dez (10) anos de experiência docente, sendo que um já contabiliza trinta (30) anos de magistério. Dos quatro (4) entrevistados, dois (2) são do gênero masculino e dois (2) do feminino. Um (1) deles é graduado e os outros três (3) são especialistas. Quanto à graduação, dois (2) são da área das ciências exatas, um (1) é engenheiro e um (1) é pedagogo. Dois (2) são especialistas, um (1) é mestre e um (1) é doutor, sendo

que todas as pós-graduações são em áreas correlatas à formação inicial de cada um deles ou na área de educação.

Quanto aos estudantes, as turmas T7 e T8 são, respectivamente, do EMI em Alimentos *regular* e na modalidade EJA. Dezenove (19) estudantes de T7 participaram da entrevista e 12 (12) de T8.

De forma semelhante aos estudantes das demais turmas entrevistadas, os estudantes de T7 e T8 ressaltam a qualidade da Instituição. Também não houve diferença de posicionamento dos estudantes de T7 e de T8 em relação ao que pretendem fazer após concluir o EMI. Nas duas turmas, predominou o interesse manifesto de, ao mesmo tempo, trabalhar e continuar os estudos na mesma área ou área afim ao curso de Alimentos. Apenas um estudante de T7 (EMI *regular*) declara que pretende exclusivamente continuar os estudos, enquanto um de T8 afirma que gostaria de prosseguir os estudos, mas que, provavelmente, vai apenas trabalhar, em função de suas necessidades.

#### **4 ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS CAMPUS DO IFRN: NATAL CENTRAL, MOSSORÓ, NATAL ZONA NORTE, IPANGUAÇU E CURRAIS NOVOS**

Nesta seção, é desenvolvida a análise do processo de implementação do EMI nas unidades acima especificadas do IFRN na visão dos docentes, estudantes, pedagogos e gestores acadêmicos, considerando a oferta destinada ao público da modalidade educação de jovens e adultos. Também é apreciada a oferta denominada *regular*, destinada aos adolescentes provenientes do ensino fundamental por meio de uma trajetória ininterrupta de estudos, os quais se encontram na faixa etária *esperada*.

A seção está organizada em cinco (5) seções, sendo uma (1) para cada *campus* investigado. Conforme explicitado no item Percurso Metodológico (4.1), as categorias empíricas de análise são participação, concepção, práticas pedagógicas e formação de professores, todas relacionadas ao projeto político-pedagógico construído e implementado no IFRN a partir de 2004/2005, particularmente no que se refere ao EMI e seus respectivos planos de curso.

Para cada *campus*, buscou-se desenvolver a análise segundo as categorias

acima especificadas, possibilitando, assim, uma comparação entre os fenômenos observados nas distintas unidades na seção seguinte deste Relatório. Entretanto, importa observar que nem sempre foi possível fazer essa separação devido ao imbricamento entre essas categorias.

#### 4.1 *Campus* Natal Central

Antes de discutir cada uma das categorias que orientou a análise da pesquisa, importa ressaltar que este *Campus* possui algumas peculiaridades que o diferencia das demais unidades estudadas. É a unidade na qual se originou a Instituição e sua única sede até 1995, quando foi inaugurada sua primeira unidade descentralizada de ensino (UNED), em Mossoró, atual *Campus* Mossoró.

Assim sendo, foi, nesse *campus* que, historicamente, se construiu a imagem e a identidade da Instituição que já passou por várias denominações ao longo dos últimos cento e um (101) anos: Liceu Industrial, Escola Industrial de Natal, Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte, Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte e, atualmente, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Nessa perspectiva, a unidade possui uma organização mais complexa do que as demais, pois nela foram sendo criadas e substituídas novas ofertas educacionais à medida que as exigências da sociedade apontavam novos rumos.

Para efeito de explicitar essas peculiaridades do *Campus* Natal Central em relação aos outros *campi*, recorre-se a um dado já apresentado na Introdução deste Relatório – a matrícula –. Assim, a Instituição como um todo, em 2009, tinha dez mil, quatrocentos e cinquenta (10.450) matrículas, seis mil, duzentos e cinquenta e cinco (6.255) dessas matrículas estavam no *Campus* Natal Central (IFRN, 2010). Enquanto isso, nas outras unidades abrangidas pela pesquisa, a matrícula se situava entre seissentos (600) e oitocentos (800) alunos, exceto Mossoró cuja matrícula era da ordem de um mil e cem (1.100). Esse dado, por si só, revela o peso dessa unidade em meio ao sistema, hoje, denominado IFRN.

Tais diferenças exigem que esse *campus* se organize de forma distinta para

atender ao contingente de estudantes acima mencionado. Dessa forma, enquanto nas outras unidades existe uma Diretoria Acadêmica à qual estão vinculados todos os cursos oferecidos, em Natal Central são cinco (5) Diretorias Acadêmicas, distribuídas em sete (7) cursos de EMI, onze (11) cursos técnicos subsequentes, onze (11) cursos de graduação e três (3) de pós-graduação.

Essa maior complexidade e tradição fazem com que, mesmo em sua atual constituição *multicampi*, no imaginário coletivo, ainda se confunda o IFRN com o *Campus* Natal Central. Isso repercute de forma positiva e negativa para a Instituição como um todo. Se por um lado, os novos *campi* já são inaugurados nos respectivos municípios com a referência de qualidade da Instituição centenária, por outro lado ainda impera certo centralismo administrativo e pedagógico no *Campus* Natal Central.

Nesse sentido, é importante refletir sobre os limites existentes entre a necessidade de construir/manter a unidade de uma Instituição que, até poucos anos atrás, contava com apenas duas (2) unidades e que atualmente é composta por catorze (14) *campi* e a identidade própria de cada *campus* que integra o IFRN. Evidentemente, é necessário preservar a unidade institucional, pois independentemente do município onde esteja localizada determinada unidade será sempre uma parte do IFRN, que tem determinadas características comuns e que precisam ser preservadas (ou mesmo que sejam alteradas é necessário que isso permeie todas as unidades), sob pena de perda de identidade institucional.

Por outro lado, cada unidade está se desenvolvendo em meio a realidades sociais, políticas e econômicas distintas e com grupos de profissionais também diferenciados, de maneira que as construções histórico-sociais têm suas especificidades.

Assim, importa destacar que, para preservar a unidade institucional e, ao mesmo tempo, as particularidades locais, é necessário que cada parte (cada *campus*), guardadas suas especificidades, carregue as características fundamentais da Instituição (uma espécie de DNA). A tarefa consiste, então, em identificar quais são essas características essenciais que devem permear todas as unidades. Tais características devem ser definidas no PPP da Instituição, a partir das concepções de sociedade, de educação de trabalho, de ser humano, de ciência, de tecnologia e de cultura assumidas coletivamente, das quais decorrem a sua função social.



É, então, a função social do IFRN que deve balizar essa unidade na diversidade, e essa vem sendo bastante ampliada nos últimos anos e um dos elementos importantes nessa ampliação foi o início da atuação institucional na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Nesse particular, há uma contradição importante analisada e que envolve diretamente o *Campus* Natal Central.

O IFRN, ao incorporar à sua função social a atuação na modalidade EJA, tem o potencial de proporcionar possibilidades educacionais no EMI a sujeitos que em função de distintas situações não tiveram acesso ao ensino médio ou não o concluíram por imposições da própria vida.

Esse é um avanço significativo no sentido de atender aos interesses e necessidades das classes populares, já que muitos dos que hoje podem estudar no IFRN na modalidade EJA, há algum tempo, nem imaginavam a possibilidade de ser estudante dessa Instituição, embora tivessem pretensão. Alguns depoimentos colhidos na pesquisa ora relatada fundamentam essa afirmação. A seguir, apresenta-se um que é representativo dessa situação:

No finalzinho de 2007 quando fiquei sabendo do Proeja eu tinha passado para o 2º ano no estado e aí vi essa oportunidade e desisti de lá para continuar no CEFET, porque eu sempre tive na cabeça esse negócio [...] quero ir pro CEFET, quero pro CEFET. Só que quando eu fazia o ensino fundamental não tive a oportunidade, não deu pra fazer (E7T5) (informação verbal).<sup>22</sup>

A contradição anunciada consiste no fato de que precisamente a unidade Natal Central é a única do IFRN que não oferece o EMI na modalidade EJA, apesar de sua tradição e experiência educacional, conforme sintetizado nos parágrafos anteriores<sup>23</sup>. Enquanto isso, contraditoriamente, todas as novas unidades já iniciaram suas atividades oferecendo o EMI na modalidade EJA, mesmo considerando profissionais recém-ingressos e que não passaram por processos

---

<sup>22</sup> Extraída da entrevista sobre Investigando a implementação do Ensino Médio Integrado aos cursos técnicos de nível médio no CEFET-RN a partir de 2005: o currículo e gestão

<sup>23</sup> Na verdade, o *Campus* Natal Central ofereceu uma turma de EMI na modalidade EJA em Controle Ambiental – turma do convênio CEFET-RN/MST/MDA/INCRA –, no âmbito do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária). O curso teve como beneficiários filhos de assentados do MST e de pequenos produtores rurais, iniciada em 2006.1 e concluída em 2008.1, a qual não está incluída na presente análise, em razão de suas especificidades, dentre elas o fato de o conjunto de professores que nela atuou ter sido convidado/voluntário entre os profissionais da Instituição. Também destaca-se que o curso foi vinculado a essa Unidade, mas funcionou no Centro de Treinamento Patativa do Assaré, pertencente ao MST e localizado na Cidade de Ceará Mirim-RN

formativos específicos para atuar na educação profissional de uma maneira geral e, em particular, nessa modalidade<sup>24</sup>.

Assim, como se explica tal contradição? A resposta não é simples e exige esforço de análise. Em primeiro lugar, é necessário recuperar, sinteticamente, a origem do EMI na modalidade EJA<sup>25</sup>, que surgiu no âmbito do Proeja, com a finalidade de oferecer EMI a jovens e adultos que ainda não finalizaram o ensino médio (posteriormente foi ampliado para incluir o ensino fundamental).

As intenções explicitadas no Proeja são coerentes com as políticas públicas para a educação profissional e tecnológica definidas pelo Governo Federal (BRASIL, 2004), que apontam para a necessidade de a EPT articular-se com a educação básica e com o mundo do trabalho, além de interagir com outras políticas públicas, com o fim de contribuir para a garantia do direito de acesso de todos à educação básica, para o desenvolvimento socioeconômico e para a redução das desigualdades sociais. Igualmente, são coerentes com o Decreto nº 5.154/2004, que revogou o Decreto nº 2.208/1997 do governo FHC, determinando a separação obrigatória entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio. Assim, o Decreto nº 5.154/2004 entrou em vigor precisamente para permitir a integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, aspecto fundamental para a implementação de uma política pública de EPT voltada para a formação integral dos cidadãos<sup>26</sup>.

Apesar dessas intenções manifestadas no Programa e das potencialidades da rede federal de EPT em contribuir com seu êxito, alguns equívocos importantes marcaram a gênese dessa iniciativa governamental. Com é sabido, o Decreto nº. 5.478/2005<sup>27</sup>, que instituiu, no âmbito da rede federal de EPT, o Proeja determinou que todas as instituições federais de EPT oferecessem, a partir de 2006, cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade EJA, estipulando, inclusive, um percentual mínimo de vagas que deveriam ser destinadas à nova oferta.

---

<sup>24</sup> A discussão relativa à formação inicial e continuada dos docentes do IFRN está desenvolvida em outras partes deste seção. Aqui é apenas anunciada porque o objetivo não é discuti-la neste momento, mas evidenciar a contradição mencionada.

<sup>25</sup> Esta síntese histórica do Proeja foi tomada de Moura e Henrique (2007)

<sup>26</sup> Para um maior aprofundamento com relação ao processo de revogação do Decreto Nº 2.208/1997 e sua substituição pelo Decreto Nº 5.154/2004, sugerimos ver CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. N. A gênese do Decreto Nº. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: Trabalho necessário. Revista Eletrônica do Neddate. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/MMGTN3.htm>>. Acesso em: 9 ago 2005.

<sup>27</sup> Posteriormente substituído pelo Decreto nº. 5.840/2006.

Entretanto, as poucas instituições da rede federal de EPT que ofereciam EJA à época da publicação do mencionado Decreto não o faziam na forma integrada à educação profissional. Dentre as experiências registradas na Rede, se destacam as dos então CEFETs de Pelotas/RS, Santa Catarina, Espírito Santo, Campos/RJ e Roraima. Entretanto, em nenhum deles havia oferta integrada entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio. A maioria das iniciativas estava relacionada, apenas, à educação básica, enquanto algumas relacionavam educação básica e profissional na forma concomitante.

Diante desse quadro, é fácil constatar que não havia (e ainda não há), na rede federal de EPT, um corpo de professores formados para atuar no campo específico da Educação de Jovens e Adultos nem no ensino médio propedêutico e, muito menos, no ensino médio integrado à educação profissional<sup>28</sup>. Na verdade, em nenhum sistema de ensino brasileiro existem profissionais formados para atuar nessa nova oferta, pois, conforme mencionado inicialmente, trata-se de uma inovação educacional, de maneira que ainda não há formação sistemática de docentes para nela trabalhar.

Feita essa síntese mais ampla, merece destacar que a situação do IFRN não era diferente, ou seja, a Instituição não tinha experiência na EJA tampouco professores formados para atuar nessa modalidade. Assim sendo, a gestão estava colocada diante de uma tomada de decisão difícil. Por um lado, um Decreto que determinava a abertura de vagas no Proeja. Por outro, uma forte rejeição da comunidade acadêmica ao Programa por diversas razões, dentre as quais o seu caráter impositivo, além do que já foi mencionado em relação à falta de conhecimento acumulado nessa modalidade. Some-se a isso a visão elitista de parte do quadro docente da Instituição, os quais vinculam a entrada do público da EJA a uma ameaça à qualidade do ensino.

Cabe reiterar que, entre o final de 2005 e o início de 2006, só funcionavam as unidades Natal Central e Mossoró, enquanto Natal Zona Norte, Ipangaçu e Currais Novos estavam em construção.

---

<sup>28</sup> É importante destacar que algumas iniciativas importantes ocorreram desde então no sentido de formar professores para atuar no Proeja. Dentre elas, destacam-se os cursos de especialização oferecidos no âmbito da rede federal de EPT em colaboração com o MEC/SETEC, os quais abrangeram quase todos os estados brasileiros. Ressalta-se também o Edital PROEJA-CAPES/SETEC Nº 03/2006, destinado a estimular a realização de projetos conjuntos de pesquisa entre universidades federais e CEFETs visando ainda à formação de mestres e doutores nessa nova esfera de conhecimento.

Em face desse panorama, a gestão optou por não aprofundar a discussão com a comunidade de Natal Central acerca do Proeja, no sentido de enfatizar a importância de assumir essa oferta no que diz respeito à ampliação da função social da Instituição, mediante a construção das condições necessárias à implantação dos cursos. Isso implicaria maior tempo para planejar o novo currículo assim como para a formação dos professores que nele iriam atuar. Decidiu, também, não questionar o MEC sobre a impossibilidade concreta de implantar os cursos, com qualidade, no prazo estabelecido pelo mencionado Decreto.

Foi precisamente esse contexto que levou a gestão a decidir que o início da oferta do EMI na modalidade EJA ocorreria nas novas unidades que estavam prestes a entrar em funcionamento: Natal Zona Norte, Ipanguaçu e Currais Novos e em Mossoró. Dessa forma, não enfrentaria o debate com a comunidade de Natal Central, foco de resistência ao Proeja, nem com o MEC. Além disso, também não encontraria resistência nas novas unidades, uma vez que o maior interesse dos profissionais recém-ingressos era assumir suas funções como professores do IFRN.

Dessa forma, a discussão sobre o EMI na modalidade EJA ainda não ocorreu de forma aprofundada em Natal Central. Cabe assinalar que os 6 (seis) *campi* inaugurados, em 2009, também já começaram a funcionar oferecendo o EMI na modalidade EJA sem que os profissionais tenham sido formados para tal. Dessa maneira, se está naturalizando no IFRN o fato de que Natal Central não trabalhará na modalidade EJA.

Assim sendo, a modalidade EJA não se incorpora efetivamente à função social da Instituição já que, em sua unidade mais representativa, não há espaço, sendo assim um apêndice, um acessório e não parte do corpo institucional.

Tratadas essas especificidades do *Campus* Natal Central, passa-se à análise segundo as categorias já definidas: participação, concepção, práticas pedagógicas e formação de professores, todas relacionadas ao projeto político-pedagógico construído e implementado no IFRN a partir de 2004/2005, particularmente no que se refere ao EMI e seus respectivos planos de curso.

#### a) participação

Com relação à participação na construção no PPP/2004 (CEFET-RN, 2005),

as contribuições dos entrevistados de Natal Central foram as seguintes.

D6 informa que participou “mais como professor mesmo. Como docente nas discussões, nas reuniões pedagógicas, reuniões em grupo. Mas não participei de nenhum grupo de trabalho diretamente”.

Diferentemente, D9 considera que a sua participação nessa construção foi ativa, principalmente, no início, referindo-se ao processo que resultou na construção das bases teórico-metodológicas do PPP/2004. Em decorrência disso, participou das discussões dos documentos, emitindo sugestões, inclusive, no que diz respeito a alguns aspectos conceituais, conforme relata o entrevistado:

A minha participação foi, eu diria assim, foi relativamente ativa. Não foi bastante ativa, porque eu acho que houve um processo inicial que foi mais intenso e depois houve discussão com os professores. Nessa parte aí eu participei bastante. Cheguei a compor um grupo que ia pensar os aspectos do Ensino Médio para o projeto. Assim, a participação foi muito circunscrita às discussões dos documentos para fazer sugestões, para melhorar a redação, melhorar alguns aspectos conceituais e pontuais do documento. E na implantação, foi lendo o documento, compreendendo seus princípios e tentando, buscando na sala de aula, no planejamento de ensino, nas reuniões pedagógicas, nas reuniões de pais e mestres, nos Conselhos de classe; nas discussões, nos fóruns abertos para discutir os rumos do projeto tentando levar a cabo alguns dos princípios básicos, questões como contextualização, interdisciplinaridade, da avaliação formativa, da avaliação diagnóstica, que está contida no projeto de 2004 (D9).

D9 fala de uma maior intensidade na fase inicial do PPP/2004, quando foi elaborado o documento propriamente dito. Ao se referir a essa maior intensidade inicial, infere-se que, depois, houve certo arrefecimento do processo. Efetivamente, foi isso o que aconteceu, conforme demonstrado pelo conjunto das contribuições dos entrevistados.

A realidade concreta que sobreveio à construção das bases teórico-metodológicas do PPP fez com que o processo de acompanhamento da implantação do novo currículo, especialmente, no que se refere ao EMI, perdesse a centralidade, uma vez que a Instituição foi convocada a atender a outras demandas, decorrentes do processo de expansão da rede federal de EPT em geral e, em particular, do IFRN. Assim, a rápida expansão institucional já relatada na Introdução deste Relatório deslocou a centralidade de sua ação educacional do acompanhamento e aperfeiçoamento das ofertas educacionais já existentes para a criação de novos cursos, para a construção de novas unidades e para a reestruturação da estrutura

organizacional.

A título de esclarecimento, convém mencionar que quase todas as funções de maior hierarquia dos novos *campi* foram ocupadas por servidores, a maioria docentes, de Natal Central, enquanto a matrícula desse *campus* passou de três mil, oitocentos e três (3.803), em 2005, para seis mil, duzentos e cinquenta e cinco (6.255), em 2009, segundo os respectivos Relatórios de Gestão, representando um acréscimo de 64%. Ainda merece destacar que, além desse significativo aumento, também houve diversificação das áreas e níveis de atuação, podendo-se citar como exemplo o início dos cursos de pós-graduação *lato sensu* e as ações no campo da educação a distância em cursos de graduação, pós-graduação *lato sensu* e em cursos técnicos. Enquanto isso, o corpo docente foi ampliado em apenas 46%, passando de trezentos e setenta (370) docentes, em 2005, para quinhentos e trinta e um (531), em 2009.

Conforme já relatado, nesse período também houve a transformação de CEFET-RN em IFRN, o que implicou profunda mudança na estrutura organizacional. Foram criadas a Reitoria e as Pró-Reitorias a partir da diretoria - geral e das diretorias.

Nesse sentido, o número de cargos administrativos foi sensivelmente ampliado, principalmente, em Natal Central, pois nele se instalou a Reitoria e as Pró-Reitorias com suas estruturas administrativas, cujos cargos, em sua maioria, foram (e continuam sendo) ocupados por docentes dessa unidade.

Diante desse quadro, o acompanhamento do processo de implantação do EMI foi obrigado a ceder espaço para as novas ações mencionadas.

Retomando as contribuições dos entrevistados acerca da participação da elaboração do PPP/2004 e da implantação do EMI - dele decorrente -, P4 frisou ter atuado diretamente junto aos professores e coordenadores do curso, inclusive, no momento da definição do perfil profissional de conclusão do curso, da construção das matrizes e dos programas das disciplinas. Assim, pôde realizar o acompanhamento do currículo integrado em reuniões pedagógicas, de grupo e nos conselhos de classe. Avaliou, também, junto aos alunos o trabalho desenvolvido pelos professores. Enfim,

Foi a atuação que coube a toda a pedagogia do CEFET. Atuamos junto aos professores e com a colaboração dos coordenadores de cursos desde o

plano de curso a pensar o perfil profissional de conclusão, a matriz, os programas das disciplinas, enfim a gente atuou desde o início (P4).

Por outro lado, G3 diferentemente de D9 e de P4, alega que participou somente das discussões referentes a esse documento nas reuniões pedagógicas. G3 declara que essa participação ocorreu de forma superficial. Relata que

Foi justamente no período que eu ingressei aqui no Instituto no caráter efetivo quando começou a ocorrer a discussão [...] com todo esse processo e eu atuei como professora. Antigamente nós tínhamos a gerência de formação profissional, então era professora de Biologia que fizemos discussões nas reuniões pedagógicas justamente nessa implantação dos cursos integrados.

Como ficou demonstrado nos relatos, a participação dos referidos educadores do *Campus* Natal Central ocorreu de forma distinta na elaboração e implementação de um projeto político-pedagógico que objetivava a superação da organização curricular com base na noção de competências e o foco na empregabilidade e, portanto, na submissão da lógica da educação aos ditames do mercado. Por essa razão, tornava-se fundamental o engajamento de todos os segmentos da Instituição de forma coletiva nesse processo. Para isso, era importante a compreensão coletiva em termos dos princípios que norteariam o novo currículo.

Diante do exposto, essa forma diferenciada de participação na construção do referido PPP/2004 também pode ter contribuído para que seus princípios filosóficos, pedagógicos e metodológicos não tenham sido efetivamente contemplados nas atividades educativas planejadas e desenvolvidas na unidade analisada.

#### b) Concepção

Sobre a concepção do EMI, D6 compreende que a integração é importante porque as disciplinas da educação profissional precisam dos conhecimentos daquelas da educação geral como Matemática, Química, Física, Português, Inglês e Desenho.

Entretanto, diz que, no atual currículo integrado do IFRN, a carga horária das disciplinas do Ensino Médio é muita elevada, diferentemente do que estava definido no projeto político-pedagógico implementado pela Instituição em 1995. Para ele, essa diferenciação ocasionou para os professores das disciplinas da formação profissional “pouca carga horária para conseguirmos ministrar os conteúdos das disciplinas técnicas”.

Na fala desse professor, percebe-se a sua preocupação com a distribuição das disciplinas de educação geral/formação profissional ao longo das séries dos cursos integrados dessa Instituição.

No entanto, ao se analisar as matrizes curriculares dos referidos cursos, observa-se que elas asseguram o cumprimento do que estabelece a legislação em termos de carga horária para o ensino médio e para a educação profissional.

Nesse sentido, constata-se que a visão de D6 explicita um problema crucial na construção do EMI, a dicotomia entre educação geral e educação profissional, representada, nesse caso, pela disputa por carga horária visando estabelecer uma maior hierarquia dos conteúdos profissionalizantes sobre aqueles de caráter mais geral.

Ora, o EMI se propõe precisamente a romper com essa dicotomia na perspectiva da formação humana integral que tenha, como eixo estruturante, a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Assim, é fundamental buscar a superação dessa dicotomia e não a sua exacerbação via disputa por carga horária.

Nesse sentido, recorre-se a Machado (2010, p. 81), já que afirma:

Se a realidade existente é uma totalidade integrada não pode deixar de sê-lo o sistema de conhecimentos produzidos pelo homem a partir dela, para nela atuar e transformá-la. Tal visão de totalidade também se expressa na práxis do ensinar e aprender. Por razões didáticas, se divide e se separa o que está unido. Por razões didáticas, também se pode buscar a recomposição do todo.

Logo, o desafio consiste em desconstruir falsas polarizações como trabalho manual *versus* trabalho intelectual, cultura geral *versus* cultura técnica, teoria *versus* prática etc.

Do ponto de vista de D9, uma das questões que precisa ser mais bem evidenciada é o conceito de integração, haja vista não haver na Instituição uma



prática escolar integrada, mas “momentos muito fortuitos de convívio entre professores e alunos que são da formação geral e técnica”.

Esse professor, também, afirmou que não há reuniões sistemáticas entre a área profissional e a formação geral, na perspectiva de serem discutidos aspectos do conteúdo que pudessem favorecer a integração. Mas acredita que mesmo não havendo internamente uma prática de integração, o estudante sai do Instituto capacitado “tanto para ocupar um espaço no mercado de trabalho, quanto para seguir atuando na sua formação acadêmica”.

Quanto a esse assunto, ressalta-se que os professores de Natal Central estão distribuídos por cinco (5) Diretorias Acadêmicas, sendo quatro (4) delas vinculadas à Educação Profissional – Construção Civil, Indústria, Informática e Recursos Naturais –, as quais congregam todos os professores que atuam em disciplinas vinculadas à educação profissional tanto no EMI como nos cursos técnicos subsequentes, nos cursos superiores de tecnologia (CST) e, quando existe, nos cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Há outra Diretoria Acadêmica – Diretoria de Educação e Ciências (DIEC) – na qual estão lotados os professores que atuam nas disciplinas do ensino médio de todos os cursos integrados, além das coordenações dos cursos de licenciatura e seus respectivos professores, muitos dos quais atuam simultaneamente no EMI e, inclusive, nos CST e cursos técnicos subsequentes. Dessa forma, os professores da DIEC, no que se refere ao EMI, não estão vinculados especificamente a um (1) curso, podendo ministrar aulas em cursos de uma ou mais das quatro (4) diretorias de educação profissional.

Todos os professores dispõem, em sua jornada semanal de trabalho, de carga horária destinada a duas (2) reuniões pedagógicas, sendo uma (1) de grupo por disciplina da educação profissional ou por área de conhecimentos do ensino médio, e uma de caráter mais geral no âmbito de cada uma das cinco (5) diretorias acadêmicas já mencionadas. Nesse formato, não há um momento conjunto entre os docentes de formação geral e específica.

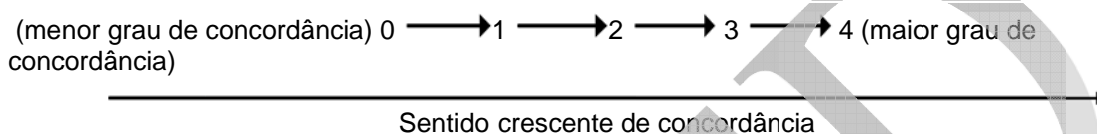
Nesse sentido, foram incluídas nos questionários aplicados aos docentes, aos pedagogos e aos gestores acadêmicos perguntas no sentido de investigar o que pensam a respeito das contribuições à integração curricular das reuniões pedagógicas entre as áreas de conhecimento do ensino médio e a área da

educação profissional na qual está inserido o curso, mas especificamente na questão 6.

Cabe ainda destacar que, antes dessa questão, foram apresentadas as seguintes orientações aos respondentes:

“Na questão 06, queremos saber a sua opinião em relação aos fatores que podem contribuir para a integração do currículo.”

“Para responder às questões, utilize a seguinte escala de referência:”



Caso você considere que não há elementos suficientes para responder, marque a última coluna da direita (Desconheço)

A seguir, o Gráfico 1 expressa os resultados obtidos no que se refere aos itens 6.4 e 7.4 do questionário aplicado.

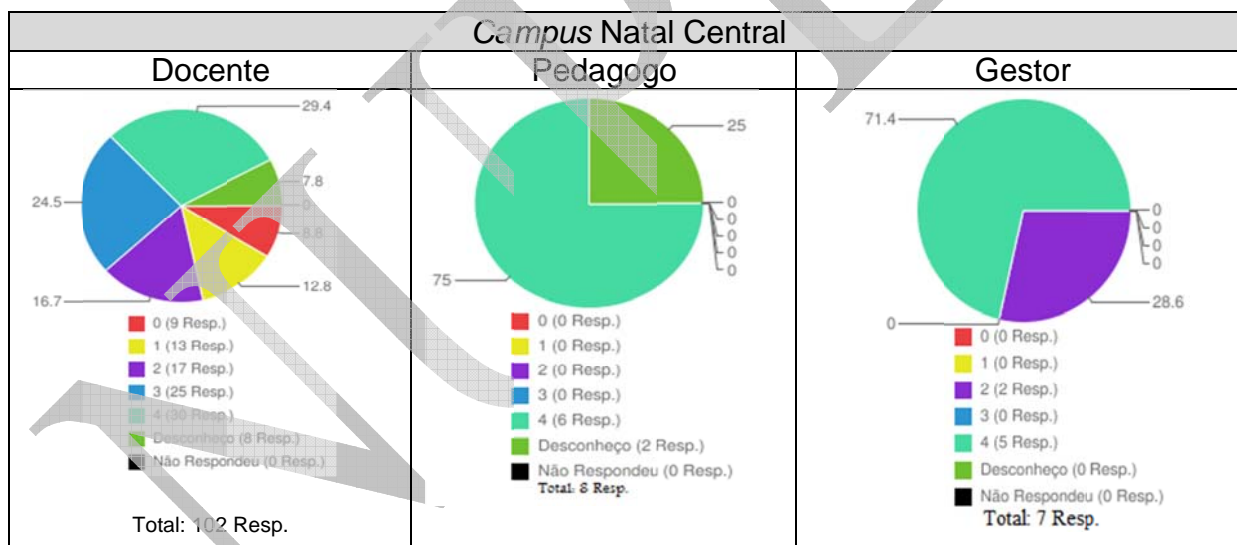


Gráfico 1<sup>29</sup>  
Fonte: Moura (2011)

Como se vê, a absoluta maioria dos docentes, pedagogos e gestores acadêmicos de Natal Central convergem para as RPs entre os profissionais das áreas de conhecimento do ensino médio e os da área da educação profissional onde está inserido o curso com o potencial de contribuir para a integração curricular. Não

<sup>29</sup> Respostas dos docentes, pedagogos e gestores do *campus* Natal Central à pergunta: Em sua opinião, para a integração do currículo, contribue(m) as reuniões pedagógicas entre as áreas de conhecimento do ensino médio e a área da educação profissional na qual está inserido o curso?

obstante, essas reuniões não ocorrem de forma sistemática nesse *campus*, conforme já explicado.

Essa questão, dada a sua importância, demanda análise cuidadosa. Na verdade, importa discutir a organização do tempo e do espaço da atuação docente nessa unidade, especialmente, dos profissionais que atuam nas denominadas disciplinas das áreas do ensino médio, visto que o lugar dos professores da educação profissional está bem definido.

P4, em sua entrevista, diz que percebe dificuldades na implantação do EMI em Natal Central e coloca como um dos obstáculos o fato de os professores das disciplinas de formação geral ficarem lotados em uma única diretoria, apesar de ministrarem aulas em várias delas e que, assim, não criam identidade com a área, já que falta diálogo entre os professores.

P4 também ressalta que, em razão do exposto, as reuniões pedagógicas não contemplam os professores da formação geral e da formação específica ao mesmo tempo. E ainda alega que

Às vezes dentro da própria Diretoria há falta de diálogo entre os professores das disciplinas específicas. Por isso, alguns não sabem o perfil de conclusão do curso, além de mais um professor ensinar a mesma disciplina. Isso implica falta de reunião para preparação do material e do programa da disciplina, cabendo a responsabilidade a um professor.

Essa forma de percepção é compartilhada por G3 ao ressaltar que

O grande desafio hoje é justamente tentar integrar os professores de educação profissional com os de educação geral, já que eles estão lotados em departamentos diferentes. Uma dificuldade é o fato que os professores da educação geral trabalham com turmas de distintos cursos, de maneira que não pode se integrar com os professores da formação profissional.

Diante desse quadro, durante o processo de reestruturação organizacional de Natal Central, em 2008, a gestão tentou solucionar o problema. Assim sendo, definiu que a DIEC seria transformada apenas em Diretoria de Formação de professores e congregaria apenas os professores que atuassem nas licenciaturas, enquanto isso os professores do ensino médio seriam distribuídos nas diretorias vinculadas à educação profissional.

No entendimento da gestão, essa medida resolveria o problema, pois cada professor do ensino médio se *especializaria* em uma determinada área de educação profissional. Por exemplo, o grupo de professores de Física deixaria de existir e os profissionais seriam distribuídos pelas diretorias da EP proporcionalmente à carga horária de Física existente em cada uma dessas diretorias, podendo ser mantidas reuniões periódicas desses profissionais sem, no entanto, existir uma unidade administrativa à qual seriam vinculados coletivamente. O mesmo raciocínio seria aplicado às demais disciplinas.

Essa medida causou uma reação imediata e antagônica dos coletivos de professores que atuam em disciplinas do ensino médio em Natal Central, os quais interpretaram a iniciativa como forma de eliminar as especificidades das disciplinas escolares, desarticular os respectivos profissionais, já que os grupos deixariam de existir, além de subordinar a educação geral à formação profissional.

Os embates foram acalorados e, ao final, a gestão retrocedeu, permanecendo tudo como estava antes do início das discussões, ou seja, não há, de forma sistematizada, ação pedagógica conjunta entre os professores das disciplinas do ensino médio com aqueles que trabalham na formação profissional em cada curso.

Em face desse panorama, compreende-se que a ação da gestão, embora imbuída do intuito de contribuir para a integração curricular, foi inadequada. Sem entrar na discussão da forma por meio da qual a medida foi apresentada aos envolvidos, a presente análise restringe-se a seu conteúdo. Nessa direção, evidentemente, é fundamental que haja interação e planejamento coletivo entre os profissionais que atuam nas disciplinas do EM e da EP em qualquer curso que se propõe a ser integrado, conforme ratificam os dados do Gráfico 1.

Entretanto, isso não implica desconsiderar as especificidades das disciplinas escolares, visto que elas têm objeto e metodologias próprias, ou seja, trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar não significa desprezar as características próprias de cada disciplina.

Dessa forma, compreende-se que a organização do tempo e do espaço de atuação dos docentes deve garantir a interação entre os distintos profissionais, mas também assegurar o espaço de reflexão conjunta daqueles que atuam nas áreas do ensino médio. Evidentemente, isso implica maior esforço organizativo e aumento da

carga horária destinada ao planejamento coletivo.

Nesse sentido, propõe-se que a carga horária dos professores das áreas do EM seja concentrada, em cada período letivo em um mesmo curso de EMI ou, pelo menos, em cursos da mesma área profissional no sentido de viabilizar a participação deles em todos os momentos de planejamento acadêmico, incluindo, as reuniões pedagógicas da respectiva área, sem prejuízo de atividades de mesma natureza entre os professores das áreas e disciplinas do ensino médio.

A participação dos docentes do EM nas atividades das respectivas áreas profissionais lhes permitirá apropriar-se das especificidades daquele campo viabilizando a construção de inter-relações entre os conhecimentos da respectiva ciência e os da área profissional em questão.

Retomando as contribuições dos entrevistados, recorre-se a D9 que opina que outra lacuna no EMI diz respeito à heterogeneidade da prática pedagógica dos professores, cada um atua segundo suas próprias convicções, visto que não há uma ação coordenadora sistematizada.

Em se tratando da integração, P4 relatou que deveria haver uma maior articulação entre a área profissional e a formação geral e não uma justaposição. Isso é evidente nas declarações dadas pelos outros educadores. Na realidade, essa integração deve ser “construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura”, como afirma Ramos (2005, p. 122).

Enquanto isso, o gestor G3 argumenta que a integração é interessante porque o estudante adquire os conhecimentos do ensino médio e, ao mesmo tempo, uma profissão técnica de nível médio, que lhe permite ir para o mercado de trabalho.

Quanto aos estudantes entrevistados, concluintes do EMI em Eletrotécnica, são unânimes em dizer que a integração é uma forma de prepará-los para o vestibular, bem como de se tornarem técnicos.

Isso significa dizer que os estudantes, ao fazerem um curso de ensino médio integrado, têm consciência, como afirma o estudante E6T9, de que “esse é o diferencial, porque prepara o aluno para ter várias opções quando for seguir a sua carreira, seja superior ou continuar trabalhando como técnico e estudando ou fazer concurso”.

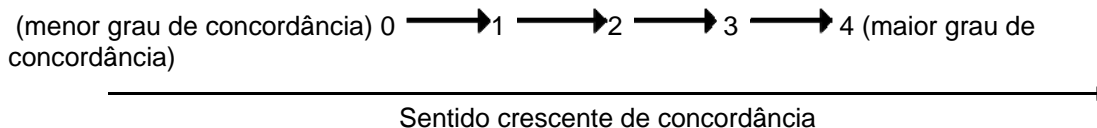
Na compreensão deles, essa integração lhes proporciona, em termos de

ensino, algo que as outras escolas não oferecem, visto que formam somente para o vestibular.

Em seguida, igualmente posicionou-se o estudante E7T9: “No IFRN, você aprende a aplicar os conteúdos das diversas disciplinas no nosso dia a dia. Literalmente aprendemos, não somente decoramos”.

As respostas dos estudantes de Natal Central presentes no questionário, cujo universo foi bem mais amplo do que o dos entrevistados, ratificam essa visão. No sentido de explicitar tal posicionamento e compará-lo com o que pensam os estudantes dos demais *campi* pesquisados, foram construídos os Gráficos 2 e 3, a partir das questões 1.1 e 1.2.

Cabe ainda destacar que, antes dessas questões, foi apresentada a seguinte orientação aos respondentes: “Para responder às questões, utilize a seguinte escala de referência:



Caso você considere que não existem elementos suficientes para responder, marque a última coluna da direita (Desconheço)

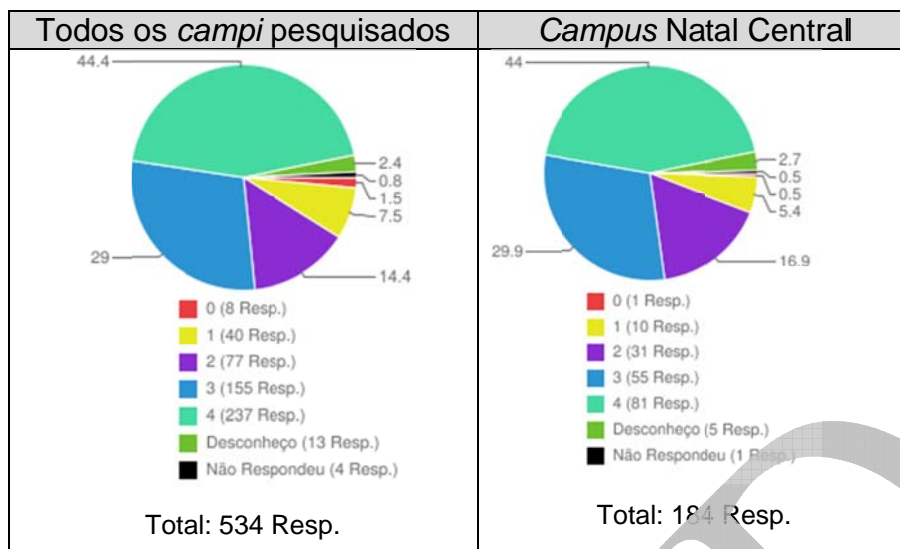


Gráfico 2<sup>30</sup>  
Fonte: Moura (2011)

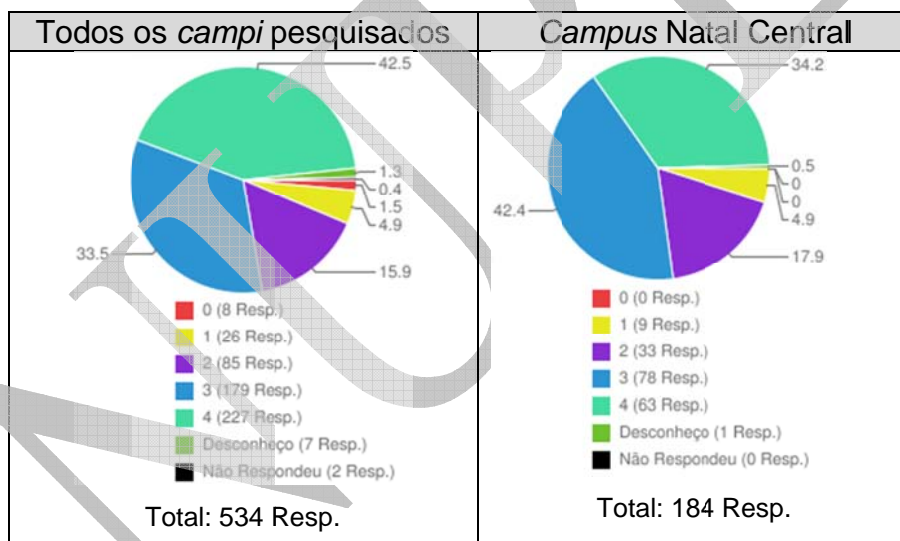


Gráfico 3 –<sup>31</sup>  
Fonte: Moura (2011)

Ao analisar esses gráficos, percebe-se que em todas as respostas, nos dois (2) gráficos, mais de 70% dos respondentes escolheram as opções “3” ou “4”. Isso

<sup>30</sup> – Respostas dos estudantes de todos os *campi* pesquisados e do *campus* Natal Central à pergunta: Como estudante, qual o grau de importância que você concede aos conteúdos previstos nos exames de vestibular.

<sup>31</sup> Respostas dos estudantes de todos os *campi* pesquisados e do *campus* Natal Central à pergunta: Como estudante, qual o grau de importância que você concede aos conteúdos vinculados às disciplinas da educação profissional.

demonstra elevada convergência entre os estudantes de Natal Central e de todos os *campi* investigados no que se refere à importância que eles atribuem, ao mesmo tempo, ao prosseguimento de estudos em nível superior, como também, à atuação profissional como técnico, o que corrobora as contribuições de E6T9 e de E7T9, anteriormente transcritas.

No sentido de buscar um aprofundamento acerca da concepção de EMI, os entrevistados foram perguntados acerca de conceitos centrais que estão relacionados à perspectiva de formação humana integral assumida no PPP/2004 do IFRN.

Nesse contexto, perguntou-se aos entrevistados sobre o que entendem sobre trabalho, emprego, mundo do trabalho, mercado de trabalho e sobre a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Para D6, professor que atua em disciplinas de formação profissional, “trabalho é a realização de alguma tarefa, uma produção”, enquanto emprego está relacionado com uma questão de mercado, ou seja, realizar alguma tarefa e receber um retorno financeiro necessário à subsistência de quem trabalha.

D6 capta, com precisão, o significado de emprego, próprio da sociedade capitalista, em que o trabalhador vende a sua capacidade produtiva ao detentor do capital e, por isso, recebe recompensa em dinheiro, mediante regulação por meio do contrato de trabalho.

Não obstante, a compreensão apresentada pelo entrevistado acerca de trabalho é reducionista, restringindo-o à realização de uma tarefa e, dessa forma, submete-o a perspectiva de trabalho na ótica da sociedade capitalista. Nesse sentido, negligencia a dimensão ontológica ou ontocriativa do trabalho, pois diferentemente de tarefa, em sua dimensão ontológica,

O trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhe forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 2006, p. 211).



Assim, ontologicamente o trabalho é mediação de primeira ordem entre o ser humano e a natureza por meio da qual o homem altera a natureza no sentido de produzir a sua própria existência na medida em que produz conhecimentos técnicos, científicos e tecnológicos que se convertem em forças produtivas.

D6 também opina que a escola forma para o mundo do trabalho, mas que, na realidade, o profissional se depara com o mercado do trabalho, no qual estão presentes questões como a exploração e a valorização desse trabalho. Apesar de fazer essa diferenciação, opina que deveria ser uma coisa só, ou seja, um mundo do trabalho em que as pessoas trabalhassem com competência técnica e com ética e que fossem remuneradas justamente por isso, “recebendo um salário adequado necessário a sua subsistência.”

Nessa contribuição, D6 defende que o mundo do trabalho e o mercado de trabalho deveriam ser a mesma coisa e que assim haveria uma remuneração justa para todos. Ao analisar esse pensamento à luz da lógica capitalista, constata-se a impossibilidade de sua materialização, uma vez que é intrinsecamente contraditório em relação a essa perspectiva da sociedade capitalista, atualmente hegemônica, uma vez que

Ao capitalista interessa comprar o tempo de trabalho do trabalhador ao menor preço possível, organizá-lo e gerenciá-lo de tal sorte que ao final de um período de trabalho – jornada, semana ou mês – o pagamento em forma de salário represente apenas uma parte de tempo pago e a outra se transforme em ganho do capitalista ou sobrevalor (mais valia ou tempo de trabalho não pago) (FRIGOTTO, 2005, p. 63).

Essa lógica, atualmente, é exacerbada pelo avanço do neoliberalismo que acirra a competitividade entre as empresas, de maneira que, segundo essa racionalidade, cada vez mais é necessário diminuir os custos para tornar os produtos competitivos no mercado global. Para o trabalhador, isso implica perda de direitos, subcontratação e diminuição salarial visando manter o vigor da economia.

Já para D9, da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, o

Trabalho é um princípio ontológico, está na base da constituição do ser humano. Como diria Engels ‘o homem se define a partir do trabalho e da linguagem’. O que define o homem em uma instância é a sua capacidade de interagir com a natureza numa perspectiva de transformá-la, e ele faz isso pelo trabalho. Numa visão marxista mais crítica, na verdade, o trabalho funda o homem, é pelo trabalho que ele se constitui e que ele se humaniza,

na medida em que ele se distancia da natureza, na perspectiva, por exemplo, de constituir uma autonomia em relação a essa natureza, e agir sobre essa natureza na perspectiva de transformá-la conforme as suas necessidades.

D9 diz que a diferença entre trabalho e emprego consiste no fato de que o emprego é um espaço criado para a feitura de certos trabalhos, sejam eles materiais ou imateriais, em que o sujeito precisa atender a uma organização, a um conjunto de normas e regras próprias de um estatuto, colocado para o trabalhador empregado e que é condição para que ele permaneça empregado, referindo-se, implicitamente, ao contrato de trabalho.

Sobre a expressão mundo do trabalho, crê que ela se refere a uma categoria ou a um conceito bastante amplo, que se assemelha mais à dimensão ontológica do trabalho.

Já mercado de trabalho são os espaços criados e que absorvem uma quantidade específica de mão de obra. Acrescenta que é uma concepção neoliberal de economia e de trabalho. Lembra que, atualmente, nos discursos, se confundem muito mercado de trabalho com mundo do trabalho. E acrescenta

O mercado de trabalho está para a relação de produção na sociedade, como está o mercado numa maneira geral. Você tem uma tendência de crescimento da economia, essa tendência de crescimento da economia é puxada pelas tendências mercadológicas e, muitas vezes, essas tendências de crescimento da economia [não] acompanham uma necessidade, por exemplo, de mão de obra, de força de trabalho.

Argumenta, ainda, que o avanço tecnológico é responsável pela “criação de um grande exército de reserva humana do trabalho” e que essa reserva, “muitas vezes tem contribuído para a formação do mundo do trabalho informal”, para a “chamada precarização [...] do emprego e do trabalho.”

As contribuições de D9 vão ao encontro dos princípios que fundamentam o EMI, já que ele trata, explicitamente, da dimensão ontológica do trabalho. Além disso, quando se refere ao emprego está tratando da dimensão histórica do trabalho que consiste nas diversas formas e significados que o trabalho vem assumindo nas sociedades humanas ao longo do tempo. Assim, o trabalho escravo dos povos que eram dominados militarmente, o trabalho servil das sociedades feudais, o trabalho dos artesãos na sociedade pré-revolução industrial, dentre outras formas, na

sociedade capitalista, em sua dimensão histórica, o trabalho se manifesta sob a forma de emprego. Nesse sentido, “incorporar a dimensão histórica do trabalho no ensino médio integrado significa, portanto, considerar exigências específicas para o processo educativo, que visem à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo” (MOURA, 2010, p. 11)

Das contribuições de D9 ainda se pode inferir que ele considera que, em geral, os professores das disciplinas técnicas discutem de maneira mais específica com seus alunos as atividades relacionadas ao posto de trabalho em si do que as relações existentes no mundo do trabalho.

Essa é outra questão importante trazida pelo entrevistado e que evidencia a dicotomia existente entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos.

Por um lado, os professores da formação profissional, em sua maioria, não discutem o mundo trabalho em sua dimensão mais ampliada, o que inclui as relações de poder, os interesses que estão em jogo e o próprio sentido do trabalho vinculado à determinada atividade ou profissão, como também as relações entre os conhecimentos, científicos, técnicos e tecnológicos inerentes a certo curso e a repercussão deles sobre o trabalho humano, a natureza e a sociedade em geral.

Por outro lado, os professores das denominadas disciplinas do ensino médio, têm dificuldades em estabelecer conexões entre seus respectivos campos científicos e as áreas de conhecimentos próprias dos cursos de EMI nos quais estão atuando.

Nesse sentido, é fundamental produzir movimentos na direção de romper com essa falsa dicotomia, conforme defende Machado (2010, p. 81)

Não é mais aceitável, por exemplo, a afirmação de que conteúdos considerados gerais não seriam profissionalizantes; isto porque uma sólida formação geral tem sido reconhecida não só como um requisito de qualificação profissional no atual mundo do trabalho, como, talvez, o mais importante. Se a realidade existente é uma totalidade integrada não pode deixar de sê-lo o sistema de conhecimentos produzidos pelo homem a partir dela, para nela atuar e transformá-la. Tal visão de totalidade também se expressa na práxis do ensinar e aprender. Por razões didáticas, se divide e se separa o que está unido. Por razões didáticas, também se pode buscar a recomposição do todo. Tudo depende das escolhas entre alternativas de ênfases e dosagens das partes e das formas de relacioná-las.

Retomando as contribuições dos entrevistados, G3 opina que o trabalho “é muito mais pelo pessoal, é aquilo que você vai desenvolver que você teve como

objetivo de sua vida”, enquanto “o emprego é aquilo que você teve como resultado final do trabalho que você desenvolveu”

Já P4 não se posicionou de forma clara acerca desses conceitos, apenas associou trabalho a emprego.

Entre os estudantes de T9, não há posição explicitamente convergente em relação ao significado de trabalho, emprego e mundo do trabalho, mas convergem para o mercado de trabalho que está relacionado com a oferta e a demanda de emprego.

Os estudantes de T9 associaram o termo trabalho à atividade remunerada e à atividade realizada a partir uma aprendizagem, enquanto emprego apareceu vinculado à formalização das relações de trabalho. Assim sendo, para os integrantes de T9, tanto trabalho quanto emprego estariam associados a atividades remuneradas, sendo que o emprego é um tipo de trabalho formal, com contrato. Nesse sentido, para eles, o mundo do trabalho é mais amplo do que mercado de trabalho e engloba todos os tipos de trabalho.

Percebeu-se, nos depoimentos desses últimos entrevistados (G3, P4 e os estudantes), sobre o trabalho, emprego, mundo do trabalho e mercado de trabalho, uma compreensão intimamente vinculada à lógica do capital, na qual trabalho se confunde com emprego e há estreita articulação entre esses conceitos e o de mercado de trabalho, o qual se confunde com mundo do trabalho.

Não obstante, importa ressaltar que essas expressões não se confundem, pois o mundo do trabalho é mais amplo e engloba todo o universo do trabalho, incluindo a legislação, as formas alternativas de trabalho, o trabalho precarizado, as relações de poder, o nível de complexidade – trabalho simples/trabalho complexo -, o desemprego, a formação do trabalhador, enfim, todos os fenômenos articulados ao trabalho humano (FIDALGO; MACHADO, 2000).

Enquanto isso, o mercado de trabalho, na sociedade capitalista, é compreendido como o conjunto de práticas sociais mediante as quais o trabalhador vende sua a capacidade produtiva ao detentor do capital mediante normas específicas, por meio da regulação do Estado. A concepção de mercado de trabalho não incorpora, portanto, as assimetrias existentes nas relações entre as classes, pois supõe que os salários seriam definidos livre e equilibradamente entre as partes nesse mercado. Entretanto, concretamente, essas relações são desequilibradas em

detrimento dos trabalhadores.

As contribuições sobre formação humana integral e as relações trabalho, ciência, tecnologia e cultura dos entrevistados de Natal Central estão apresentadas na continuação do relatório.

Para D6, Ciência e Tecnologia estão juntas, pois, na EP, a base científica é fundamental para compreender a aplicação e o desenvolvimento tecnológico. Sobre o trabalho, ele afirma que, como a escola sempre estará defasada em relação aos avanços tecnológicos da indústria, é importante que o aluno tenha a prática profissional, preferencialmente, na forma de estágio, proporcionando ao estudante a vivência no mundo ou no mercado de trabalho. Em relação à cultura, D6 coloca que “eles têm de participar de atividades culturais, como a gente vê aí os alunos com violão, a banda de música, o coral, o grupo de teatro, alguma coisa assim, além da parte do esporte também.”

Para ele, a formação humana integral é a formação de um cidadão crítico, capaz de conhecer o caminho a ser trilhado, no sentido de contribuir para a melhoria da sociedade, mesmo sabendo das dificuldades existentes nesse caminho e que, no mercado de trabalho, às vezes, há injustiças. Para ele, a formação humana integral habilita o sujeito a atuar tanto na sua atividade profissional, como na sua família, no seu bairro, na sua cidade, com competência técnica e com ética. Para ele, formação humana integral é o que o IFRN vem tentando fazer.

Para D9, “a cultura é formada pelas relações de trabalho, pelas relações do homem com outro homem na perspectiva política, na perspectiva artística, cultural, na perspectiva material. Então, cultura, pelo conceito antropológico, é uma categoria que abarca tudo isso.” (informação verbal).

Esse entrevistado opina que não existe dissociação das categorias do Trabalho, da Ciência, da Tecnologia e da Cultura e exemplifica: “ao trabalhar, por exemplo, História e o conceito de cultura, então, a gente está o tempo inteiro com o conceito de Ciência, Tecnologia, com o conceito de Trabalho.” E acrescenta “Como é que você faz Ciência sem trabalhar?”, “Como é que você constrói Tecnologia sem trabalhar?” Não dá. “Como a Cultura se constitui sem a Tecnologia, a Ciência e o Trabalho?”.

Sobre as relações entre ciência, tecnologia e cultura nos cursos técnicos integrados, G3 disse que o IFRN tenta integrar essas dimensões nos processos de

formação humana, mas não aprofundou a discussão sobre as relações existentes entre essas categorias. Para G3, o grande desafio da formação integrada é associar a formação profissional ao ensino médio “como também associar isso para a vida dele externa para o mercado de trabalho”.

Ao analisar essas contribuições, constata-se que as compreensões dos entrevistados são distintas. Enquanto D6 coloca a relação entre ciência e tecnologia como a segunda sendo, apenas, aplicação da primeira; e cultura como algo que tem um caráter extracurricular, destacando a participação de estudantes em atividades artístico-culturais e desportivas da Instituição, G3 não entra nos meandros dessa discussão, e D9 faz uma abordagem mais aprofundada. Para D9, a cultura se constrói nas relações de trabalho e nas demais relações entre os seres humanos e, portanto, tem uma dimensão política, artística e material. Nesse sentido, a cultura não é algo extracurricular nem pode ser confundido com arte, embora a considere, mas estreitamente inter-relacionada com a ciência, a tecnologia e o trabalho.

Desse modo, a contribuição de D9 vai ao encontro dos princípios que sustentam o EMI como proposta de formação humana integral em que trabalho, ciência, tecnologia e cultura são indissociáveis e, portanto, ocorrem de forma relacional e não podem ser considerados separadamente. Assim, assume-se formação humana como a “Integração entre trabalho, ciência, tecnologia, cultura e educação compreendidos em suas dimensões sócio-históricas, como base da proposta e do desenvolvimento curricular, de modo a assegurar o permanente diálogo entre esses e o contexto escolar” (GT MEC/SETEC<sup>32</sup>, 2010a, p. 108)

### c) práticas pedagógicas

---

<sup>32</sup> Este grupo de trabalho foi criado por iniciativa de vários professores e pesquisadores, especialmente, dos campos Trabalho e Educação, Educação de Jovens e Adultos e da rede federal de EP em colaboração com o MEC em razão da necessidade de ampliar o debate sobre a atualização das diretrizes da educação profissional técnica de nível médio, cujos procedimentos iniciais foram as realizações de duas audiências públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação, nas quais foi apresentada uma proposta inicial desse Conselho de Parecer de Resolução sobre as mencionadas diretrizes. Nesse sentido, a mencionada proposta inicial do CNE estimulou a criação desse GT e a produção do texto DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM DEBATE (GT MEC/ SETEC, 2010a). Disponível em:< [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/dire\\_cur\\_pto\\_en\\_tec\\_debate.PDF](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/dire_cur_pto_en_tec_debate.PDF)>. Posteriormente, o mesmo GT desenvolveu atividade semelhante em relação às diretrizes curriculares para o ensino médio, oportunidade em que produziu o texto DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO: Proposta de Debate ao Parecer. (GT MEC/SETEC, 2010b).

Neste item, o professor D6 afirmou que os conhecimentos das disciplinas da educação geral são necessários à compreensão daqueles da parte técnica. Disse que, algumas vezes, faz revisão do conteúdo de algumas disciplinas da formação geral, mas é importante que os alunos já cheguem à parte profissionalizante do curso com esses conhecimentos. Opina que, em Eletrotécnica, essa relação ensino médio/educação profissional é muito forte com Matemática e Português, principalmente na produção de textos.

Visualiza-se, na resposta apresentada, o caráter apenas de instrumentalidade e não de articulação horizontal entre os saberes científicos, tecnológicos e técnicos.

Nesse sentido, importa considerar que

Uma técnica de produção é sempre concebida para funcionar nos quadros de relações humanas bem definidas. Nesse sentido, pode-se dizer que existem diversos condicionamentos e constrangimentos econômicos, sociais, políticos, culturais etc que perpassam e protagonizam a história das técnicas. Pode-se dizer que estas resultam de longas cadeias entrecruzadas, de bricolagens, de ressignificações, que demandam interpretações muitas vezes divergentes e que esta contextualização e compreensão conformam o campo do saber tecnológico. É interessante constatar o quanto é preciso recorrer aos chamados conhecimentos básicos e gerais, tais como os da história, da geografia, da filosofia, da economia e da sociologia para dar conta desta apreensão deste saber tecnológico (MACHADO, 2010, p. 85-86).

Assim sendo, a perspectiva da formação humana integral, na qual se baseia o EMI, se nutre da busca pelas inter-relações equilibradas entre ciências humanas e naturais, entre ciência e tecnologia, entre trabalho manual e intelectual etc. e não da hierarquização de uns sobre os outros.

D6 relata, também, que, entre as disciplinas da parte profissionalizante as aulas de campo se constituem em um espaço importante de integração. Exemplifica, dizendo: “A gente vai a uma usina geradora de eletricidade, então, vai o professor de máquinas elétricas, o professor de instalações elétricas de alta tensão e o professor de instalações elétricas industriais”.

Nessa afirmação, D6 não leva em consideração que o envolvimento de outras disciplinas poderiam contribuir para que os estudantes refletissem mais aprofundadamente sobre as questões políticas, econômicas, sociais, culturais e

ambientais do assunto em foco. Obviamente, tal inserção fomentaria a ampliação de práticas coletivas conforme os fundamentos do EMI.

Já D9 relata que

À medida em que trabalho os conteúdos de História, trabalho também Sociologia, Geografia, Antropologia, Artes, até Matemática. Do ponto de vista metodológico, acredito que [no IFRN/*Campus* Natal Central] não há integração porque a interdisciplinaridade ainda não é um princípio que está sendo operacionalizado na prática. Considero que falar em integração na perspectiva individual não é possível metodologicamente.

As considerações feitas por D9 ratificam o diálogo entre as áreas de conhecimento do ensino médio e estão de acordo com Machado (2010, p. 92), para quem

O convite à construção de currículos integrados é também uma convocação à interdisciplinaridade, à busca das mediações que possibilitem, planejar e desenvolver planos comuns de trabalho, que harmonizem distintas experiências e pontos de vista.

Apesar de esse ser o pensamento de D9, ele lembra que, no ensino técnico subsequente, já participou de algumas experiências interdisciplinares em aula de campo, mas que, no Integrado, não se recorda de nenhuma experiência que tivesse como foco a integração.

Assim, fica evidente que é um desafio para a Instituição materializar um currículo que articule, integre e discuta o sentido dos conhecimentos estudados para a vida humana e para a natureza.

Nessa perspectiva, torna-se imprescindível o diálogo no interior da Instituição. Entretanto, D9 conclui afirmando que, no IFRN, “não se planeja coletivamente na perspectiva de integrar até mesmo as disciplinas das áreas afins”.

Não obstante, ele opina que agora os “professores estão retomando os estudos de grupos, tendo mais contato, o que permite planejar uma ou outra ação, mas que isso não é ainda uma ação sistemática”. Vale salientar que essa busca por um planejamento mais coletivo não se estende a todos os professores, mas a grupos isolados.

P4 reafirma alguns aspectos já discutidos por D9 e afirma:



Alguns professores demonstram preocupação e têm buscado fazer uma aproximação entre si (formação geral e específica), mas são poucos. Não tenho conhecimento de que os professores ao ministrarem as suas aulas fazem a integração dos seus conteúdos da formação geral com os específicos da área. Acredito que isso pode haver de forma isolada. Os professores das disciplinas de formação geral defendem o ensino propedêutico por não terem a compreensão do ensino médio integrado de que não é só uma justaposição de disciplinas isoladas. Nem dentro da própria área do professor de formação geral a integração acontece (informação verbal).

Os estudantes de T9 são mais otimistas em relação a práticas pedagógicas que, na visão deles, contribuem para a integração.

Eles argumentam que há um forte diálogo entre os conteúdos de algumas disciplinas e que os professores dessas disciplinas exploram em sala de aula. Opinam que, pela natureza do curso, isso acontece mais intensamente com as disciplinas do campo das ciências naturais, principalmente Física, Matemática e as específicas de Eletrotécnica.

A esse propósito, as falas que seguem são pertinentes:

Basicamente toda a matéria de Física do 2º ano da gente está sendo aplicada no Técnico de Eletrotécnica. [...] Quando a gente vai começar a estudar a matéria técnica eles dizem: 'isso aqui tem relação com aquilo' [...] Algumas atividades como, por exemplo, montar um motor simples na disciplina de Física, mas já utilizando aquele conceito em outras disciplinas" (E1T9).

Eu lembro de um teste que eu estava fazendo de Matemática, e eu relacionei totalmente com o que eu vi em Eletrotécnica, porque era a parte de Trigonometria. Então para mim foi muito mais fácil eu fazer isso em Matemática (E1T9).

O conjunto dos relatos permite inferir que existem práticas pedagógicas voltadas à integração curricular em Natal Central. Entretanto, tais atividades não ocorrem de forma sistematizada tampouco mediante uma ação coordenada, mas por iniciativas individuais ou de grupos.

Além disso, as práticas integradoras relatadas se restringem à busca da interdisciplinaridade entre disciplinas. Em que pese a importância dessa construção, é necessário compreender que a concepção de formação humana que fundamenta o EMI vai além do diálogo entre as disciplinas e avança na dimensão epistemológica. Isso implica a necessidade de o currículo questionar o sentido das ciências e das tecnologias que estão envolvidas nos estudos e práticas realizadas.

Considerar essa dimensão é imprescindível na direção de compreender a contribuição de determinado conhecimento para o avanço das forças produtivas e, saber de que maneira tal conhecimento altera a forma de viver dos seres humanos em geral e, em particular, da região onde está inserida a escola; como a cultura local é afetada e, ao mesmo tempo, afeta o sistema produtivo e, em consequência, o trabalho humano; quais os interesses e forças econômicas, políticas e sociais que interagem e definem o modo de produção local e regional e quais suas relações com o que acontece em nível nacional e mundial.

#### d) Formação de professores

Ao tratar da formação de professores, D6 afirma que há treze (13) anos está no IFRN, mas que participou de poucos treinamentos na área específica de sua formação e de uma oficina sobre currículo quando a Instituição implementou o currículo que separou o ensino médio da educação profissional.

Com relação a esse item, o professor D9 deixa claro que os docentes buscam a formação continuada. No entanto, segundo ele, desde que o projeto político-pedagógico foi implementado, em 2005, não houve “uma discussão com o professor da área técnica sob alguns aspectos do meu conteúdo, do meu programa de disciplina, que de fato tenha uma identidade parcial ou total com a disciplina desse professor”.

Esse posicionamento evidencia a centralidade da preocupação do docente com os conteúdos específicos da disciplina (ou das disciplinas) em que atua em detrimento das inter-relações existentes entre esses conhecimentos e aqueles inerentes aos demais componentes curriculares e o sentido desses conhecimentos para o trabalho humano, para a sociedade em geral e para a natureza, conforme discutido anteriormente.

A contribuição de P4 sobre esse assunto vai ao encontro do que foi discutido no parágrafo anterior. Ela declara que o “professor está mais habituado a trabalhar somente com os conteúdos da sua disciplina, uma vez que a sua formação está pautada em conhecimentos isolados”.

Esse aporte é significativo, porque ajuda a esclarecer que as práticas

pedagógicas docentes individualizadas e a dificuldade para romper com essa barreira na direção do trabalho mais coletivo não é fruto exclusivo de mentalidades individuais, mas dos processos formativos pelos quais passaram os docentes.

Além disso, cabe considerar que grande parte do corpo docente das disciplinas de formação profissional do Campus Natal Central (assim como dos demais *campi*) sequer teve formação para a docência, uma vez que são bacharéis em suas respectivas áreas de conhecimento e, nessa condição, passaram a exercer a função docente. Com isso, não se pretende afirmar que, apenas, os bacharéis foram formados numa perspectiva individualizadora, pois esse é um problema do sistema educacional em geral.

Nesse sentido, compreende-se que a Instituição tem grandes responsabilidades no que se refere à formação continuada (e inicial, em muitos casos) do corpo docente.

Nessa direção, é necessário discutir e construir coletivamente uma política voltada para essa formação, alicerçada em dois grandes eixos. O primeiro relacionado à área de conhecimento específica, adquirida na graduação, cujo aprofundamento é estratégico e deve ocorrer por meio dos programas de pós-graduação, principalmente *stricto sensu*, oferecidos pelas instituições de educação superior nacionais e estrangeiras. É fundamental que essa formação não ocorra unicamente por iniciativa do próprio profissional, mas que seja impulsionada também pelas necessidades institucionais.

Esse processo, ainda que de forma não sistemática, vem sendo desenvolvido na Instituição na última década e repercutindo na elevação da titulação do seu corpo docente, como relatado na seção 1 deste Relatório.

O outro eixo refere-se à formação didático-político-pedagógica e às especificidades da educação profissional.

É necessário que essa formação vá além da aquisição de técnicas de transmissão de conteúdos. Evidentemente, esse aspecto continuará sendo importante, porém o objetivo macro é mais ambicioso e deve privilegiar a formação no âmbito das políticas públicas do país, principalmente as educacionais, numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente.

Assim, o docente formado poderá, em seu exercício profissional, atuar com centralidade nas relações entre o ser humano, do qual ele está participando da formação, e os conhecimentos envolvidos, com o objetivo de formar sujeitos autônomos e emancipados, em vez de, simplesmente, centrar-se nas relações de mercado e no fortalecimento da economia, submetendo a lógica educacional às necessidades exclusivas e imediatas do setor econômico (MOURA, 2008).

Avançar na direção delineada requer formação continuada e, conseqüentemente, mudanças na prática pedagógica, na concepção de currículo e ensino e na apropriação dos fundamentos teóricos e metodológicos presentes no EMI.

## 4.2 *Campus* Natal Zona Norte

### a) Participação

No que se refere à participação no processo de construção do Projeto Político-Pedagógico e dos planos de curso, os entrevistados são unânimes em afirmar o não-envolvimento nessas construções, pois, quando ingressaram no IFRN, esses documentos já haviam sido elaborados<sup>33</sup>.

Cabe ressaltar que isso já era esperado, pois o *campus* Natal Zona Norte começou suas atividades, em 2006.2, enquanto os planos dos curso já haviam sido elaborados anteriormente. Nesse contexto, os planos dos cursos de EMI destinados aos adolescentes foram elaborados, em 2004, no âmbito do Redimensionamento do PPP iniciado naquele ano, e os relativos à modalidade EJA foram desenvolvidos em 2006.1, todos nos *campi* Natal Central e Mossoró, únicos existentes até então.

Essa é uma situação que exige alguma reflexão, pois se, por um lado, faz alusão a uma nova unidade que entraria em funcionamento, realmente era necessário que os planos dos cursos fossem elaborados, previamente, e é razoável que isso tenha sido feito pelos profissionais que já estavam na Instituição. Por outro lado, seria muito importante que aos docentes, aos pedagogos e aos gestores

---

<sup>33</sup> Um dos docentes é professor do IFRN desde 1995, atuando em outra unidade até 2006, quando foi transferido para o *campus* Natal Zona Norte no início de seu funcionamento.

acadêmicos da nova unidade tivesse sido dada a oportunidade de estudar, de discutir e de analisar os respectivos planos de curso, no sentido de se apropriarem de seus conteúdos e, inclusive, prestando, de certa forma, alguma contribuição visando aperfeiçoá-los, de implementá-los.

A falta dessa aproximação inicial de forma sistematizada pode comprometer a atuação dos sujeitos, principalmente dos docentes, na operacionalização do currículo, uma vez que não se sentem partícipes dessa construção. Nessa perspectiva, o professor é expropriado de sua intelectualidade e é considerado como um técnico que aplica um currículo concebido por outros, não lhe cabendo questionar, problematizar ou aperfeiçoar, mas, apenas, executar o que fora anteriormente prescrito.

Cabe então investigar por que não ocorreu essa aproximação inicial dos sujeitos de forma sistematizada ao currículo institucional. Um dos elementos centrais que podem explicar essa situação é a excessiva urgência para colocar em funcionamento tanto essa como as outras novas unidades abrangidas por essa pesquisa, ou seja, Ipangaçu e Currais Novos. No caso do *campus* Natal Zona Norte, há um elemento a mais que evidencia essa urgência. A unidade começou a funcionar antes mesmo de existir fisicamente, pois, em 2006.2, enquanto o prédio estava sendo construído, foram oferecidas as primeiras turmas vinculadas ao *campus* Natal Zona Norte que funcionaram, naquele período letivo, no prédio do *campus* Natal central, pois era *necessário* apresentar matrículas à sociedade.

Importa ressaltar que, em 2006.2, quando a unidade entrou em funcionamento não ofereceu vagas no EMI *regular*, esfera na qual o IFRN já vinha atuando nas unidades Natal Central e Mossoró. Entretanto, ofereceu o EMI na modalidade EJA, em razão de orientações do MEC para que se iniciassem as ofertas correspondentes ao Programa Proeja. Esse movimento evidencia uma contradição importante, já que o IFRN, até então, não havia atuado de maneira sistemática na educação de jovens e adultos e começou a fazê-lo por meio do Proeja, em novas unidades e sem processo sistemático de formação inicial e/ou continuada dos profissionais envolvidos<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup> Antes disso, em 2006.1, o IFRN iniciou uma turma de EMI na modalidade EJA em Controle Ambiental – turma do convênio CEFET-RN/MST/MDA/INCRA –, no âmbito do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) a qual não está incluída na presente análise, em razão de suas especificidades, dentre as quais o fato de o conjunto de professores que nela atuou terem sido

Desse modo, cabe questionar a eficácia de tal medida mesmo considerando apenas o viés estreito da quantidade de matrículas, pois o curso de EMI em Informática na modalidade EJA, implantado em 2006, apresentou elevadíssima taxa de evasão, de maneira que, dos oitenta (80) estudantes matriculados inicialmente, apenas quarenta (40) continuaram matriculados em 2007, trinta (30) em 2008 e treze (13) em 2009, os quais concluíram o curso (CEFET-RN, 2007; CEFET-RN, 2008; CEFET-RN, 2009; CEFET-RN, 2010).

Além disso, como houve muitas dificuldades de aprendizagem por parte dos estudantes, a gestão decidiu cancelar novas entradas nesse curso e transformá-lo, já em 2007, em um curso de Manutenção de Computadores, sob a alegação de que esse seria mais adequado ao público da EJA por sua natureza mais prática. Essa medida evidencia a visão da gestão, compartilhada por grande parte do corpo docente, em relação aos sujeitos da EJA. Segundo essa visão, o público da EJA não tem a capacidade de desenvolver o raciocínio abstrato porque não desenvolveu essa capacidade no *tempo certo*. Dessa forma, para eles, é mais adequado um curso de caráter mais prático-instrumental.

Deve-se ainda observar, no caso específico em discussão, que não houve questionamentos sobre se as metodologias desenvolvidas pelos professores eram ou não adequadas à modalidade EJA, uma vez que esses profissionais não receberam formação para nela atuar. Simplesmente, partiu-se do pressuposto de que o problema estava na falta de capacidade de os sujeitos da EJA desenvolverem raciocínio mais abstrato e que, portanto, a solução era transformar o curso em outro de caráter mais pragmático e adequado às *limitações cognitivas* de seus sujeitos, sem maiores questionamentos acerca dos outros atores diretamente envolvidos no processo pedagógico, docentes, equipe pedagógica e gestores acadêmicos.

Esse tipo de raciocínio está eivado de um determinismo que vai frontalmente contra uma característica fundamental do ser humano que é seu caráter histórico-social e, portanto, de ser inacabado e em constante processo de vir a ser (FREIRE, 1996).

#### b) Concepção

---

convidados/voluntários dentre os profissionais da Instituição. Também destaca-se que o curso foi vinculado à Unidade Natal Central, mas funcionou no Centro de Treinamento Patativa do Assaré, pertencente ao MST e localizado na Cidade de Ceará Mirim-RN, distante 40 Km de Natal.

Nem todos os entrevistados do *campus* Natal zona Norte fizeram reflexões acuradas acerca da concepção do EMI integrado. Apesar disso, os docentes e o pedagogo opinaram que a proposta de integração é pertinente, mas que está muito mais nos documentos do que materializada concretamente no cotidiano institucional. Nessa direção, D5 diz que

É de suma importância a integração efetiva e não apenas de forma documental. Falo isso porque geralmente elaboram-se documentos [...] muito bem elaborados, com correções gramaticais, com muita fundamentação, mas que a prática em si na instituição curricular, ela não efetiva.

Já P5, na mesma linha de raciocínio, expõe que admira muito a proposta de integração, mas que, na prática, o “integrado [...] está muito no papel, mas que precisa realmente de uma maior integração.”

D8, por sua vez, problematiza alguns aspectos relacionados à integração. Diz que o grupo a que está vinculado, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, identificou que um problema para integrar os conteúdos de duas disciplinas afins como, por exemplo, História e Arte é o fato de que

Arte é oferecida no 1º ano, mas no 1º ano não tem História, então essa distância entre as disciplinas, essa distância temporal entre as disciplinas é um grande problema, e aí o conteúdo fica fragmentado mesmo, não tem como você fazer o que a gente está querendo fazer que são os projetos integradores.

Concorda-se com D8 em que a distribuição das disciplinas por período letivo deve levar em consideração os possíveis diálogos que podem ser estabelecidos entre elas e que fatos como o relatado por esse docente dificultam o pretendido diálogo.

Por outro lado, é necessário perceber que, no EMI integrado à EP, fundamentado na integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixo estruturante, a integração pretendida vai além da interdisciplinaridade, embora a leve em consideração. Nesse sentido, é preciso avançar na compreensão de que essa integração deve ocorrer também no interior de cada disciplina, de cada conteúdo. Ou dito de outra maneira, a cada conteúdo trabalhado é preciso relacionar

o conhecimento científico com as tecnologias a ele vinculado. Da mesma forma, pode-se analisar como a ciência e a tecnologia, enquanto forças produtivas, vêm repercutindo no trabalho humano e como a cultura interfere nessas práticas sociais. Esse é o desafio mais profundo da integração, pois é nele que se pode evidenciar de forma mais clara a relação parte totalidade, assim como o princípio educativo do trabalho.

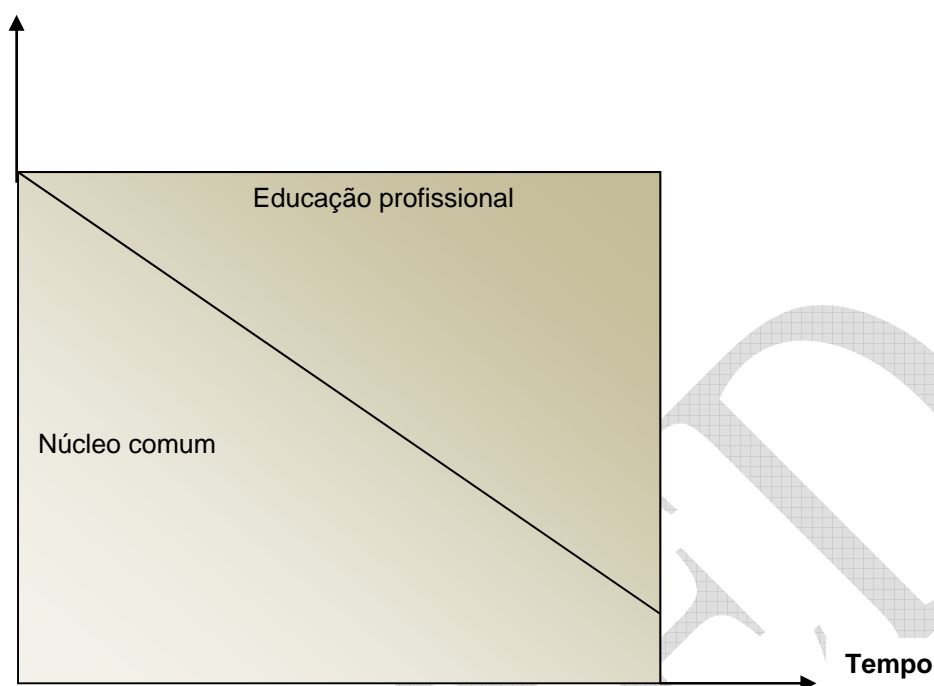
G4 e D8 trazem outro importante elemento para discussão ao opinar que a matriz curricular do EMI faz uma separação muito forte entre as disciplinas da EP e do EM, de maneira que, no início, há grande concentração de disciplinas de formação geral e, no final, isso se inverte. Para esses sujeitos, essa distribuição dificulta a integração.

Realmente, os planos dos cursos integrados do IFRN foram construídos conforme mencionados por G4 e D8. Assim, nas primeiras séries, não há disciplina diretamente relacionada com o respectivo curso técnico, enquanto na quarta só há uma disciplina do denominado Núcleo Comum, constituído por disciplinas presentes em todos os cursos, independentemente da área da educação profissional à qual estejam vinculados, as chamadas, disciplinas de formação geral que integram os currículos do EM.

Para esclarecer o leitor sobre essa distribuição de carga horária, no Esquema 1, segue uma representação esquemática da evolução, no tempo, da carga horária de disciplinas do Núcleo Comum e daquelas vinculadas à respectiva área da EP.



### Conteúdo das disciplinas



Esquema 1 - Representação esquemática da evolução da carga horária do Núcleo Comum do Núcleo de EP nos cursos de EMI oferecidos pelo IFRN

Fonte: MOURA (2011)

Em cada curso integrado *regular*, além do Núcleo Comum e do Núcleo específico da EP, há outro conjunto de disciplinas denominadas de Diversificadas, compostas por Desenho; 2ª Língua estrangeira (Espanhol ou Francês); Informática; e Gestão Organizacional e Segurança do Trabalho, as quais também estão presentes em todos os cursos. Destaca-se que a representação do Esquema 1 se refere aos cursos destinados aos adolescentes. No caso da modalidade EJA, a distribuição é semelhante, sendo necessário destacar que não há o conjunto de disciplinas denominado de Diversificadas e que as cargas horárias e a duração dos cursos são menores do que os proporcionados aos adolescentes<sup>35</sup>.

Essa distribuição representada no Esquema 1 permite inferir que a lógica a

<sup>35</sup> No caso do Curso integrado em Edificações na modalidade EJA, a duração é de 4 anos, diferentemente dos demais cursos dessa modalidade cuja duração é de 3 anos. Apesar dessa diferença na duração, as cargas horárias dos cursos integrados oferecidos na modalidade EJA são semelhantes. A diferença na duração ocorreu fundamentalmente porque em Mossoró o curso é noturno desde o início de sua implantação, enquanto nos outros *campi* eles funcionam no período diurno.

partir da qual foi construído o currículo baseia-se em uma relação entre ciência e tecnologia na qual a segunda é compreendida como sendo uma aplicação da primeira. Por isso, em primeiro lugar vêm as disciplinas científicas, de formação geral, e, em seguida, as disciplinas de formação profissional, nas quais se faz a aplicação dos conhecimentos científicos anteriormente estudados. Essa é uma compreensão linear da relação entre ciência e tecnologia.

Faz-se necessário entender que a relação entre ciência e tecnologia é bem mais complexa e não pode ser linearizada, uma vez que tanto as tecnologias podem gerar conhecimento científico quanto o conhecimento científico pode desencadear o desenvolvimento de novas tecnologias.

Assim, concorda-se com a ponderação de G4 no sentido de que essa distribuição dificulta a materialização do currículo integrado. Entretanto, como o currículo tem que ser pensado e praticado com sujeitos concretos, é importante trazer para essa análise algumas contribuições proporcionadas pelos estudantes do *campus* Natal Zona Norte acerca dessa questão.

Os estudantes de T6 (integrado em *Informática regular*) problematizaram uma questão diretamente relacionada com a distribuição das disciplinas de formação geral e profissionalizante ao longo do curso. Nesse sentido, E7T6 opina “No primeiro [ano] [...] Só foi matéria básica mesmo, eu acho que não teve nenhuma integração. Eu acho que esse ponto é uma falha porque [...] a gente deveria começar a ver o conteúdo do curso a partir do primeiro ano”. Enquanto isso, E5T6 argumenta:

Acho que não botam disciplinas técnicas no primeiro ano porque um aluno que vem de escola municipal, por exemplo, tem um conteúdo que quando chega aqui no IFRN sofre, vamos dizer assim, ele vai se deparar com uma parede muito alta que talvez não consiga pular. Então eu acho que eles minimizam o máximo possível para que o aluno se adéque à instituição pra nos anos seguintes botar disciplinas técnicas.

Já E6T6, reconhecendo a dificuldade que enfrentam os estudantes na primeira série, propõe uma posição conciliadora, ao dizer:

De certa forma para quem estudava em escola pública realmente quando chega aqui tem um baque. Até mesmo a nossa vida muda. Aqui é exigido muito mais da gente. Mas, o que ele falou eu acho que é importante porque [...] não tem pelo menos uma introdução de uma disciplina técnica? eu acho que vai ser melhor [...].

Como se vê, não há consenso entre os estudantes de T6 a respeito dessa questão. Entretanto, a polêmica trazida por eles - sujeitos concretos que estão vivenciando o currículo - é importante e ajuda a compreender essa questão. Nesse sentido, concorda-se com a posição apresentada pelo estudante E6T6 no sentido de que as disciplinas da EP deveriam ser introduzidas já na primeira série, trabalhando conteúdos que não fossem de muita complexidade uma vez que as mudanças vivenciadas pelos estudantes, ao ingressarem no EMI integrado, são intensas.

Essas mudanças são amplas e intensas. Em primeiro lugar, a mudança do ensino fundamental para o ensino médio implica estudar novas disciplinas como Física, Química, Biologia, Filosofia, entre outras, as quais não fazem parte do currículo do ensino fundamental como disciplinas específicas. Além disso, até mesmo nas disciplinas do ensino médio que são estudadas como tal no ensino fundamental há mudanças significativas em função do necessário aprofundamento de estudos que é próprio do EM. Some-se a isso a mudança da própria escola, pois, como o IFRN não oferece ensino fundamental, todos que ingressam no EMI são provenientes de distintas escolas. Tanto para os que vêm de escolas privadas como para aqueles provenientes da esfera pública, as mudanças são muito intensas.

Nesse sentido, os estudantes de T6 convergiram em que o IFRN é uma ótima escola quando comparada com as demais, tanto públicas quanto privadas. Mencionaram várias características, que na visão deles, estabelecem esse diferencial do IFRN. Dentre elas, citam que os professores são muito bem qualificados e que se preocupam com os alunos para além dos conteúdos escolares, ou seja, os professores cuidam da formação ético-moral dos estudantes. Falam também da importância dos serviços assistenciais e de apoio pedagógico que contribuem para a permanência na escola de estudantes que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem ou financeira, tais como: transporte, alimentação, farda, óculos, bolsa de trabalho, centro de aprendizagem, dentre outros. Relatam que o tipo de formação é completamente diferente daquele que é trabalhado em outras escolas, quer sejam públicas ou privadas. Também fazem referência ao elevado nível de exigência com relação à aprendizagem dos conteúdos escolares. Finalmente, dizem que a integração do ensino médio com a formação profissional é um diferencial que coloca o IFRN em outro patamar. Vários alunos de T6 relataram participação em projetos de pesquisa, inclusive, como bolsistas. Isso, para eles, também é muito importante no processo de formação.

Some-se a essas mudanças o fato de que em T6 a maioria era adolescente na faixa etária dos quinze (15) ou dezesseis (16) anos quando estava na 1ª série, de maneira que também passavam/passam por profundas mudanças biopsicológicas. Nesse sentido, a introdução, na 1ª série, de disciplinas técnicas específicas do curso no qual estão matriculados é uma mudança necessária, conforme analisado anteriormente, mas que precisa ser bem planejada para não resultar em mais uma barreira a ser enfrentada por esses adolescentes. É necessário que sejam introduzidas não como um conteúdo a mais e de natureza distinta dos demais, mas sim como parte inseparável e, portanto, constituinte do todo de um currículo integrado, pois

A partir de questões específicas pode-se necessitar de conhecimentos gerais e, assim, apreendê-los para diversos fins além daqueles que motivaram sua apreensão. [...] Para que isto seja possível, entretanto, [...] é preciso estudar os problemas de uma área profissional em múltiplas dimensões, tais como econômica, social, política, cultural e técnica (GT MEC/SETEC, 2010a, p.68).

Portanto, não se trata de subordinar os conhecimentos científicos, conhecidos como de formação geral, às necessidades da formação técnica específica, mas compreender que eles são inseparáveis e constituem partes de um todo e que os conceitos apreendidos com vistas a um determinado fim podem ser transferidos a outras realidades e com outras finalidades.

Os estudantes de T5, integrado EJA, também se posicionaram sobre essa questão. Igualmente a G4, D8 e os estudantes de T6, eles relataram que as disciplinas da educação profissional estão colocada, praticamente, no último semestre do curso. Entretanto, para eles, não há polêmica sobre a necessidade de serem incluídas disciplinas da EP na primeira série. São unânimes em reivindicar essa mudança e acrescentam que a atual distribuição inviabiliza o estágio antes da conclusão do curso, assim como o necessário diálogo entre as disciplinas da formação geral e da EP.

É compreensível esse consenso entre os estudantes de T5 acerca da necessidade de incluir disciplinas da EP desde a primeira série, pois eles, ao sendo mais maduros, têm certamente, maior necessidade de vincular o curso à realidade do mundo do trabalho, uma vez que a grande maioria de alguma maneira nele já está inserida ou buscando essa inserção.

Outra questão importante discutida com os entrevistados do *campus* Natal Zona Norte foi a concepção de formação humana integral. Nesse sentido, as contribuições de D8 e de G4 são representativas do pensamento do conjunto dos entrevistados.

Assim, para D8, a formação humana integral vai além da busca por conhecimentos científicos e tecnológicos, embora não possa prescindir deles. Assim, para ele, a formação completa deve levar em consideração “os aspectos culturais e o aspecto humano em si”.

Na opinião de G4 o que o IFRN oferece a seus estudantes por meio do EMI se aproxima da formação integral. Diz que:

Esse ensino contribui para a criticidade, para a socialização, para a pesquisa, para a argumentação e é dessa forma que o aluno vai aprendendo a pensar, e aprendendo a pensar, ele aprende a viver, onde quer que ele esteja e com o conteúdo que ele também estiver vivenciando.

Afirma ainda que, nesse sentido, a perspectiva educacional do IFRN está muito mais voltada para formar o cidadão para o mundo e para o mundo do trabalho do que para o mercado de trabalho.

Ao analisar essas contribuições, observa-se que apesar de não haver explicitação acerca do significado do eixo estruturante sobre o qual se fundamenta a proposta de formação humana integral que sustenta o EMI, ou seja, a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, há referências que remetem a esses eixos.

Nessa perspectiva, D8 associa a formação humana integral aos conhecimentos científicos e tecnológicos e “os aspectos culturais e o aspecto humano em si”. Desse modo, explicita que, em sua visão, a formação humana não se restringe ao acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e acumulados pela humanidade. Na fala de D8, quando se refere a aspectos culturais e humanos, é possível deduzir que D8 esteja se referindo à necessidade de se discutir tanto o sentido da ciência e da tecnologia para a vida humana como sua relação com a cultura.

A contribuição de G4 é mais explícita quanto à compreensão de que a formação humana integral vai além do acesso aos conhecimentos científicos e

tecnológicos, pois, quando afirma que “esse ensino [o EMI] contribui para a criticidade, para a socialização, para a pesquisa, para a argumentação [...]”, G4 se refere à busca do sentido da ciência e da tecnologia para a vida humana. Assim, não é suficiente apenas ter acesso a esses conhecimentos, mas problematizá-los para identificar as suas implicações para a sociedade no que há de positividade e de negatividade.

G4 e os demais entrevistados do *campus* Natal Zona Norte também trazem, à tona, reflexões sobre a categoria trabalho. Nessa esfera, G4, quando opina que a formação proporcionada pelo IFRN está mais vinculada ao mundo do trabalho do que ao mercado de trabalho, além de diferenciar essas duas expressões, reflete sobre o que é a categoria trabalho. Os entrevistados defendem que o mundo do trabalho está relacionado com o processo de interação entre o homem e o mundo por meio do trabalho, enquanto mercado de trabalho é algo mais específico e relacionado diretamente com a comercialização da força de trabalho. Nesse sentido, G4 sintetiza o pensamento dos entrevistados ao dizer que “mercado de trabalho já diz respeito a uma relação econômica que esse homem tem com o trabalho.”

Portanto, para os entrevistados, o mundo do trabalho é mais amplo, pois contempla todo o universo do trabalho. Essa percepção está em concordância com o que dizem Fidalgo e Machado, para quem o mundo do trabalho é:

A realização e a efetivação desta atividade através das suas mais diversas formas, incluindo todos os fenômenos articulados como a legislação do trabalho; as formas alternativas de trabalho, que correm por todas as relações assalariadas, o trabalho desregulamentado, o trabalho precário; os investimentos do capital; a formação dos trabalhadores; a tecnologia presente; o nível de desemprego; as diferentes proporções em que se encontram homens, e mulheres e as diferentes raças; o trabalho infantil; o problema do trabalho frente à leis econômicas como a lei da oferta e demanda, da acumulação, da queda tendencial da taxa de lucro; a globalização das relações de trabalho e econômicas em geral; a produção intelectual a respeito do trabalho, os movimentos políticos, a organização dos sindicatos, etc. todos esses fenômenos formam um complexo, muito bem articulado, chamado mundo do trabalho (FIDALGO; MACHADO, 2000, p. 219).

Enquanto, na sociedade atual, há certo consenso no sentido de que o mercado de trabalho seria a

Esfera que circunscreve as práticas sociais pelas quais a força de trabalho, sob determinadas normas e leis, é comprada e vendida. Este mercado é

constituído por proprietários de força de trabalho (trabalhadores) e os interessados em adquiri-la (empregadores, capitalistas) mediados ou não por instituições do Estado. Da correlação de forças dessas classes, da mediação estatal e das condições econômicas presentes se estabelece o mercado de trabalho (FIDALGO; MACHADO, 2000, p. 204-205).

Entretanto, concorda-se com Fidalgo e Machado (2000), os quais questionam tal conceito. Para os autores, a ideia de mercado de trabalho parte da suposição de que os salários seriam determinados de forma livre e equilibrada entre as partes, nesse mercado. Na verdade, continuam os autores, as relações entre capital e trabalho são assimétricas e hierárquicas em favor do capital e em detrimento dos trabalhadores.

Diante do exposto, é importante o entendimento apresentado pelos entrevistados do *campus* Natal Zona Norte de que o EMI proporcionado pelo IFRN sustenta-se na concepção de mundo do trabalho e não de mercado de trabalho.

#### c) práticas pedagógicas e formação de professores

Apesar das importantes contribuições oferecidas pelos sujeitos da pesquisa ao responderem às questões relacionadas com as categorias participação e concepção, já analisadas, foi no relato acerca das práticas pedagógicas existentes no IFRN/*Campus* Natal Zona Norte que os docentes, estudantes, pedagogo e gestor acadêmico forneceram mais elementos para desvelar o processo de implantação do EMI naquele *campus*.

Os relatos, embora convirjam no sentido de que ainda não há sistematização de práticas pedagógicas voltadas à integração entre a formação geral e a EP, mostram que, em cada curso, algumas práticas - ainda que isoladas - sinalizam na direção da busca por essa integração.

Nesse sentido, P5, G4 e D8 mencionam a EXPOTEC<sup>36</sup> e as aulas de campo como práticas que contribuem para essa integração, já que, em geral, as atividades tanto em uma como na outra envolvem mais de uma disciplina. G4 exemplifica, citando que, em uma aula de campo de Eletrotécnica, os estudantes tratam tanto de conteúdos de disciplinas específicas do curso, como também de temas de

Geografia, de Língua Portuguesa e de Física.

Aqui é preciso esclarecer que o fato de a aula de campo abranger conteúdos de várias disciplinas, por si só, não garante a interdisciplinaridade, embora exista essa possibilidade. A interdisciplinaridade exige um diálogo entre as disciplinas em torno do objeto de estudo comum. Desse modo, exige um planejamento coletivo dos docentes que vão participar da atividade no sentido de buscar as conexões existentes entre as disciplinas envolvidas. Muitas vezes, define-se o local da aula de campo e cada professor, isoladamente, elabora sua estratégia para explorar o conteúdo da sua disciplina. Isso não pode ser considerado um trabalho interdisciplinar. Não obstante, reafirma-se que a existência de atividades dessa natureza viabiliza um trabalho interdisciplinar.

Outra prática pedagógica que merece destaque no IFRN em geral e, nesse caso, no *campus* Natal Zona Norte é a realização sistemática de reuniões pedagógicas (RP). Nessa esfera, as contribuições dos sujeitos da pesquisa desse *campus* foram mais explicitadas nos questionários. Por isso, se apresenta, inicialmente, as respostas às perguntas aos questionários relacionadas com essa prática e, em seguida, contrasta-se com as contribuições provenientes da entrevista com P5. Nos gráficos 4 a 11, destacam-se as perguntas vinculadas ao tema e suas respectivas respostas.

Para analisar os gráficos 4 a 11, convém ressaltar que, no questionário aplicado aos docentes, gestores acadêmicos e equipe pedagógica, as perguntas cujas respostas estão apresentadas nesses gráficos faziam parte das questões 6 e 7 dos respectivos questionários, e que antes delas, havia sido introduzido o seguinte texto para esclarecer a diferença entre elas:

Na questão 06, queremos saber a sua opinião em relação aos fatores que podem contribuir para a integração do currículo. Na questão 07, o foco é saber se esses fatores, de fato, estão contribuindo para a integração do currículo no CEFET-RN.

Assim, os gráficos 4 a 7 correspondem às opiniões dos sujeitos sobre as possíveis contribuições das reuniões pedagógicas (RPs) à integração curricular, enquanto os gráficos 8 a 11 expressam a visão dos mesmos sujeitos sobre como

---

<sup>36</sup> Exposição Técnico-Científica e Cultural realizada, anualmente, em cada *campus* do IFRN, na maioria deles coincidindo com a semana nacional de ciência e tecnologia



ocorre, na prática, as RPs.

Cabe ainda destacar que, antes dessas questões, foi apresentada a seguinte orientação aos respondentes:

Para responder às questões, utilize a seguinte escala de referência:

cia)

la direita

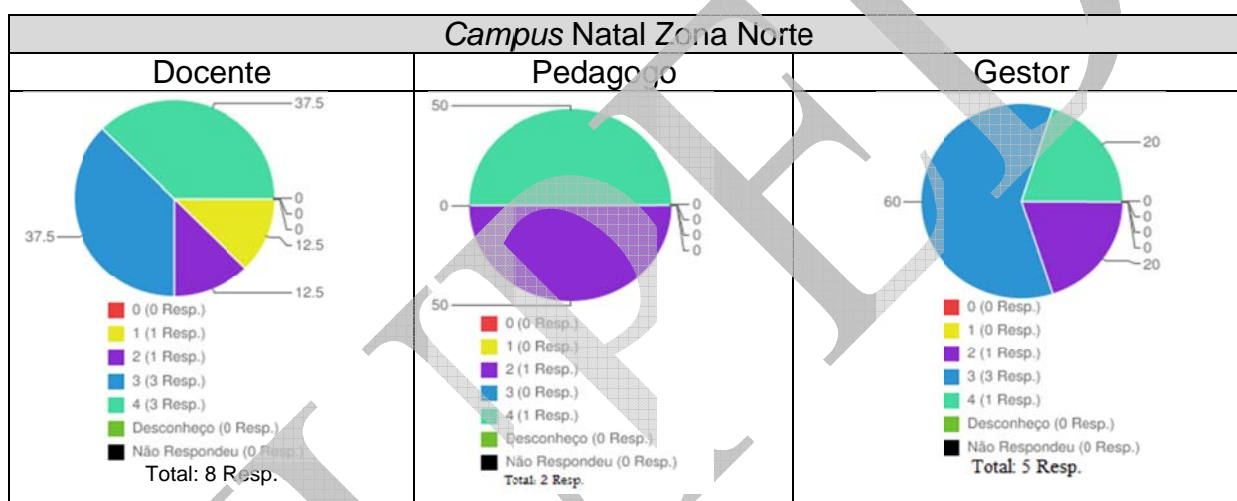


Gráfico 4<sup>37</sup>  
Fonte: Moura (2011)

Todos os campi pesquisados		
Docente	Pedagogo	Gestor

<sup>37</sup> Respostas dos docentes, pedagogos e gestores do *campus* Natal Zona Norte à pergunta: Em sua opinião, para a integração do currículo, contribue(m) as reuniões pedagógicas entre os professores que atuam na mesma disciplina?

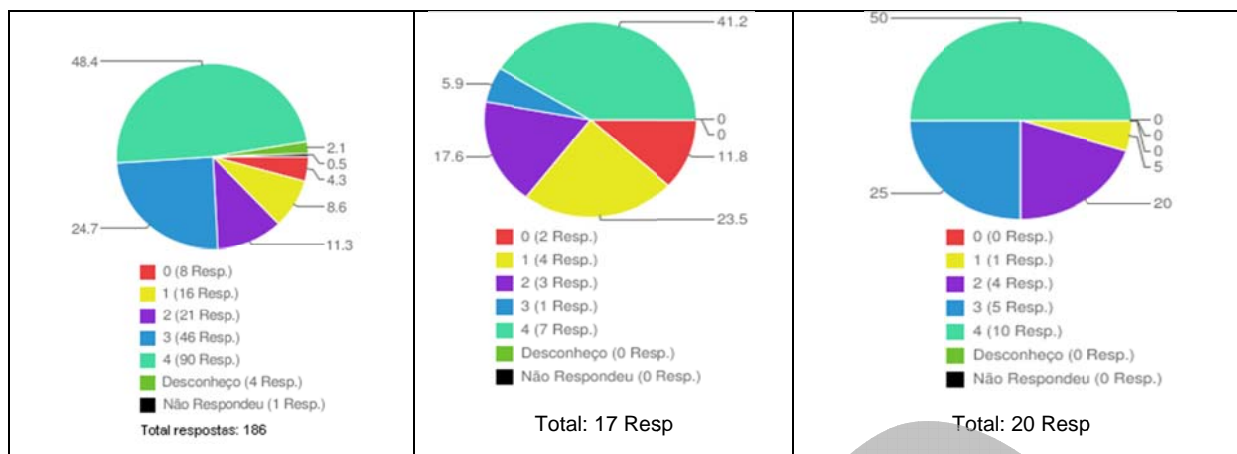


Gráfico 5<sup>38</sup>  
Fonte: Moura (2011)

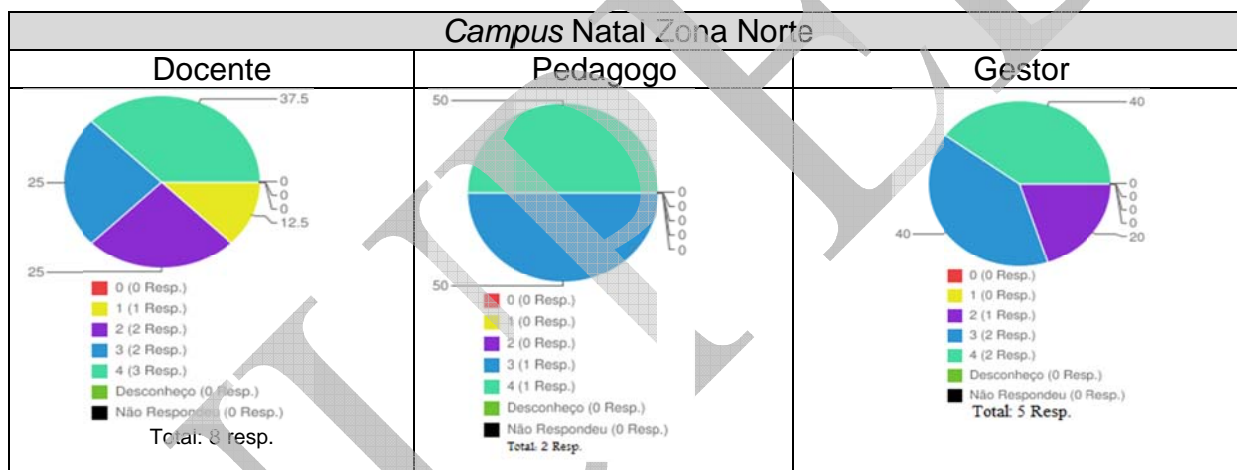


Gráfico 6<sup>39</sup>  
Fonte: Moura (2011)

Todos os <i>campi</i> pesquisados		
Docente	Pedagogo	Gestor

<sup>38</sup> Respostas dos docentes, pedagogos e gestores de todos os *campi* pesquisados à pergunta: Em sua opinião, para a integração do currículo, contribue(m) as reuniões pedagógicas entre os professores que atuam na mesma disciplina?

<sup>39</sup> Respostas dos docentes, pedagogos e gestores do *campus* Natal Zona Norte à pergunta: Em sua opinião, para a integração do currículo, contribue(m) as reuniões pedagógicas entre as áreas de conhecimento do ensino médio e a área da educação profissional na qual está inserido o curso?

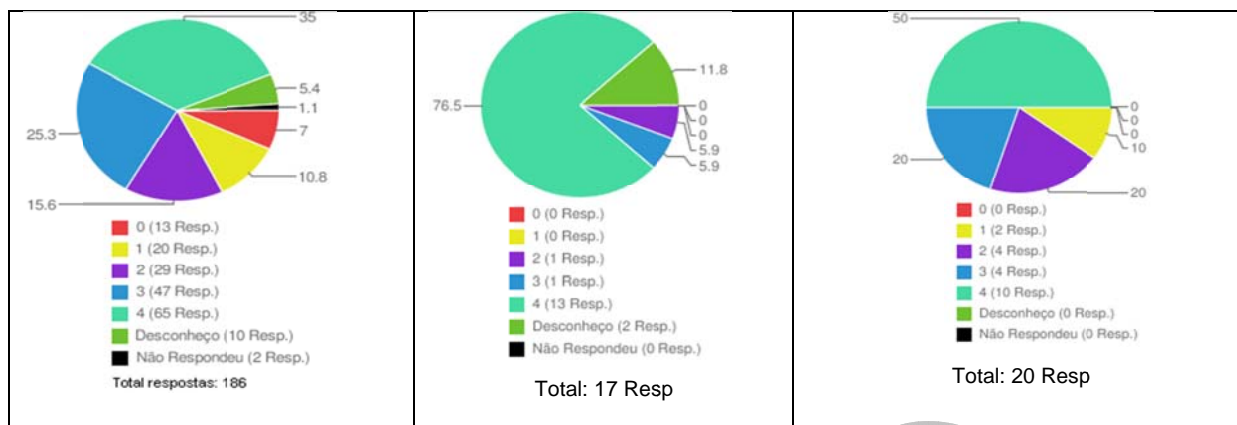


Gráfico 7<sup>40</sup>  
 Fonte: Moura (2011)

Nesse sentido, a análise dos gráficos 4 a 7 permite concluir que a grande maioria dos entrevistados, tanto do *campus* Natal Zona Norte como de todos os *campi* pesquisados, consideram que as reuniões pedagógicas entre os docentes da mesma disciplina, assim como aquelas que envolvem os professores do ensino médio e da educação profissional têm o potencial de contribuir para a integração curricular, haja vista o elevado índice de respostas “3” ou “4”, as quais indicam elevado e muito elevado grau de concordância com o conteúdo da pergunta.

Observa-se, também, que os gestores são os mais otimistas, pois suas respostas têm maior incidência em “3” e “4”, à exceção do gráfico 7, no qual houve maior incidência dessas respostas entre os pedagogos. Também se constata que as respostas dos pesquisados do *campus* Natal central são próximas às respostas do conjunto dos *campi*. Foi verificado, ainda, entre os respondentes que a maioria dos pedagogos e gestores consideram as RP que envolvem os professores do EM e da EP com maior potencial de contribuição para a integração curricular, enquanto as respostas dos professores foram semelhantes para os dois tipos de reunião.

O fato de haver um grupo significativo de pesquisados que consideram as RP entre professores do EM e da EP como muito significativas para a integração do currículo é relevante, pois tais reuniões podem contribuir para romper com dicotomia entre conhecimentos específicos e gerais.

Dessa forma, a prática das reuniões conjuntas entre profissionais que atuam em disciplinas vinculadas à chamada formação geral e aqueles que atuam na parte

<sup>40</sup> Respostas dos docentes, pedagogos e gestores de todos os *campi* pesquisados à pergunta: Em sua opinião, para a integração do currículo, contribue(m) as reuniões pedagógicas entre as áreas de conhecimento do ensino médio e a área da educação profissional na qual está inserido o curso?

denominada de profissionalizante do currículo representa, efetivamente, uma possibilidade de romper com essa pseudopolarização histórica entre conteúdos gerais e específicos, embora não a garanta.

Com essa afirmativa, concordam os respondentes quando são perguntados a respeito da prática das reuniões pedagógicas no *campus* Natal Zona Norte, conforme se identifica ao analisar os gráficos 8 a 11.

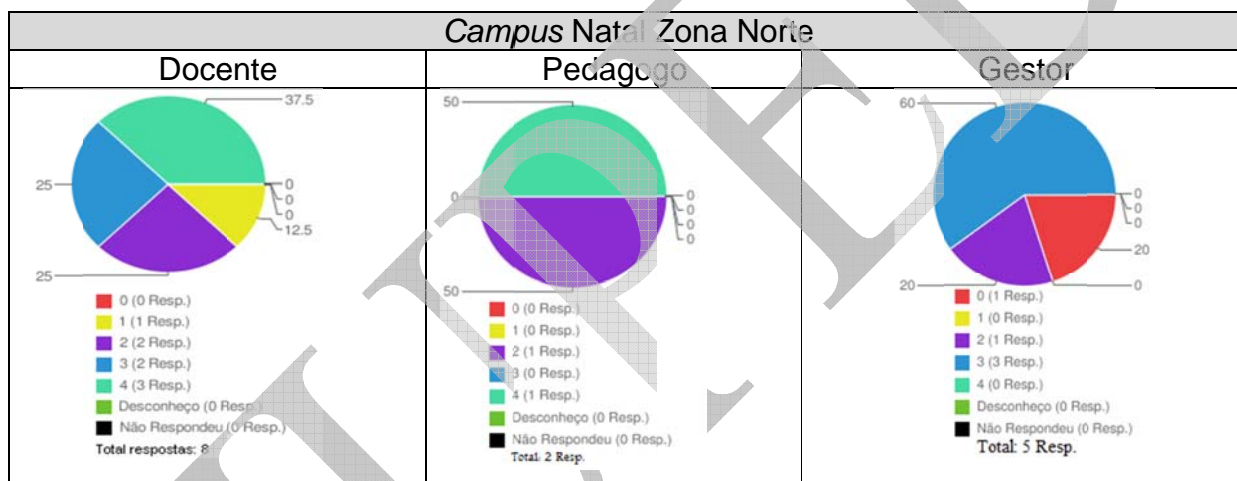


Gráfico 8<sup>41</sup>  
 Fonte: Moura (2011)

Todos os <i>campi</i> pesquisados		
Docente	Pedagogo	Gestor

<sup>41</sup> Respostas dos docentes, pedagogos e gestores do *campus* Natal Zona Norte à pergunta: No CEFET-RN, para a integração do currículo, estão contribuindo as reuniões pedagógicas entre os professores que atuam na mesma disciplina?

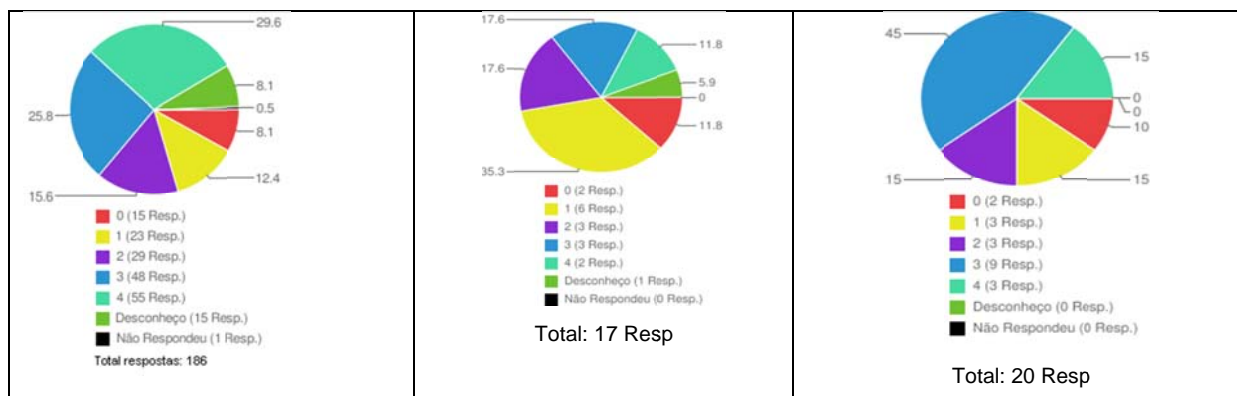


Gráfico 9<sup>42</sup>  
Fonte: Moura (2011)

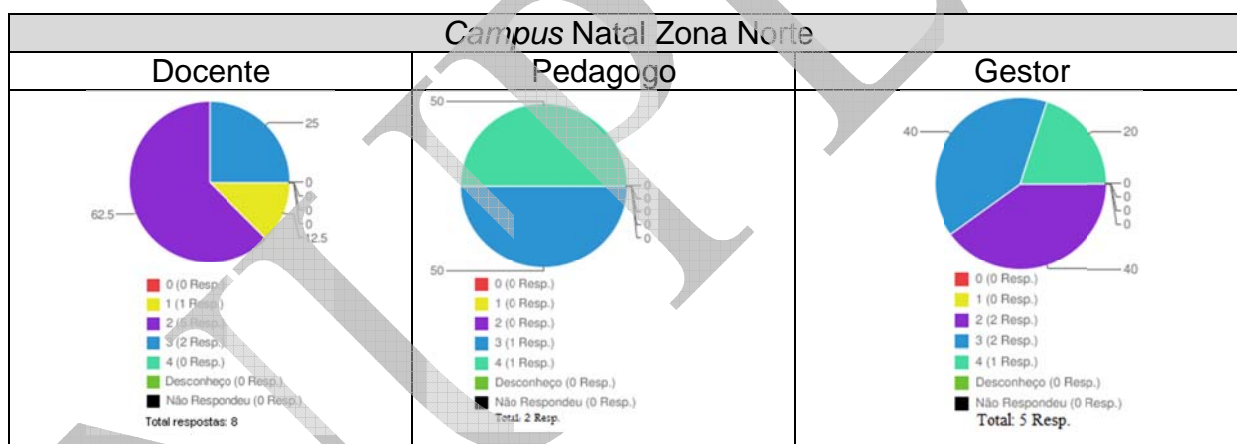


Gráfico 10<sup>43</sup>  
Fonte: Moura (2011)

<sup>42</sup> Respostas dos docentes, pedagogos e gestores de todos os *campi* pesquisados à pergunta: No CEFET-RN, para a integração do currículo, estão contribuindo as reuniões pedagógicas entre os professores que atuam na mesma disciplina?

<sup>43</sup> Respostas dos docentes, pedagogos e gestores do *campus* Natal Zona Norte à pergunta: No CEFET-RN, para a integração do currículo, estão contribuindo as reuniões pedagógicas entre as áreas de conhecimento do ensino médio e a área da educação profissional na qual está inserido o curso?

Gráfico 11<sup>44</sup>

Fonte: Moura (2011)

Em todas as respostas dos docentes, pedagogos e gestores acadêmicos do *campus* Natal Zona Norte, como também do conjunto dos *campi*, foi menor a incidência na resposta em “4” (que significa um grau de concordância muito elevado em relação à pergunta formulada nos gráficos 8 a 11), do que nos gráficos 4 a 7.

Só para exemplificar<sup>45</sup>, 62,5% dos docentes do *campus* Natal Zona Norte, na questão sobre as possíveis contribuições das RP entre professores do EM e da EP, optaram pelas respostas “3” ou “4” (elevada ou muita elevada concordância), sendo que 37,5% preferiram a opção “4”. Enquanto isso, no quesito sobre a contribuição que, na prática, vem sendo identificada no mesmo tipo de RP, nenhum docente escolheu a opção “4” e apenas 25% preferiram a resposta “3”. Algo semelhante pode ser observado nas respostas dos gestores nos dois gráficos mencionados.

Constata-se fenômeno semelhante quando o objeto de análise incide nas respostas referentes ao conjunto dos *campi* pesquisados, quando se comparam os posicionamentos dos sujeitos da pesquisa nos gráficos 8 (sobre as possíveis contribuições das RP entre professores do EM e da EP) e 11 (contribuição que, **na prática**, vem sendo identificada no mesmo tipo de RP), conforme pode ser

<sup>44</sup> Respostas dos docentes, pedagogos e gestores de todos os *campi* pesquisados à pergunta: No CEFET-RN, para a integração do currículo, estão contribuindo as reuniões pedagógicas entre as áreas de conhecimento do ensino médio e a área da educação profissional na qual está inserido o curso?

<sup>45</sup> Uma vez que os gráficos são autoexplicativos.

observado nesses gráficos.

Na entrevista, P5 traz uma importante contribuição para explicar essa diferença entre o potencial das RP de contribuir para a integração curricular e o que vem acontecendo, na prática, nessas atividades no *campus* Natal Zona Norte. Nesse sentido, P5 relata que

Eu acho que ainda tá muito aquém. Tá muito aquém porque a maioria das reuniões pedagógicas são reuniões para tratar de problemas administrativos. Muito, muito problema administrativo. [...] a meu ver, ela não é bem vista pelos professores [...] e por mim, como pedagoga, também não! Acho que é muito, muito administrativa!

Realmente, a contribuição de P5 é uma das explicações para a mudança de visão dos respondentes do questionário em relação à contribuição das RP para a integração curricular. Assim, pode-se concluir que o problema está em como as RP estão sendo realizadas. Segundo P5, as RP em vez de serem efetivamente pedagógicas tornam-se mais administrativas, distorcendo o seu sentido original. Assim, é coerente que os sujeitos da pesquisa as compreendam como uma prática pedagógica que tem potencial de contribuir para a integração curricular, mas que, na prática, isso não ocorre plenamente, pela forma como está sendo realizada.

Procedendo, agora, à análise das contribuições dos estudantes das turmas T6, integrado *regular*, e T5, integrado EJA, do *campus* Natal Zona Norte, observa-se que há alguma convergência nos relatos, mas também há diferenças significativas. A respeito das práticas que contribuem para a integração curricular, os estudantes de T6 apresentam vários exemplos.

Na visão dos estudantes de T6, há integração entre as disciplinas técnicas e as de formação geral. Eles relatam algumas atividades em que essa integração ocorre de forma muito explícita. E2T6 recorda: “Eu vi até uma ocasião [...] que o professor de Física [...] passou um trabalho, um desafio, onde a gente deveria fazer um programa de circuitos elétricos utilizando algoritmos [...] ele esperou todo mundo chegar na parte de algoritmos na matéria técnica para poder passar esse trabalho”.

E7T6 complementa, dizendo que

A gente estava pagando a matéria de Filosofia e o professor passou um material de lógica pra ajudar a gente para entender melhor o algoritmo que é uma questão de lógica também. Então, assim como teve nas matérias



exatas, como em Física, teve também nas ciências humanas essa integração. Teve tanto em Física quanto em Filosofia. Toda a parte da Física que foi de trazer o conteúdo do terceiro ano para o segundo ano pra ajudar porque a gente ia ver a parte de eletrônica e necessitaria do conhecimento [...]. Ele [o professor] fez essa inversão para ajudar.

Nos dois exemplos acima mencionados, escolhidos dentre outros relatados pelos estudantes, verifica-se o esforço dos professores no sentido de conseguir estabelecer o diálogo entre o conteúdo de diferentes disciplinas integrantes do currículo. Importa destacar que, nos relatos acima transcritos, em que se evidencia o diálogo entre disciplinas técnicas e de formação geral, há experiências que envolvem disciplinas das ciências da natureza e outras das quais participam as ciências humanas. Além disso, em outros relatos também há exemplos com disciplinas da área de Linguagens e Códigos. Isso deve ser considerado, visto que demonstra que, apesar das iniciativas não serem generalizadas, abrangem - no caso dessa turma - professores das três áreas de conhecimento do EM e algumas disciplinas da EP, mesmo que não sejam todos.

Por outro lado, também fica demonstrado que não há um planejamento orientado ao desenvolvimento dessas ações no sentido de envolver um maior número de disciplinas e docentes, ou seja, esse envolvimento está mais localizado no domínio da vontade e do interesse dos professores em realizar esse tipo de atividades.

Enquanto isso, os estudantes de T5, integrado EJA, relatam que, ao longo do curso, houve poucas atividades planejadas no sentido de estabelecer diálogo entre as disciplinas. Quando provocados sobre esse tipo de prática pedagógica, vários estudantes mencionaram uma só experiência, “houve sim três professores de disciplinas diferentes que trabalharam juntos que foi Geografia, Física e Eletricidade. Não me recordo de outro trabalho assim focado para a turma da gente” (E4T5). Sobre a mesma atividade, E1T5 detalha que “era fontes de energia alternativas. Aí a gente teve que fazer um trabalho para os três... Geografia, Física e Eletricidade”, enquanto E2T5 afirma que “foi o único trabalho que teve isso. Não teve outro, não. Seria muito interessante”

Ao analisar as contribuições dos estudantes de T5 e de T6, constatam-se diferenças significativas. Para os integrantes de T6, integrado *regular*, conforme já relatado, há integração entre as disciplinas técnicas e as de formação geral, de



maneira que E2T6 diz “eu notei uma quase que total integração entre as matérias, entre os professores das matérias comuns do ensino médio com o ensino técnico”, recebendo gestos de aprovação dos demais colegas. Já os estudantes de T5 convergem em que só houve uma experiência de atividade planejada pelos professores no sentido de estabelecer diálogo entre disciplinas.

Identificam-se, pois, diferenças entre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas duas turmas, com prejuízo para os estudantes da modalidade EJA. Esse é um aspecto cuja análise precisa ser mais aprofundada, uma vez que as duas turmas são de cursos da mesma área, Informática, e ambas são de EMI, de maneira que muitos docentes atuam no EMI *regular* e na modalidade EJA. Entretanto, como há outros itens nos quais também foram observadas diferenças significativas nos relatos dos estudantes de T5 e de T6, essa análise mais detalhada será realizada após a apresentação do conjunto das contradições identificadas.

Outra prática pertinente no IFRN, na visão dos integrantes de T6, é a oportunidade para que os estudantes sejam bolsistas de Iniciação Científica. Três dos entrevistados vivenciaram essa experiência e a consideraram relevante em sua formação. A esse propósito, os alunos deram o seguinte depoimento:

[...] eu já fui bolsista [...] a gente fazia um programa e os aplicativos que a gente fazia eram baseados nas disciplinas do ensino médio. Pode ser considerada uma integração. Eu estou utilizando programação que é a produção de aplicativos, mas ao mesmo tempo eu estou jogando nesse programa conteúdo de ensino médio (E5T6).

Eu fui bolsista também, mas não da área técnica. Eu fui bolsista com os professores para trabalhar com a turma de EJA porque era uma nova realidade para o CEFET na época, 2007 e 2008 (E4T6).

Eu também fui bolsista de um assistente administrativo. Meu projeto era fazer a relação da parte técnica com a parte de humanas [...] fazer um acervo de entrevistas com personalidades daqui do CEFET, professores bem antigos pra manter a história do ensino (E1T6).

Esse é outro tipo de prática importante na perspectiva da integração e da formação humana integral. A participação de estudantes do EMI como bolsistas de iniciação científica é muito relevante, pois é necessário que a pesquisa, como princípio pedagógico, esteja presente em toda a educação escolar dos que vivem/viverão do próprio trabalho. Ela instiga o estudante no sentido da curiosidade

em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, para que não sejam incorporados “pacotes fechados” de visão de mundo, de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos (BARACHO *et al*, 2005).

Além disso, é fundamental que essa (re)produção de conhecimento esteja orientada por um sentido ético. Desse modo, é imprescindível potencializar uma concepção de pesquisa, assim como de ciência e de desenvolvimento tecnológico comprometidos com a produção de conhecimentos, saberes, bens e serviços que tenham como finalidade melhorar as condições da vida coletiva e não, apenas, produzir bens de consumo para fortalecer o mercado e privilegiar o valor de troca em detrimento do valor de uso, concentrando riqueza e aumentando o fosso entre os incluídos e os excluídos (BARACHO *et al*, 2005).

Nesse sentido, exemplos como os relatados pelos estudantes de T6 fortalecem a relação entre o ensino e a pesquisa, com esse sentido ético, conforme evidencia, por exemplo, E4T6 ao relatar seu envolvimento em um projeto de pesquisa voltado para os estudantes da modalidade EJA. Esse tipo de estudo contribui, inclusive, para aproximar os estudantes da denominada trajetória *regular* com os da modalidade EJA e vive-versa.

Assim sendo, considera-se que a incorporação da pesquisa aos processos formativos é essencial para a formação integral.

Entretanto, é importante observar que os relatos sobre a participação em projetos de pesquisa não abrangem toda a turma, mas apenas três participantes da entrevista. Isso ocorre porque a lógica que orienta a participação dos estudantes do EMI na pesquisa é que esse envolvimento ocorra por meio das pesquisas que estão sendo desenvolvidas pelos professores em seus respectivos grupos de investigação. Dessa maneira, cada grupo oferece determinada quantidade de bolsas de iniciação científica e os estudantes disputam entre si as vagas oferecidas. Ou dito de outra maneira, é uma racionalidade que parte do princípio de que não há lugar para todos. Nesse contexto, a participação em atividades de pesquisa não é acessível a todos, tampouco os objetos de estudo são vinculados, obrigatoriamente, ao curso do estudante.

Diante dessa realidade, compreende-se que, para realmente incorporar a pesquisa como fundamento pedagógico do EMI, é necessário alterar a racionalidade

vigente, passando a inserir a pesquisa por meio de projetos curriculares dos quais todos participem, em todas as turmas.

Infelizmente, a presente investigação constatou a existência de práticas distintas entre os estudantes da modalidade EJA e os do integrado *regular*, no que se refere à oportunidade de participação em projetos de pesquisa, com prejuízo dos primeiros, pois os estudantes de T5 não fizeram nenhuma alusão à participação em projetos dessa natureza.

Além do que já foi mencionado a respeito das diferentes práticas pedagógicas identificadas nas turmas T5 e T6, outras foram evidenciadas nas entrevistas com as duas turmas, as quais passam a ser relatadas e analisadas em seguida.

Para os estudantes de T6, integrado *regular*, os professores do IFRN são muito bons, muito bem qualificados e, além disso, são educadores, pois, além dos conteúdos disciplinares, cuidam da formação ético-moral dos estudantes.

Em seguida, são transcritos alguns trechos de depoimentos de estudantes de T6 que fundamentam a afirmação acima:

Os professores aqui passam lições de vida pra melhorar eticamente e moralmente os alunos. Eu acho que isso deveria acontecer em todas as escolas. Eu vi que em outras escolas públicas que os professores só chegam na sala, dão a matéria e está dado. Aqui não, os professores têm meio que um círculo de amizade entre os professores, onde eles participam da vida do aluno, dão conselhos. Eles meio que ajudam na formação moral do aluno o que pra mim é crucial no ensino médio [...] esse grau de excelência que ele alcançou [o IFRN] a nível nacional [...] Isso foi alcançado, principalmente, devido a esse contato entre o professor e o aluno. O professor que quer realmente dar aula e o aluno que quer aprender. Isso ocorre, isso ocorre mesmo. [...] Aí quando há essa conexão onde o aluno quer aprender e o professor quer ensinar, tudo ocorre bem (E2T6).

O ensino médio, particular, em outra escola por sinal, não chega nem aos pés dessa aqui. É como se eu não tivesse aprendido nada até o dia que entrei aqui. O ensino é muito avançado. Os professores são muito dedicados. Tem os centros de aprendizagem que é uma coisa que não tem em colégio algum (E4T6).

Os estudantes de T5 também reconhecem a competência técnica de seus professores e o elevado padrão de ensino do IFRN, incluindo esses aspectos dentre aqueles que contribuíram para que eles voltassem a estudar. Nessa perspectiva, E5T5 diz “eu acho que o grande diferencial [do IFRN] também é a estrutura do

instituto [...] colabora muito para que tenha esse diferencial em relação às outras escolas. A parte também dos professores qualificados, os cursos [...] pra gente é um presente.”

Com relação à estrutura, mencionada por E5T5, os estudantes de T5 e de T6, ao responderem ao questionário, também concordam que esse é um aspecto muito positivo do IFRN. Assim, quando perguntados sobre a infraestrutura do Instituto em relação ao curso que frequentavam, incluindo as salas de aulas teóricas; os espaços físicos e os equipamentos dos laboratórios; os espaços para atividades sócio-artístico-culturais; os espaços para atividades desportivas; e o acervo bibliográfico (item 8 do questionário, conforme apresentado no Apêndice 2), a absoluta maioria das respostas incidu em “3” e “4”, ou seja, elevada ou muito elevada satisfação em relação a esses itens, exceção dos espaços para as atividades desportivas, cujas respostas foram menos otimistas, mas, mesmo assim, a maioria se posicionou entre “2”, “3” e “4”, ou seja, médio, elevado e muito elevado grau de satisfação.

E3T5 complementa:

Eu vejo aqui como uma oportunidade porque sempre é bom o ensino, você tem um ensino estadual de péssima qualidade [...] eles faziam qualquer coisa com a turma e chegava no final do ano aí o aluno passa [...] achando que sabe e na realidade ele não sabe (E3T5).

Entretanto, problematizam as práticas pedagógicas de alguns docentes, os que, na visão desses estudantes, não têm formação adequada para trabalhar com a modalidade EJA, nem gostam de atuar nessa modalidade, conforme evidenciam suas contribuições:

Nossa turma teve professores maravilhosos. [...] A gente realmente aprendeu. [...] E também tivemos professores que [...] não conseguimos aprender aquilo que ele estava passando e isso prejudicava nas outras matérias porque aqui no curso da gente uma matéria vai precisando das outras. [...] Eu acho que deveria ter professores específicos que dissessem ‘Eu quero dar aula pro Proeja porque eu gosto’, que esteja aqui como professor, que queira ensinar e não aquele que discrimina, despreza, não gosta [...] são esses professores que prejudicam. E por causa desses professores que alunos da nossa turma têm desistido [...] ‘Vou sair porque sei que não vou passar com esse professor.’ Então acontece muito, sim (E6T5).

[...] tem professores que conhecem muito, mas que tiveram dificuldade de

passar aquela matéria. Vou falar por mim, há 15 anos estou fora da sala de aula e tenho uma deficiência na base. E não é querer que passem a mão na [minha] cabeça, nem querer diminuir a qualidade do professor, mas, por exemplo, hoje eu escuto coisas que vi um professor tentando ensinar e nada, e outro professor explicar e eu entender tudo. Então houve dificuldades em relação a esses professores na pedagogia pra lidar com EJA. Eu vejo isso (E6T5).

No começo, a gente via que era dividido. O subsequente do Proeja e o Proeja dos integrados. Agora se havia essa divisão, partiu dos próprios professores. 'O Proeja não é gente, o Proeja não é pra estar aqui' [...] Infelizmente nem todo ótimo profissional é um ótimo professor. É o que a gente viu aqui. Tinha professor que no profissional era excelente. Entende tudo, está por dentro da matéria dele, mas pra passar isso para o aluno tem uma extrema dificuldade. E a gente ficava meio que a deriva (E1T5).

São ótimos profissionais [...]. Mas teve o exemplo de outros professores que [...] só criticavam o curso [...] porque nós somos uma turma de Proeja e não era pra gente estar aqui e que o IF não deveria arcar com esses cursos do Proeja. [...] Para eles, Proeja não era pra estar aqui no IF [...] Eu, Estudante 4, vim aqui, vim já sabendo o que era, fiquei aqui e vou terminar. [...] Não é porque a gente faz parte do proeja que a gente é diferente das outras pessoas. [...] Já chegou professor em nossa sala e disse 'Está aí, vocês que se virem'. O profissionalismo de um professor desses não é nada. [...] Que os novos professores da modalidade EJA venham conhecendo o que é o [sic] EJA, procurem se informar e que cheguem sabendo que há força de vontade [dos estudantes] e não é brincadeira [...] Se vem pra cá, têm força de vontade [os estudantes], vai lutar porque, senão, não chega (E4T5).

Como se vê, as percepções dos estudantes de T6 e de T5 acerca das práticas pedagógicas dos docentes apresentam algumas convergências e muitas divergências, apesar de ambos os grupos coincidirem em que é muito elevada a qualificação profissional dos docentes, quando se considera o conhecimento específico das disciplinas em que atuam. Esse é um aspecto importante da docência, pois, como afirma Freire (1996), ensinar exige segurança e competência. Entretanto, o autor deixa claro que essas características, embora necessárias, quando tomadas de forma isolada, não são suficientes para uma prática docente libertadora. Assim, na mesma parte do texto em que menciona a segurança e a competência profissional, também trata da generosidade como atributo exigido para aquele que ensina.

Os relatos dos estudantes de T6 e de T5 concernentes às práticas pedagógicas de seus docentes, a princípio, são contraditórios e não parecem se referir ao corpo docente de uma mesma instituição e que, muitas vezes, atuam com o EMI *regular* e o EMI EJA.

Assim, os estudantes de T6 destacam características positivas da prática dos docentes. Mencionam os exemplos de vida dados pelos professores, bem como a dedicação e a preocupação deles com a formação ético-moral dos estudantes. Isso resulta em uma relação professor-aluno muito próxima, de maneira que o professor quer ensinar e o aluno quer aprender.

Por outro lado, como se pode observar, os estudantes de T5, apesar de ressaltarem a existência de “professores maravilhosos” concentram suas falas em aspectos negativos da prática docente. Reiteram exemplos evidenciando que alguns professores não têm formação adequada tampouco vontade para atuar na modalidade EJA; não gostam de trabalhar na EJA, nem conhecem essa modalidade; e criticam o fato de o IFRN atuar na EJA.

Essa percepção dos estudantes de T5 é corroborada por P5, que dedicou grande parte de sua fala às questões da EJA, principalmente, quanto ao preconceito enfrentado por esse público por parte de professores, gestores e, inclusive, dos outros estudantes que não pertencem a essa modalidade. A esse respeito, mencionou: “inclusive a gente vê por parte de algum gestor, uma visão diferenciada de Proeja [...] e até fiquei surpresa quando fui participar aqui do [...], teve professores que falavam do Proeja como se fosse, nem sei, a porta inferno”

Concorda-se com P5, pois, para ele, a preferência de alguns professores é evidente pelos estudantes do EMI *regular* em detrimento daqueles da modalidade EJA. Alerta que essa é uma postura cômoda, já que é mais fácil trabalhar com o aluno que ingressa na Instituição por meio de um rigoroso processo de seleção, e precisa pouco da escola e do professor, pois, em muitos aspectos, é possível avançar sozinhos. Assim, o desafio, afirma P5, consiste em ter que “ir atrás de metodologia, de como chegar àquele aluno, de como contextualizar aquela aula. E esse trabalho infelizmente é mais complicado, é mais difícil!”, mas imprescindível na modalidade EJA.

Na mesma linha de raciocínio desenvolvida pelos estudantes de T5, P5 afirma que alguns professores não aceitam o Proeja e trabalham nessa modalidade porque são praticamente obrigados.

Entretanto, P5 ameniza essa visão crítica ao dizer que “essa forma de trabalhar com o público Proeja está melhorando”. Opina que isso está ocorrendo porque alguns professores abraçaram a causa e estão conseguindo, pouco a pouco,

influenciar os demais.

Ao analisar as contribuições dos estudantes de T5 e de P5, constata-se uma grande convergência que desvela certa dificuldade em relação à atuação do IFRN na modalidade EJA. Compreende-se que uma delas, muito evidenciada pelos estudantes e por P5, é a falta de adequada formação dos professores. Nesse campo, reitera-se o que foi dito anteriormente acerca da urgência do MEC para implantar os cursos, com aceitação da gestão do IFRN, como fato que contribuiu para que não houvesse a necessária formação docente.

Além da urgência na implantação, também importa ressaltar que há, em parte na gestão, um pensamento de que essa formação não precisa ocorrer no campo formal ou de maneira mais sistematizada, ou seja, que a prática cotidiana vai proporcionar os elementos necessários ao exercício da docência<sup>46</sup>. Essa visão, na prática, desconsidera a docência como profissão que, como tal, abrange um conjunto de conhecimentos sistematizados, a exemplo das demais profissões, e, em consequência, também exige uma formação específica para nela atuar.

Afortunadamente, no plano das normas institucionais, essa visão foi superada e o Conselho Superior do IFRN aprovou a Resolução nº 65/2009 estabelecendo que “durante o período de estágio probatório dos docentes que ingressam na instituição, a Pró-Reitoria de Ensino, em conjunto com a Diretoria de Gestão de Pessoas, viabilize a capacitação desses servidores em cursos para formação de professores” (IFRN, 2009b) e que tais cursos serão de licenciatura e de especialização em EP, respectivamente para os bacharéis e para os licenciados.

Esse é, sem dúvida, um avanço significativo no plano normativo, fruto de muitos embates na Instituição. Entretanto, só tem a possibilidade de alcançar os futuros docentes, se, em relação à presente investigação, tal medida não produziu efeito algum. Nesse sentido, a Instituição perdeu uma oportunidade ímpar para superar essa dificuldade, pois, entre os anos de 2005 e 2009, o quadro docente praticamente dobrou em razão da expansão da rede federal de EP em geral e, em particular, do IFRN. Assim, em 2005, exercício imediatamente anterior ao do início da expansão, a Instituição tinha, em seus quadros, trezentos e sessenta e sete (367)

---

<sup>46</sup> Importa ressaltar que esse pensamento não se restringe ao EMI na modalidade EJA, mas à formação docente de maneira geral, pois, historicamente a Instituição vem atuando na educação profissional, esfera na qual os professores são bacharéis e a absoluta maioria não tem formação

docentes, enquanto, em 2009, já eram setecentos e trinta e um (731), conforme atestam os respectivos relatórios de Gestão (CEFET-RN, 2006; IFRN, 2010).

Dessa forma, caso a Resolução em questão houvesse entrado em vigor no início do processo de expansão, haveria a garantia de que, pelo menos, cerca da metade do quadro docente institucional estaria adequadamente formado para atuar na educação profissional em geral, e, em particular, no EMI na modalidade EJA. A entrada em vigor dessa Resolução apenas em 2009, quando a maior parte da expansão do IFRN já havia ocorrido, inclusive no que tange ao quadro docente, diminui bastante a possibilidade de que se produzam efeitos concretos sobre a formação docente a curto prazo. Mesmo assim, essa medida poderá resultar em movimentos relevantes no campo da formação docente em uma perspectiva de longo prazo. Agora, prossegue o embate no sentido de fazer com que a norma produza efeitos concretos e seja efetivamente implantada.

Ainda em relação à adequada formação dos docentes levando em conta o trabalho no EMI na modalidade EJA, importam, também, considerar que, simultaneamente, ao movimento de implantação do Proeja, o IFRN começou a oferecer o Curso de Especialização em EP Integrada à educação básica na Modalidade EJA (PROEJA). Apesar disso, poucos professores da instituição participaram desse curso. No caso do *campus* Natal Zona Norte, três docentes tomaram parte de alguma das quatorze (14) turmas oferecidas pela Instituição.

Considera-se que essa baixa participação tem vários motivos. Inicialmente, destaca-se que, em função da decisão dos dirigentes de atender à determinação do MEC pelo início das atividades do Proeja, os novos professores receberam turmas desse Programa imediatamente após a contratação, inviabilizando a redução de carga horária, fato que possibilitaria frequentar o curso sem sobrecarga de trabalho. Nesse sentido, como o curso não era obrigatório, nem as condições de participação eram adequadas, a maioria preferiu não assistir ao curso.

Entretanto, esse não foi o único motivo da baixa aceitação do curso entre os professores do IFRN<sup>47</sup>. Houve também o fato de que a maioria dos docentes da Instituição, inclusive os ingressantes no *campus* Natal Zona Norte, tem titulação de

---

específica para a docência e, mesmo assim, têm sido episódicas as ações institucionais no sentido de proporcionar formação pedagógica a esses docentes.

<sup>47</sup> Em todas as 14 turmas do curso, a maioria das vagas foi ocupada por técnico-administrativos do próprio IFRN e por docentes das esferas públicas estadual e municipal.



especialista ou acima – a maioria acima –. Assim, como a carreira dos docentes da rede federal é estruturada com base na titulação, com incidência salarial, o fato de fazer um curso que não traria nenhuma repercussão financeira teve importância significativa na decisão de muitos docentes de não fazê-lo, embora essa razão tenha sido explicitada por poucos.

Essa é uma postura que precisa ser problematizada, pois os docentes que agem dessa forma estão negligenciando a própria formação e, em consequência, comprometendo sua atuação ao subordinar o desenvolvimento profissional exclusivamente aos aspectos financeiros da carreira.

Além da questão financeira, também há um grupo que se resiste a fazer essa especialização por considerar que há demérito no fato de um mestre ou doutor fazer um curso *lato sensu*. Essa também é uma postura equivocada, pois o fato de ser mestre ou doutor em determinada área, evidentemente, não implica conhecer todas as demais áreas. Desse modo, a esse grupo falta a compreensão de que a EP em geral e o EMI na modalidade EJA, em particular, é uma esfera específica de conhecimentos e, como tal, é necessário estudá-la de forma sistematizada, apropriar-se dela, para que seja possível nela atuar de forma consistente.

Finalmente, há um grupo que não fez o curso porque, *a priori*, rejeita a ideia de trabalhar com o público da EJA. Tem uma ideia pré-concebida e preconceituosa de que esses sujeitos não têm mais a capacidade de aprender porque não o fizeram na *idade própria*. Assim sendo, não compreendem que o acesso à educação básica é, constitucionalmente, direito de todos e dever do estado e que, ao trabalharem em uma instituição educacional do estado brasileiro, faz parte de suas atribuições atuarem nessa modalidade educacional.

Essa não é uma situação de fácil solução, pois implica a compreensão de mundo, de sociedade, de educação, de igualdade de direitos. Assim, para aqueles cuja visão de mundo os faz compreender que é *natural* que haja os incluídos e os excluídos, que a desigualdade socioeconômica é *natural* e que é apenas o esforço individual que define a posição que cada um vai ocupar na sociedade, torna-se difícil entender a necessidade de ter que se esforçar mais para apropriar-se de conhecimentos que viabilizarão exercer a docência em um campo em que não lhes interessa atuar.

Isso gera uma espiral negativa, pois o docente com esse perfil rejeita a

modalidade EJA e seus sujeitos. Por isso, não a estuda e, portanto, dela não se apropria. Entretanto, nela vai atuar em razão de seu vínculo institucional. Essa atuação *indesejada* reforça sua rejeição, prejudicando a si próprio e, principalmente, os sujeitos-estudantes. Isso é o que sintetizam algumas afirmações de estudantes de T5, já citadas anteriormente, mas alguns trechos serão rerepresentados, pois explicitam a ideia acima:

[...] Eu acho que deveria ter professores específicos que dissessem 'Eu quero dar aula pro Proeja porque eu gosto', que esteja aqui como professor, que queira ensinar e não aquele que discrimina, despreza, não gosta [...] são esses professores que prejudicam (E6T5).

São ótimos profissionais [...]. Mas teve o exemplo de outros professores que [...] só criticavam o curso [...] porque nós somos uma turma de Proeja e não era pra gente estar aqui e que o IF não deveria arcar com esses cursos do Proeja. [...] Já chegou professor em nossa sala e disse 'Está aí, vocês que se virem'. O profissionalismo de um professor desses não é nada. [...] Que os novos professores da modalidade EJA venham conhecendo o que é o [sic] EJA, procurem se informar e que cheguem sabendo que há força de vontade [dos estudantes] e não é brincadeira (E4T5).

Em face desse quadro, é preciso perceber que a compreensão de mundo que cada indivíduo tem é fruto de suas experiências de vida, assim como dos processos formativos pelos quais passou. Logo, não se trata de culpabilizar o docente, mas de buscar os meios de proporcionar-lhes, de forma sistematizada, o acesso a conhecimentos que contribuam para a reflexão sobre sua prática docente acerca da realidade socioeconômica do país e dos estudantes da EJA e sobre como esses aprendem em processos formais de escolarização. Nesse sentido, é tarefa da gestão viabilizar esses espaços de estudo e reflexão ao corpo docente do IFRN.

Evidentemente, o acesso a esse conhecimento não garante o efetivo engajamento de todos, de forma idealizada, nas ações do EMI na modalidade EJA, pois os sujeitos têm suas convicções, e, algumas vezes, não estão dispostos a mudar. Entretanto, possibilita conhecer a realidade, o que contribuirá para uma tomada de consciência, necessária a uma mudança de atitude.

Além das questões relacionadas com a inadequada formação dos docentes para atuar na EJA, há outros aspectos inter-relacionados que precisam ser levados em consideração nessa análise.

Os estudantes de T5 e P5 também concordam que há certa rejeição dos

outros estudantes em relação ao Proeja. P5, inclusive, menciona que alguns gestores também têm postura semelhante em relação a essa modalidade. Para P5, “o aluno do Proeja se acha incapaz e o outro é quem sabe [...] se acham inferiorizados. Os do *regular* acham que eles são como um estorvo”. Os estudantes de P5 também identificam essa separação entre os distintos grupos de estudantes, sendo que E1T5 sintetiza o pensamento da turma ao dizer que “a gente via que era dividido. O subseqüente do Proeja e o Proeja dos integrados.”

Nesse sentido, é fundamental investigar as causas mais profundas dessas dificuldades identificadas, uma vez que algumas das manifestações evidenciadas pelos entrevistados têm origem na própria gênese do Proeja, Programa do qual decorrem as ofertas de EMI na modalidade EJA. Assim, culpabilizar o professor pelas dificuldades enfrentadas nesses cursos seria um reducionismo.

Por isso, é necessário reconstituir esse processo desde sua origem para identificar as suas relações com as práticas pedagógicas encontradas empiricamente nesta pesquisa.

Conforme expresso no próprio nome, o Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – Proeja – visa oferecer oportunidades educacionais tanto a jovens e adultos que ainda não finalizaram o ensino fundamental, como também, àqueles que já o completaram, mas que não concluíram nem o ensino médio nem um curso que os habilite em uma profissão técnica de nível médio.

Apesar das intenções explícitas e das potencialidades da rede federal de EP em contribuir com o êxito do Proeja, alguns equívocos importantes marcam a gênese do Programa<sup>48</sup>.

Na esfera político-pedagógica, as poucas instituições da rede federal que, à época, ofereciam EJA não o faziam na forma integrada à EP. Dentre as experiências registradas, destacam-se as dos IFs de Pelotas/RS, Santa Catarina, Espírito Santo, Campos/RJ e Roraima. Entretanto, em nenhum deles havia integração entre o ensino médio e a EP técnica de nível médio. A maioria das iniciativas estava restrita à educação básica, embora algumas relacionassem educação básica e profissional

---

<sup>48</sup> Na análise feita daqui em diante, no que se refere à implantação do EMI na modalidade EJA, baseia-se, principalmente, no texto de MOURA, Dante Henrique; PINHEIRO, Rosa Aparecida. *Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos*. Em Aberto, v. 22, p. 91-108, 2009.

na forma concomitante.

Como se vê, o IFRN não se encontra entre as instituições que atuavam na EJA. Assim, não existia quadro de pessoal voltado para essa esfera (e ainda não se pode afirmar que tenha). Nesse panorama, não seria razoável exigir que, a partir de 2006, a Instituição passasse a destinar, obrigatoriamente, para os cursos do Proeja, 10% de todas as vagas anuais disponibilizadas aos cursos técnicos e cursos superiores de tecnologia, conforme estabelecido no Decreto nº 5.478/2005.

Nessa trajetória, durante o segundo semestre de 2005, visando à implantação e organização de uma proposição curricular para o Proeja, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) realizou um conjunto de oficinas pedagógicas, distribuídas pelo país, cuja meta era promover a capacitação dos gestores acadêmicos das instituições da rede federal de EPT.

No desenvolvimento dessa ação, foi produzida uma série de análises, reflexões e duras críticas relativas ao conteúdo e, principalmente, à forma de implantação do Programa. Desse processo, dentre outros fatos, resultaram alterações substantivas nos rumos da implantação do Proeja. O primeiro passo foi constituir um grupo de trabalho plural<sup>49</sup> que teve a função de elaborar um Documento Base (BRASIL, 2007) com concepções e princípios do Programa, até então inexistentes. Foi publicado, em fevereiro de 2006, apontando para a transformação do Programa em política pública educacional, o que implicaria substituir o marco legal vigente à época, o Decreto nº 5.478/2005.

Entretanto, esse Decreto continuou vigente até julho de 2006, quando foi substituído pelo Decreto nº 5.840/2006, de modo que os cursos do Proeja iniciados em 2006.2 em todo o IFRN, incluindo o *campus* Natal Zona Norte, foram concebidos na fase de transição entre os dois documentos<sup>50</sup>.

Diante do panorama, no IFRN, o Proeja foi implantado a partir de uma espécie de transposição linear e reduzida do EMI *regular*, que vinha sendo

---

<sup>49</sup> Compostos por especialistas em EJA das universidades brasileiras, representantes da SETEC, da SECAD, dos fóruns de EJA, dos CEFETs, das EAFs e das escolas técnicas vinculadas às universidades federais.

<sup>50</sup> A partir das diretrizes provenientes do Documento Base, o Decreto nº 5.478/2005 foi substituído pelo Decreto nº 5.840/2006, que trouxe mudanças significativas em relação ao primeiro, destacando-se: a) ampliação das cargas horárias dos cursos, deixando que sejam adotadas no âmbito da autonomia institucional); b) ampliação dos espaços educacionais em que o Proeja pode ser oferecido, incluindo as redes públicas estaduais e municipais de educação; c) ampliação da abrangência do Programa ao incluir o ensino fundamental.

implementado há muito pouco tempo – a partir de 2005 –.

O Quadro 17 apresenta uma síntese da distribuição da carga horária do EMI em Informática *regular* e na modalidade EJA, assim como a carga horária do curso de EMI em Manutenção de Computadores na modalidade EJA, pois esse substituiu, a partir de 2007, o curso de Informática na modalidade EJA, na Unidade Natal Zona Norte.

Curso	Carga horária (h) – integrado <i>Regular</i>		Carga horária (h) – integrado Educação de Jovens e Adultos	
	Informática	Formação geral	2.190	Formação geral
Base <sup>51</sup> comum		360	Base comum	-
Formação <sup>52</sup> profissional		1.300	Formação profissional	1.420
<b>Total</b>		<b>3.850</b>	<b>Total</b>	<b>3.100</b>
Manutenção de Computadores <sup>53</sup>	Formação geral	-	Formação geral	1.680
	Base comum	-	Base comum	-
	Formação profissional	-	Formação profissional	930
	<b>Total</b>	<b>-</b>	<b>Total</b>	<b>2.610</b>

Quadro 17 – Cargas horárias do Ensino Médio Integrado aos cursos técnicos na área de Informática oferecidos no *campus* Natal Zona Norte do IFRN (*Regular* e modalidade EJA)

Fonte: Moura (2011)

Como se vê, o Quadro 17 evidencia que os cursos de EMI, na modalidade EJA, foram construídos a partir da adaptação, linear e reduzida, dos cursos técnicos integrados ao ensino médio denominados de *regulares*, uma vez que na *falta de tempo* e de profissionais habilitados para pensar um projeto que contemplasse as especificidades dos sujeitos jovens e adultos em processo de educação escolar e, portanto, em estratégias, metodologias, tempos, espaços, etc., os cursos foram organizados de forma semelhante aos do EMI *regular*, diferenciando-se, apenas,

<sup>51</sup> No EMI destinado aos adolescentes, essa carga horária é considerada como pertencente simultaneamente à formação geral e à formação profissional.

<sup>52</sup> Em todos os casos (adolescentes e EJA), inclui 400 horas de prática profissional.

<sup>53</sup> Esse curso só é oferecido na modalidade EJA. Conforme já anunciado anteriormente, em 2009, passou a denominar-se Manutenção e Suporte em Informática, por meio da Resolução nº 16/2009-CONSUP/IFRN, de 22/05/2009.

nas cargas horárias, as quais foram significativamente reduzidas para os alunos da EJA.

Essa decisão institucional está vinculada a aspectos legais, já que o Decreto nº 5.840/2006 mantém a exigência do cumprimento integral da carga horária mínima estabelecida para cada uma das áreas profissionais, mas permite uma redução, de até 50%, na carga horária da denominada *formação geral*. Por outro lado, também há um componente interno, já que esse mesmo Decreto estabelece que a carga horária máxima para os conteúdos vinculados à *formação geral* é decisão de cada instituição (MOURA; PINHEIRO, 2009).

Importa explicitar que essa situação não vem ocorrendo, apenas, no IFRN. Desse modo, Oliveira e Cezarino (2008), ao se referirem à integração entre ensino médio e EP no IFES, concluem que

Torna-se necessário repensar a concepção de integração vigente, que se restringe a entender o currículo integrado como o deslocamento ou inclusão de disciplinas das áreas técnicas para junto das disciplinas de formação geral (OLIVEIRA; CEZARINO, 2008, p. 15.).

Nesse sentido, a discussão sobre a concepção extrapola a disputa de carga horária entre formação geral e específica, pois a centralidade do debate deveria estar em como romper essa dicotomia, na perspectiva de tornar a formação realmente integral sem fragmentações ou falsas oposições entre o que é geral e o que é específico. Entretanto, o fato de não discutir acuradamente essa concepção e, além disso, privilegiar, nos cursos do Proeja, os conteúdos de formação profissional em detrimento daqueles relacionados mais diretamente com a formação científico-cultural dos estudantes, revela uma opção pela instrumentalidade da formação, contrapondo-se, assim, à concepção do EMI, quer seja *regular* ou na modalidade EJA.

Essa ênfase na formação instrumental, no campo profissional, em detrimento dos aspectos científico-tecnológico-humanísticos poderá acarretar diferenciações entre a formação que é oferecida aos adolescentes que cursam o EMI *regular* e os sujeitos do Proeja, com prejuízos para os últimos.

Na mesma direção, Castro e Vitorette (2008), ao analisarem a implantação

do Proeja no IFGO, colocam as dificuldades em um campo mais amplo quando afirmam que se enraizaram, naquela instituição, as políticas vigentes nos anos 1990 na EP brasileira, as quais potencializaram a fragmentação do currículo, extinguindo os cursos que integravam ensino médio e EP. Dessa forma, explanam as autoras que, mesmo após a vigência dos Decretos nº 5.154/2004 e 5.840/2006,

A configuração de um contexto interno, profundamente dividido em relação às concepções, princípios e funções da EP e tecnológica, ressalta a vitória das proposições políticas educacionais de âmbito estrutural que procuraram desarticular uma orientação educacional de cunho formativo, assentada na integração entre conhecimentos gerais e técnicos, e por isto, potencialmente humanizadora e emancipatória [...], assim como rearticulá-la em outra perspectiva, cujo caráter se fundamenta no produtivismo, na fragmentação e no economicismo (CASTRO; VITORETTE, 2008, p. 2.).

Dessa forma, as autoras concluem dizendo que, esse quadro dificulta a implementação do Proeja, visto que a integração no ensino médio profissionalizante *regular*, que está sendo utilizada como base para os cursos da modalidade EJA, tem experimentado dificuldades para materializar-se conforme concebida, ou seja, a partir da integração entre trabalho, ciência tecnologia e cultura.

Finalmente, recorre-se a Santos (2008), cuja pesquisa procura explicar o estranhamento causado pelo ingresso de estudantes da EJA em escolas onde não existia a presença deles até então, caso das instituições da rede federal de EP em geral e, particularmente, do IFRN. Desse modo, Santos (2008), ao se referir aos sujeitos da EJA, afirma que eles não correspondem ao tipo moderno<sup>54</sup> de aluno idealizado, já que: a) estão fora da faixa etária denominada como *regular*, evadiram-se ou nunca estiveram na escola; b) trabalham ou buscam por trabalho; c) há muitas mulheres e chefes de famílias; enfim, “compõem múltiplas identidades em desordem [...] em relação à ordem do aluno em idade *regular*, com uma família nuclear, na maioria das vezes branco, heterossexual e católico” (SANTOS, 2008, p. 9), o que causa certo estranhamento em comunidades acostumadas ao padrão *regular* de alunos.

Para a autora, diante desse quadro,

---

<sup>54</sup> De acordo com os padrões culturais advindos da Modernidade, a elite, que era minoria, sustentava os padrões culturais mais refinados enquanto propagava que a população em massa viria ameaçar esses padrões chegando a propor, nos currículos escolares, um treinamento de resistência à cultura de massa.

À escola, ao propor-se em [sic] acolher tais figuras de desordem, é recomendável a revisão de suas rotinas, seus espaços de aprendizagem, seus rituais. Este processo pode mexer com a escola inteira, no gerenciamento de conflitos que até então compunham o senso comum, modos considerados adequados, agregados ao entendimento que para classe trabalhadora qualquer ensino servia, *um ensino de pobre para pobre*. (SANTOS, 2008, p. 9.).

Essas reflexões ratificam a ideia de que o aligeiramento do processo de concepção dos projetos educacionais e a falta de formação prévia, ou, pelo menos, simultânea, dos docentes que estão atuando nessa esfera educacional e de estudos e discussões sistematizadas sobre as experiências curriculares, são fatores significativos da constituição do atual quadro de dificuldades enfrentadas na implementação do Proeja no país e, especificamente, no *campus* Natal Zona Norte do IFRN.

Finalmente, discutiu-se com os estudantes acerca de suas prioridades após a conclusão do EMI na área de Informática. Sobre esse tema, também foram feitas algumas perguntas correlatas aos estudantes no Questionário aplicado previamente à realização das entrevistas.

Nesse domínio, há convergência entre os estudantes de T5 e de T6, e entre eles e os respondentes dos questionários, universo mais amplo, já que abrangeu, no *campus* Natal Zona Norte, 68 estudantes, dos quais 28 declaram estudar na modalidade EJA. A maioria dos estudantes, nos questionários, declarou que considera muito importante os conteúdos das disciplinas diretamente vinculadas ao EM, assim como aqueles relacionados à formação profissional.

Os gráficos apresentados a seguir sintetizam as respostas dos estudantes de todos os *campi* pesquisados e do *campus* Natal Zona Norte acerca dessas questões.

Todos os <i>campi</i> pesquisados	<i>Campus</i> Natal Zona Norte		
	Total	Integrado <i>regular</i>	Integrado EJA



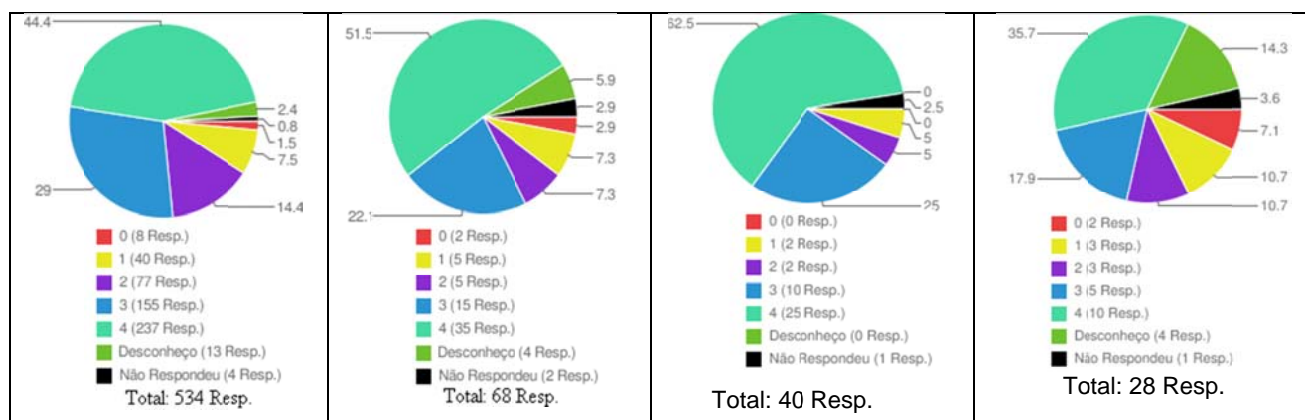


Gráfico 12<sup>55</sup>  
Fonte: Moura (2011)

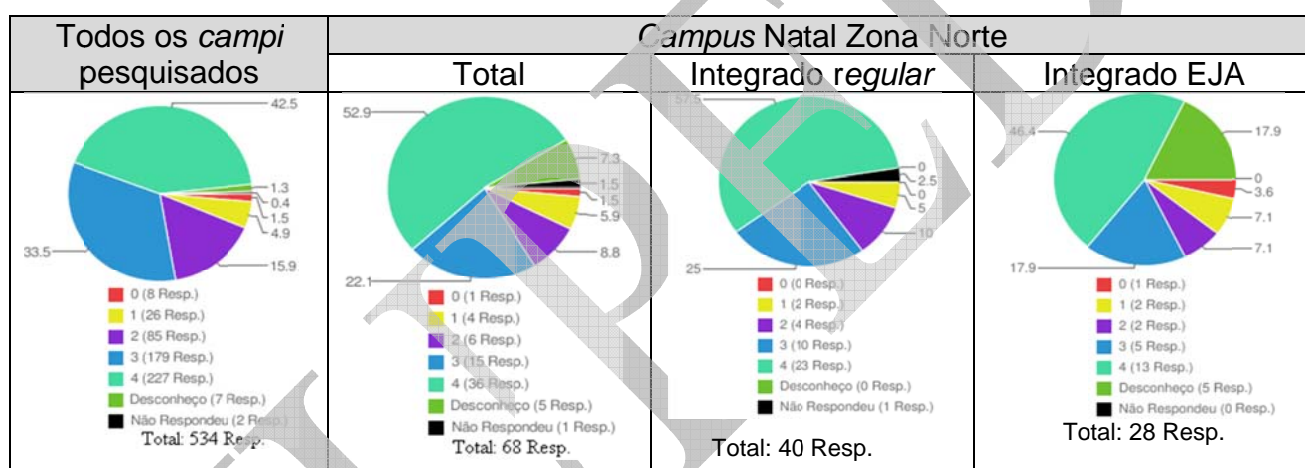


Gráfico 13<sup>56</sup>  
Fonte: Moura (2011)

Ao analisar os gráficos 12 e 13, constata-se, também, que há convergência entre os estudantes do *campus* Natal Zona Norte e o conjunto dos estudantes de todos os *campi* pesquisados, os quais, em sua absoluta maioria, consideram muito importantes os conteúdos vinculados à formação geral e que, portanto, *preparam* para o vestibular, assim como aqueles relacionados mais diretamente à formação profissional.

As respostas acima guardam estreita coerência com as contribuições dos

<sup>55</sup> Respostas dos estudantes de todos os *campi* pesquisados e do *campus* Natal Zona Norte à pergunta: Como estudante, qual o grau de importância que você concede aos conteúdos previstos nos exames de vestibular?

estudantes de T5 e T6 durante as entrevistas, já que, nas duas turmas, prevalece a posição dos que pretendem conciliar a continuidade de estudos em nível superior com o trabalho, conforme evidenciam suas manifestações:

Eu priorizo tanto o trabalho, justamente adquirido da formação do IFRN, nisso eu agradeço a Deus por tem entrado no IFRN, que nos dá uma base para trabalhar e ao mesmo tempo estudar para universidade (E5T6).

[...] pra mim seria priorizar os dois. Tanto o ensino superior quanto o trabalho ao mesmo tempo. [...] eu acho que você já ingressar no mercado de trabalho em conjunto com o ensino superior favorece o amadurecimento do aluno, favorece a visão de mundo que o aluno pode ter (E2T6).

[...] o trabalho e o ensino superior eu vou tentar conciliar o máximo. Mas isso não é uma coisa que seja certa e nem errada, vai depender de cada um. Tem pessoas que vão fazer o curso que vai ter aula de manhã ou à tarde, ou seja, não vai dar pra conciliar (E4T6).

Pra mim os dois são prioritários. [...] Porque, como se diz, hoje, o curso que a gente faz é de tecnologia e a tecnologia vai avançando. [...] a gente tem que ir conhecendo, se aprofundando mais e mais. E não parar, eu diria que os dois são prioritários (E4T5).

Fazer vestibular e nunca parar de estudar, por mais que trabalhe [...] se aprofundar em alguma área do curso que a gente estudou [...] acho que eu nunca vou parar de estudar [...] Eu acho que o estudo, pra mim, é mais prioritário que o trabalho (E6T5).

Houve duas exceções, sendo uma em cada turma. Assim, E1T6 relata que não tem a intenção de trabalhar como técnico porque considera que a remuneração é muito baixa. Para ele, qualquer aluno que conclua o curso integrado de Informática no IFRN tem condições de ingressar no ensino superior, sendo isso o que ele pretende fazer. Por outro lado, E5T5, com trinta e sete (37) anos, afirma que o prioritário é o trabalho “no meu caso, pela idade, pelo tempo, pela minha família, a prioridade se torna o trabalho, mas afirma “pretendo também continuar na área de informática [...] é um objetivo, conhecer cada dia mais realidade da informática [...] assim, eu pretendo continuar estudando, mas a prioridade é trabalho”. O posicionamento de E4T6 explica de forma clara e objetiva os relatos acima transcritos de E1T6 e de E5T5. Para ele, a continuidade de estudos ou a busca por se inserir no mercado de trabalho “é uma questão que vai depender do curso e da

---

<sup>56</sup> Respostas dos estudantes de todos os *campi* pesquisados e do *campus* Natal Zona Norte à pergunta: Como estudante, qual o grau de importância que você concede aos conteúdos vinculados

condição financeira de cada um. Há aqueles que vão precisar começar a trabalhar, como vai ser meu caso, e aqueles que têm condições de só se dedicar aos estudos”.( E4T6)

O conjunto dos relatos apresentados e, especialmente, esses três últimos são importantes para refletir acerca do papel da escola e das relações entre a formação no EMI, a continuidade de estudos e a inserção no mundo do trabalho. O conjunto dessas contribuições evidencia que os acontecimentos na vida dos estudantes após a conclusão do EMI não dependem, apenas, da formação nem da vontade de cada sujeito. Dependem, fundamentalmente, das condições objetivas, concretas das vidas desses sujeitos. É por isso que E5T5, com trinta e sete (37) anos, diz que deseja continuar estudando, mas que o prioritário é o trabalho, uma vez que tem uma família, cuja manutenção é de sua responsabilidade. Ou dito de outra maneira, a realidade objetiva se impõe. Assim, não é que E5T5 não queira continuar estudando, ao contrário, ele diz “eu pretendo continuar estudando, mas a prioridade é trabalho”.

Por outro lado, E1T6, adolescente de uma família que pode mantê-lo apenas estudando por mais quatro (4) ou cinco (5) anos, diz que não pretende trabalhar como técnico, em função da baixa remuneração, e acrescenta que, quem conclui o EMI em Informática no IFRN, está apto a ingressar em qualquer curso superior.

Enquanto isso, para E5T5, a oportunidade de fazer um curso técnico representa, também, a possibilidade de uma melhor inserção no mundo do trabalho em relação à sua condição presente. Assim, relata:

Eu parei de estudar, mas não tinha uma formação profissional, então essa questão de voltar a estudar foi para encontrar uma profissão e consequentemente alcançar novos objetivos [...] na parte financeira. É uma chance ter uma profissão mais definida. Hoje eu ainda trabalho no comércio, mas fico sempre à mercê de alguma ameaça [...] comércio é hoje, não é amanhã [...] aí com uma profissão [...] vou ter mais firmeza naquilo que estou querendo (E5T5).

Essas manifestações evidenciam que o papel da escola é proporcionar uma boa formação que permita ao estudante, mediante suas aspirações e condições concretas de vida, decidir acerca do que vai (ou pode) fazer após concluir o EMI. Assim, a escola não deve formar para o mercado de trabalho nem para a

continuidade de estudos, exclusivamente. A função da escola é formar na e para a vida, pois o estudante vivencia e participa efetivamente de sua formação, e para todas as dimensões da vida, o que inclui a participação política, cultural, social e econômica, as quais abrangem a inserção no mundo do trabalho e a continuidade de estudos, mas não se restringem a elas.

Apesar desse posicionamento claro dos estudantes acerca da necessidade de priorizar a continuidade de estudos, a inserção no mundo do trabalho e, ainda, os conteúdos mais diretamente vinculados a essas duas possibilidades, entre os professores não há tanta convergência nesse tema.

Os entrevistados de T5 e T6 não se manifestaram, explicitamente, sobre essa questão. Diante da situação, decidiu-se recorrer aos questionários aplicados aos docentes do *campus* Natal Zona Norte e, também, ao conjunto dos *campi* investigados, o que permitiu construir os gráficos 14 e 15.

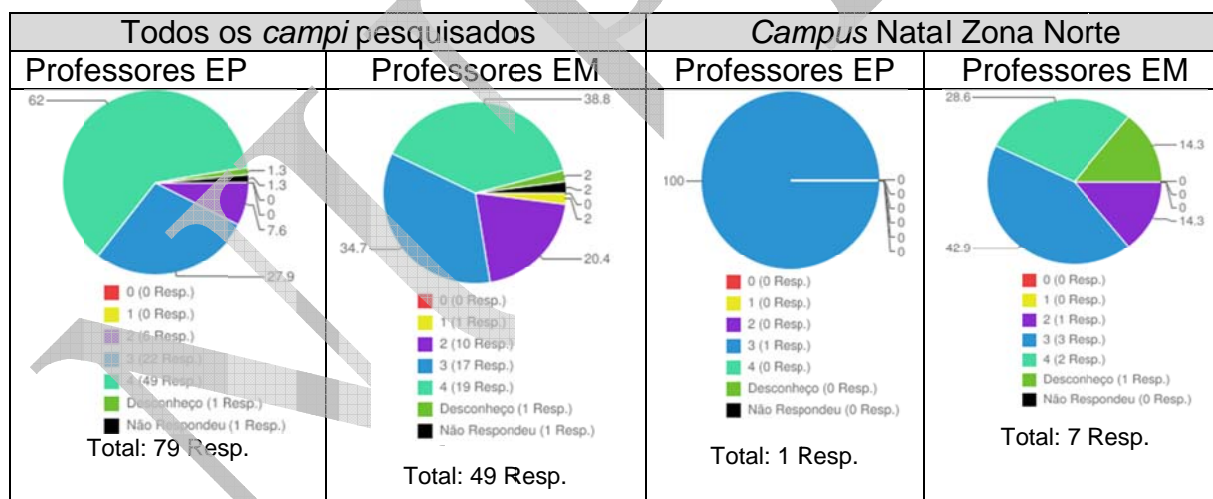


Gráfico 14<sup>57</sup>  
Fonte: Moura (2011)

Na análise do gráfico 14, em relação à coluna “todos os *campi* pesquisados”, observa-se que a maioria dos professores vinculados às disciplinas do EM assim como aqueles que trabalham na EP, ao selecionarem os conteúdos, afirmam conceder elevado grau de importância ao perfil profissional definido no plano do

<sup>57</sup> Respostas dos docentes de todos os *campi* pesquisados e do *campus* Natal Zona Norte à pergunta: Quando você seleciona os conteúdos, qual o grau de importância que você concede ao perfil profissional definido no plano do curso?

curso. Situação semelhante ocorre na coluna referente ao *campus* Natal Zona Norte<sup>58</sup>.

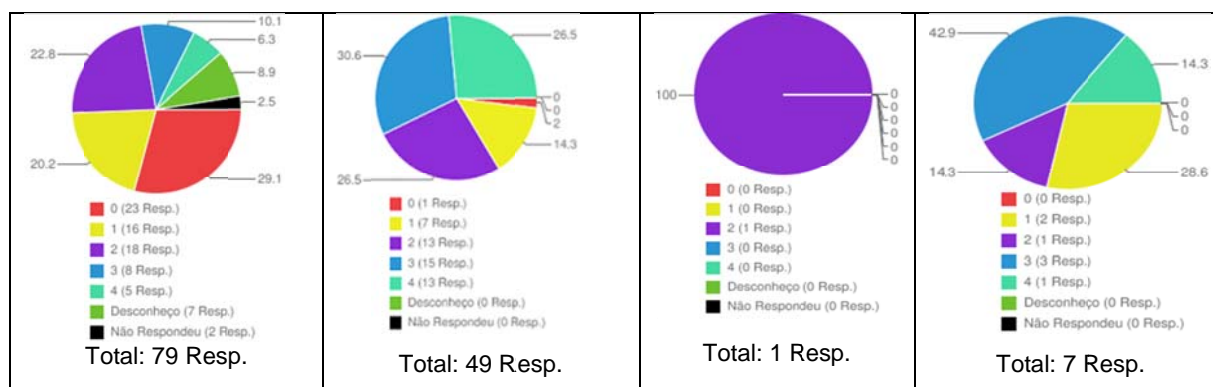
Não obstante, ao analisar o gráfico 14, percebe-se que, enquanto os professores vinculados ao EM também consideram importantes os conteúdos mais diretamente vinculados ao prosseguimento de estudos em nível superior, os docentes da EP atribuem menor grau de relevância a esses conteúdos. Na coluna todos os *campi* pesquisados, apenas 17,2% dos docentes da EP pesquisados posicionam-se considerando esses conteúdos muito relevantes, enquanto o único respondente do *campus* Natal Zona Norte os considera de média importância.

Esse resultado evidencia, no *campus* em estudo, a dicotomia entre a formação geral e a formação profissional, apesar de também se constatar que os professores que atuam no EM estão mais abertos ao rompimento dessa barreira, pois, conforme já discutido, consideram importantes os conteúdos vinculados à formação profissional.

O posicionamento apresentado pelos professores da EP se materializa no cotidiano escolar na disputa por carga horária. Essa tem sido uma questão central nas discussões acerca do EMI e que vem dificultando a sua materialização ao reduzir a discussão curricular ao tempo que é ou não destinado às disciplinas. Tal constatação ratifica a discussão anteriormente desenvolvida neste documento e que trata da importância da formação dos professores para atuar na educação profissional.

Todos os <i>campi</i> pesquisados		<i>Campus</i> Natal Zona Norte	
Professores EP	Professores EM	Professores EP	Professores EM

<sup>58</sup> Apenas um professor vinculado à EP respondeu ao questionário no *campus* Natal Zona Norte. Esse, inclusive, foi um motivo relevante na decisão dos pesquisadores de incluir nessa análise os resultados do conjunto dos *campi* investigados, com o fim de buscar um universo mais amplo para fundamentar as conclusões sobre o tema em questão.

Gráfico 15<sup>59</sup>

Fonte: Moura (2011)

Esse resultado evidencia, no *campus* em estudo, a dicotomia entre a formação geral e a formação profissional, apesar de também se constatar que os professores que atuam no EM estão mais abertos ao rompimento dessa barreira, pois, conforme já discutido, consideram importantes os conteúdos vinculados à formação profissional.

#### 4.3 *Campus* Mossoró

##### a) participação

Dentre os sujeitos entrevistados, G2 e P3 afirmam que participaram da elaboração do Projeto Político-Pedagógico que integralizou todas as ofertas de ensino dessa Instituição em 2004<sup>60</sup>. Eles ainda destacaram que também contribuíram para a construção dos planos dos cursos de EMI *regulares*.

No que concerne ao plano do curso de EMI em Edificações na Modalidade EJA, elaborado em 2006.1, P3 mencionou que esteve ausente da elaboração desse documento, pois ele foi elaborado no *Campus* Natal Central.

Por outro lado, G2 afirma que teve a oportunidade de participar dessa elaboração apesar de o tempo destinado a esse processo ter sido exíguo, pois havia

<sup>59</sup> Respostas dos docentes de todos os *campi* pesquisados e do *campus* Natal Zona Norte à pergunta: Quando você seleciona os conteúdos, qual o grau de importância que você atribui aos conteúdos previstos nos exames de vestibular?

<sup>60</sup> Exceto os cursos da modalidade EJA, tendo em vista que esses foram implementados em 2006.2 a partir do Proeja, lançado em 2005.

pressa no que concerne ao início do funcionamento do curso, o que contribuiu para que o assunto em foco fosse pouco discutido.

Por outro lado, o depoimento de D4 apresenta semelhança com o relato de P3 quando trata da elaboração do plano do citado curso. De acordo com ele, as ementas vieram prontas do *Campus* Natal Central, cabendo-lhe somente o envolvimento na elaboração do programa de sua disciplina.

Apesar de os posicionamentos de G2, P3 e D4 não serem coincidentes em relação à elaboração do plano de curso do EMI em Edificações na modalidade EJA, convergem em que a participação nesse processo foi escassa, uma vez que um afirma não ter participado, outro diz que houve pouco tempo para elaborar esse plano de curso, enquanto o terceiro diz que seu envolvimento foi apenas parcial.

Em face desse quadro, é importante reiterar que toda a discussão relativa ao início da atuação institucional na modalidade EJA requeria discussões mais aprofundadas tendo em vista que isso representou mudança significativa no público para quem o IFRN dirige sua ação educacional.

Na falta desse debate institucional, a análise dos dados obtidos na pesquisa permite concluir que a modalidade EJA ainda não se incorporou plenamente à função social do IFRN como um todo, o que, evidentemente, inclui o *Campus* Mossoró.

Desse modo, a elaboração do plano do curso de EMI em Edificações na modalidade EJA – primeiro e, até o momento, único curso dessa modalidade em Mossoró – implicaria a necessidade de debates de forma participativa e aprofundada com a coletividade escolar, haja vista que, até então, o IFRN não havia atuado nessa modalidade e que os modos de aprender dos sujeitos jovens e adultos são distintos daqueles inerentes aos adolescentes, pois suas necessidades, trajetórias educacionais e de vida são distintas.

Nesse sentido, recorre-se a Santos (2007, p. 9), para quem

O aluno, a aluna do PROEJA não correspondem ao modelo moderno de aluno: estão fora da idade reconhecida como regular; evadiram ou nunca frequentaram escola; trabalham ou estão em busca de trabalho; há muitas mulheres, chefes de suas famílias; existem aqueles com outras orientações sexuais, há os mestiços, os negros; as orientações religiosas são bem definidas em muitos casos; adeptos de movimentos culturais como o hip hop, o funk; compõem múltiplas identidades em desordem, filiados a outras responsabilidades e demandas em relação à ordem do aluno em idade

regular: com uma família nuclear para lhe sustentar, na maioria das vezes branco, heterossexual e católico.

A referida autora acrescenta ainda:

À escola, ao propor-se em acolher tais figuras de desordem, é recomendável a revisão de suas rotinas, seus espaços de aprendizagem, seus rituais. Este processo pode mexer com a escola inteira, no gerenciamento de conflitos que até então compunham o senso comum, modos considerados adequados (SANTOS, 2007, p. 9).

É importante compreender que, quando a autora se utiliza do termo figuras de desordem, não o faz em um sentido preconceituoso em relação aos sujeitos da EJA. Ao contrário, o faz precisamente para dar ênfase às diferenças existentes entre esse público e os sujeitos da denominada trajetória *regular*, no sentido de que é necessário conhecer e compreender tais diferenças para não considerar, *a priori*, que seus modos de ser e de agir são *errados* comparando-se com o padrão conhecido e esperado.

Retomando-se o relato dos entrevistados acerca da participação no PPP/2004 e na elaboração dos planos de cursos de EMI *regulares*, D1 informa que a participação, nesse processo, ocorreu por meio das reuniões pedagógicas, momento em que os docentes emitiam suas opiniões sobre o curso.

Em relação ao Projeto Político-Pedagógico elaborado pela Instituição em 2004, D4 alegou que não participou da sua construção. Todavia afirma que “conhece a concepção de integração desse documento, por tê-la discutido em reuniões pedagógicas e no Curso de Especialização do Proeja”.

Essas contribuições reiteram a ideia de participação parcial no PPP. Nessa perspectiva, ao serem excluídos ou se autoexcluírem do processo de elaboração das bases teórico-metodológicas do currículo como um todo, o docente torna-se mero agente executor de uma atividade planejada por outrem, em vez de ser, também, autor.

Assim, é expropriado da compreensão global do PPP institucional e restringe sua visão apenas à disciplina que ministra. Desse modo, tem minimizada a capacidade de compreender a relação parte/totalidade na construção e materialização do currículo, tornando-se, o próprio professor, um trabalhador



alienado, o que, evidentemente, compromete suas possibilidades de atuar no EMI, cuja concepção está voltada para a formação de sujeitos que “compreendam a realidade e que possam também atuar como profissionais”, como afirma (Ramos, 2005, p.125).

#### b) concepção

A maioria dos entrevistados do *Campus Mossoró* não discutiu diretamente a concepção de EMI, mas abordaram o tema por meio de relatos que dizem respeito às práticas pedagógicas.

Nesse sentido, D1 ressaltou que a integração do currículo está acontecendo na Instituição de forma lenta. Entretanto, diz que, ao buscar a sua viabilização, associa os conteúdos de formação geral com aqueles específicos, utilizando como estratégia as aulas de campo.

Enquanto isso, D4 afirma conhecer a proposta do EMI, “porque ela passou a ser discutida nas reuniões pedagógicas. Passou a ser discutida pela direção de ensino e, uma vez que nós íamos trabalhar com essas turmas, tínhamos que nos apropriar dessa concepção”. Entretanto, segundo D4

A compreensão que eu tenho é que ele deveria ser diferente do que é. De repente, parece que nós estamos trabalhando com duas realidades diferentes. É como se estivéssemos os professores da formação geral de um lado e professores da formação técnica de outro. Em algumas disciplinas, nós conseguimos aqui e ali integrar. Mas isso são questões pontuais ainda. Está longe daquilo que é preconizado pela própria concepção do programa.

Como se vê, D1 e D4 não discutem a concepção de EMI, embora D4 afirme conhecê-la. Ambos concentram seus aportes na visão deles sobre como essa oferta educacional está se materializando em Mossoró, situando suas contribuições sobretudo, no campo das práticas pedagógicas do que na concepção propriamente dita.

Já P3 se aproxima mais à discussão sobre a concepção. Assim, ao ser perguntado sobre como compreendia a proposta curricular de integração entre o EM e a EP, ele afirma:

[...] quando a gente pega a matriz curricular dos cursos integrados, seja Mecânica, Edificações, Eletrotécnica ou Informática, o que nós percebemos é que, à medida que os anos vão avançando, vamos dizer assim, primeiro, segundo, terceiro, quarto ano, vão diminuindo as disciplinas de formação geral e vão aumentando as disciplinas de educação profissional, não sei até que ponto isso implica uma integração, embora o currículo, o plano de curso [...] fale em todo momento em integração, eu sinto ainda que essa integração ela não ocorre como deveria ocorrer.

Apesar de não se aprofundar na discussão sobre a concepção do EMI, P3 traz um elemento relevante que, também, foi problematizado na unidade Natal Zona Norte: a distribuição entre as disciplinas vinculadas à educação geral e à educação profissional ao longo do curso.

Assim, no Esquema 1, já foi representada essa distribuição, evidenciando que há grande concentração de disciplinas da denominada formação geral no início do curso e pouca (ou nenhuma) do campo específico da educação profissional e que isso vai se invertendo ao longo do tempo, de maneira que, ao final do curso, praticamente, só existem disciplinas da formação profissional específica. Ratifica-se aqui a análise desenvolvida na seção 4.2, oportunidade em que foi afirmado que tal racionalidade baseia-se em uma relação entre ciência e tecnologia na qual a segunda é compreendida como sendo apenas aplicação da primeira.

Por isso, em primeiro lugar, vêm as disciplinas científicas, de formação geral, e, em seguida, as de formação profissional, nas quais se faz a aplicação dos conhecimentos científicos anteriormente estudados.

Essa é uma compreensão linear e mecânica da relação entre ciência e tecnologia<sup>61</sup>, decorrente da concepção de ciência como força produtiva, ocorrida no marco da revolução industrial e da qual decorrem o taylorismo e o fordismo em um primeiro momento e, posteriormente, a automação industrial e o toyotismo.

Também é necessário compreender que o desenvolvimento científico e tecnológico visa satisfazer às necessidades que os seres humanos criam para si individual e coletivamente. As tecnologias constituem-se em possibilidades de extensão das capacidades de homens e mulheres. Nesse sentido, a tecnologia é

---

<sup>61</sup> A discussão sobre a relação entre ciência e tecnologia desenvolvida neste e nos próximos parágrafos foi feita a partir de Moura (2010), intitulado: Algumas possibilidades de organização do ensino médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

“mediação entre ciência (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real).” (RAMOS, 2004; 2005 *apud* BRASIL, 2007, p. 44)

Além disso, também cabe ressaltar que a relação entre conhecimento científico e tecnologia é complexa, uma vez que esta não pode ser considerada apenas como aplicação da ciência: tanto as tecnologias podem gerar conhecimento científico quanto o conhecimento científico pode gerar tecnologias.

Quando, por exemplo, o ser humano deixou de ser nômade, o fez porque desenvolveu ferramentas e técnicas que lhe permitiram cultivar a terra. Dessa forma, não mais necessitou de se deslocar de um local para outro em busca dos alimentos que eram disponibilizados pela natureza, pois, agora, podia, por meio do trabalho, intervir na natureza e produzir os alimentos necessários à existência da espécie. Essas técnicas foram sendo ampliadas, diversificadas, multiplicadas, transformando-se em tecnologias, conforme a cultura e as necessidades de cada grupo social. Tais tecnologias, verdadeiras extensões do corpo humano, gradativamente, ao longo dos séculos, foram sendo apreendidas e validadas pelos grupos sociais e também transferidas a outros, segundo as necessidades e os modos de vida de cada coletividade. A rigorosa sistematização dos conhecimentos e tecnologias produzidos intencionalmente pelo homem, ao longo da história, com o objetivo de dominar as forças da natureza resultou na construção dos distintos campos científicos.

Igualmente, a partir de determinado conhecimento científico podem ser desenvolvidas tecnologias. Por exemplo, a descoberta da estrutura da molécula do DNA tem gerado o desenvolvimento de inúmeras tecnologias em todos os campos da biologia, entre as quais estão as diferentes formas de reprodução humana assistida, como a inseminação artificial, a fertilização *in vitro* ou a transferência de embriões. A descoberta da estrutura da molécula do DNA ou, mais recentemente, do código do genoma humano ou ainda, em um passado não muito distante, a enunciação das leis do eletromagnetismo são exemplos muito úteis para explicar como a ciência e a tecnologia se convertem em forças produtivas.

Tanto o código do DNA quanto o código do genoma humano e o eletromagnetismo existiam, mas, como não haviam sido apropriados pelo homem, eram apenas possibilidades, de maneira que não tinham nenhuma repercussão para a vida humana, não eram forças produtivas. Foi o conhecimento que os transformou em forças produtivas que impulsionam a produção da existência humana, alterando

profundamente as bases materiais e concretas das relações entre os seres humanos e a natureza.

Convém compreender ainda que, além de força material da produção, a tecnologia é construção social complexa que, integrada às relações sociais de produção, é cada vez mais indissociável das práticas cotidianas em seus vários campos, diversidades, tempos e espaços, de maneira que passou a uma posição de centralidade na dimensão sociocultural em quase todas as práticas sociais e, em particular, no processo educativo e de pesquisa. Assim, como categorias centrais de produção de saber trabalho, ciência e tecnologia são indissociáveis (LIMA FILHO, 2005; MOURA, 2007).

Assim sendo, considera-se relevante a ponderação de P3 e o exposto permite concluir que a distribuição entre as disciplinas de educação geral e de formação profissional nos cursos de EMI do IFRN (*regular* e na modalidade EJA) dificultam a materialização da relação entre ciência e tecnologia aqui discutida.

Dentre os entrevistados, G2 deu ênfase à integração na perspectiva da formação integral do sujeito, tomando por base as ideias de Gramsci, que almejava uma escola “desinteressada”<sup>62</sup> que formasse o sujeito em suas múltiplas dimensões. Entende que essa concepção “não é bem internalizada pelos docentes, pois muitos só percebem a integração como uma espécie de justaposição de conteúdos, de eixos, de disciplinas”. Isso caracteriza, mais uma vez, a necessidade de apropriação, por parte dos educadores, do objetivo e princípios filosóficos, epistemológicos e políticos do currículo integrado.

Dentre os profissionais entrevistados, G3 é o que mais se aproxima da discussão sobre concepção do EMI ao fazer referência ao pensamento educacional de Gramsci, embora não se aprofunde em seus fundamentos.

As contribuições dos entrevistados evidenciam a necessidade de maior aprofundamento no que se refere ao domínio dos princípios e fundamentos que sustentam o EMI, pois as mesmas convergem para a falta de apropriação do corpo docente acerca desses princípios. Nenhum deles discutiu a concepção de formação

---

<sup>62</sup> Para Gramsci, a escola desinteressada seria aquela preocupada com a formação e não em satisfazer interesses imediatos. Ele defendia um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduzisse “o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 206, p. 49).

humana integral fundamentada na integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura que se constitui no eixo estruturante do EMI.

Os estudantes de T3, EMI *regular* em Edificações, compreendem que esse curso integrado lhes possibilita uma formação mais sólida essencial ao ingresso em um curso superior ou no mercado de trabalho voltado para a área do curso, ou seja, uma preparação melhor no aspecto teórico-prático do que outras formas de organização curricular.

Em seguida, são transcritos alguns relatos representativos do pensamento da turma:

Eu acho que devido à gente ter o ensino médio com o técnico juntos temos uma carga maior de ensino e saímos mais preparados para enfrentar uma faculdade, um mercado de trabalho (E2T3).

A gente descobre essa diferença no nível (dos profissionais) no mercado de trabalho porque os alunos do CEFET se destacam em relação aos outros. Ou seja, nos preparamos melhor teoricamente e na prática do que os outros (E3T3).

Acredito que a oportunidade dos alunos que estudam no IFRN de terem um curso profissionalizante ao final do ensino médio se torna de grande valia. Principalmente quando avaliamos a situação financeira de alunos de baixa renda [...] os alunos que estão no IFRN por terem uma base profissional, creio eu, que o caminho que eles irão percorrer para atingir a faculdade e se manter no mercado de trabalho se torna mais fácil (E5T3).

Bom, na verdade, na minha opinião, assim, o básico de quem sai daqui do ensino médio integrado é fazer uma faculdade e trabalhar (E6T3).

Dentre os estudantes entrevistados da Turma T4, EMI em Edificações na modalidade EJA, apenas um revelou não ter identificação com o curso. Disse que faz dois cursos, sendo um superior (licenciatura em Matemática). Afirma: “[...] eu não me vejo nessa área de construção civil. Eu insisto, mas às vezes eu me sinto perdida, mas aí eu digo: vou até o fim, comecei, então vou até o fim. Mas o que eu pretendo é continuar matemática” (E2T4).

Apenas um mencionou que não tem pretensões imediatas de continuar os estudos em nível superior. Ele relata:

Pretendo ingressar mais no mercado de trabalho onde estou. Na verdade, o

curso para mim teve essa função. Eu pude me especializar naquilo que já faço e quanto a continuar a estudar, pretendo fazer outro curso técnico ou outro curso na minha área. Eu não penso agora em vestibular, graduação, essas coisas, eu penso agora em trabalhar. Eu sou mestre de obras (E1T4).

A maioria deles tem posição semelhante aos de T3. Assim, compreendem que o curso integrado vai lhes propiciar uma profissão, conhecer melhor a área profissional e lhes dar condições, inclusive, de fazer um curso superior. Entretanto, os estudantes de T4 mencionam alguns problemas não relatados por seus colegas de T3, principalmente, no que se refere à falta de professores em algumas disciplinas, o que, na visão deles, os prejudicou no que concerne ao conteúdo que deveria ter sido estudado. A seguir, a transcrição de alguns depoimentos representativos da visão do grupo:

Eu já trabalho como assistente administrativo. Pretendo ingressar na área assim que terminar o curso ou até antes se for possível. Com certeza vou continuar estudando, fazer um curso superior e trabalhar. Fazer as duas coisas ao mesmo tempo (E4T4).

Eu não conheço outra escola pública ou particular que ofereça esse curso de ensino médio e técnico integrado [...] Eu já trabalho, mas pretendo entrar nessa área de construção civil. Onde eu trabalho hoje não tem nada a ver com construção civil. E pretendo continuar os meus estudos na área de construção civil. Quero me formar em Engenharia Civil ou em Arquitetura. É isso que quero fazer depois que terminar esse curso (E5T4).

[...] Mas eu acho excelente o ensino daqui, apesar das coisas que estão aparecendo no decorrer do curso, alguns problemas como questão de professor, carga horária, falta professor pela questão da transferência. Nossa turma foi bastante prejudicada com relação a isso. Tivemos alguns problemas tanto com matérias do integrado (médio) como problemas com as matérias técnicas. Eu acho que ficamos com algum déficit em algumas matérias como Matemática, em Física, fomos muito prejudicados, Química, também. Mas quando há professor em sala de aula ministrando aulas, é excelente. Agora tivemos algumas dificuldades aqui que se tem em todas as escolas. No caso aqui do professor substituto quando termina o contrato ficamos sem aula porque não tem outra pessoa para dar continuidade e aquele que estava não pode continuar. A gente teve vários casos desse tipo (E6T4).

As contribuições dos estudantes de T3 e de T4 coincidem na maioria dos aspectos, principalmente, no que se refere à visão positiva que ambas as turmas têm da Instituição, dos cursos que frequentam e do que significa, para eles, o EMI no tocante às possibilidades de inserção no mundo do trabalho e de continuidade de

estudos.

O fato de os estudantes entenderem que o curso contribui nessas duas direções e que não há uma que seja certa ou errada é coerente com a concepção de EMI constante no PPP/2004 do IFRN e no referencial teórico adotado na pesquisa acerca da formação humana, embora não abranja todas as suas dimensões. Assim, importa ressaltar que a concepção de EMI vai além de contribuir para a continuidade de estudos e para a inserção no mundo do trabalho, embora os englobe. A formação humana integral visa contribuir para a formação de sujeitos que possam participar efetivamente na sociedade em suas dimensões política, econômica, cultural e econômica de forma autônoma e emancipada.

Na busca por um maior aprofundamento sobre a concepção do EMI, discutiu-se com os entrevistados acerca de conceitos como trabalho, incluindo mundo do trabalho e mercado de trabalho, ciência, tecnologia, cultura e formação humana integral. As contribuições dos entrevistados foram mais significativas no que se refere às discussões relacionadas com a categoria trabalho.

Nesse sentido, para D1, “o trabalho você executa. O emprego você executa com prazer, naquilo que você tá fazendo. Eu tenho um emprego!”. Para o mesmo entrevistado, mundo do trabalho e mercado de trabalho se relacionam da seguinte forma: “No cru, minimizando esse negócio de mundo do trabalho aí, a gente tem o mercado. O mercado ele tá [sic] restrito àquela área que você tem intenção de atuar”.

Ao analisar essas contribuições, constata-se que o entrevistado discute entre trabalho e emprego, bem como entre mundo do trabalho e mercado de trabalho, considerando uma racionalidade distinta da presente no PPP/2004 do IFRN assim como nos demais referenciais teóricos da pesquisa ora relatada. Em síntese, as contribuições de D1 vão todas na direção de emprego e mercado de trabalho numa relação bem capitalista.

Nesse sentido, seu aporte está colocado na direção de desconsiderar as assimetrias existentes na relação entre capital e trabalho, em favor do capital, naturalizando o emprego como sendo a forma de trabalho preferencial, já que, para ele, emprego é aquele trabalho que se faz com prazer.

Por outro lado, importa compreender que a afirmação de D1 está respaldada por algo que é corrente no senso comum e que é funcional à lógica capitalista,

potencializada por ela e da qual ela se nutre. Isso fica evidente quando D1 conclui sua primeira fala afirmando que emprego é o que faz com prazer e finaliza “eu tenho um emprego!”. É lugar comum na sociedade capitalista, extremamente desigual e com elevada parcela da população que não se insere ou se insere de maneira extremamente precarizada no mundo do trabalho, que aqueles que conseguem um emprego e numa relação formalizada por meio do contrato de trabalho – carteira assinada – seja um vitorioso. Por isso, a expressão “eu tenho um emprego!” é extremamente coerente, considerando a racionalidade que apoia o discurso de D1.

Sobre mundo do trabalho e mercado de trabalho, D4 considera que a diferença está na formalidade da relação entre o trabalhador e o empregador. Assim opina que as pessoas que não têm carteira assinada estão no mundo do trabalho e as que têm com uma jornada regulamentada estão no mercado de trabalho formal. Lembra, ainda, que isso não se refere à questão salarial, mas à condição de ser um trabalhador formal.

Para P3, emprego consiste em uma relação contratual entre empregador e empregado diferentemente de trabalho que não se limita a isso, por ser mais abrangente. Ele compreende que o mundo do trabalho é aquele que exige uma formação geral sólida, permitindo, inclusive, uma melhor inserção no mercado de trabalho.

G2 diferencia mundo e mercado de trabalho. Para ele, o mundo do trabalho é mais amplo e inclui atividades laborais desenvolvidas em espaços diversos, como, por exemplo, as atividades domésticas. Para ele, quando “essas funções do mundo do trabalho estão ligadas a lugares econômicos”, isso significa mercado de trabalho.

G2 continua essa discussão entre mundo e mercado de trabalho afirmando que os cursos técnicos integrados do IFRN são pensados a partir do conceito de mundo do trabalho, mas que, na prática, terminam sendo direcionados para o mercado de trabalho. Explica que isso acontece porque a visão hegemônica na sociedade é a de que a escola serve para formar pessoas com vistas à inserção no mercado de trabalho, fazendo com que “os próprios pais já coloquem seus filhos na escola com essa visão utilitária. Olha, você faz um curso técnico em mecânica para amanhã trabalhar na Petrobras.”

Nessa perspectiva, as contribuições de D4, P3 e G2 enfocam alguns elementos que diferenciam o mundo do trabalho do mercado de trabalho, embora



não abrangem todas as diferenças existentes, já que, além da formalidade ou informalidade e das questões inerentes à formação do trabalhador, o mundo do trabalho também envolve o nível de complexidade do trabalho realizado, as tecnologias envolvidas, as relações de poder existentes, a legislação, enfim, todas as questões articuladas ao trabalho humano (FIDALGO; MACHADO, 2000).

P3, continuando seu depoimento, procura diferenciar a lógica do mundo empresarial da lógica educacional. Nesse sentido, é enfático ao afirmar que, “nas empresas o objetivo é otimizar custos, produzindo o máximo de mercadorias com o mínimo de tempo e custos”. E acrescenta:

Na instituição educacional não é possível seguir essa lógica, uma vez que não é possível que um aluno aprenda rápido, em menos tempo e que saia um gênio, até porque cada aluno tem seu tempo de aprendizagem, então você não pode aplicar a lógica do mercado a uma instituição escolar.

Esse depoimento de P3 é significativo, pois evidencia um grande conflito existente, hoje, na esfera educacional de maneira geral e, em particular, no IFRN: a questão do tempo da educação e o tempo do sistema produtivo, assim como o sentido da formação humana.

Nessa esfera, é preciso compreender que esses tempos são diferentes em função da natureza das atividades desenvolvidas. A empresa produz para determinado cliente que requer um produto com características específicas. Mesmo que seja um produto extremamente complexo, com muita tecnologia de ponta embutida e desenvolva múltiplas funções, é possível modelá-las e assim projetar esse produto que vai ser produzido em série e vai funcionar de maneira repetitiva, segundo as funções para as quais foi programado.

Enquanto isso, a formação humana é de natureza completamente distinta. Desde uma perspectiva emancipadora e integral, a formação humana não pode ser submetida às necessidades imediatas do mercado de trabalho, o que seria equivalente a considerar o sujeito em processo formativo como um produto que é produzido *a la carte* para os interesses e necessidades de determinado cliente. Tampouco pode ser programado para atuar de maneira previsível e repetitiva, pois o ser humano tem a capacidade de raciocinar e, portanto, de agir de forma reflexiva e crítica diante da realidade segundo seu pensamento autônomo.

Apesar dessas diferenças, a racionalidade hegemônica na sociedade atual traz, para dentro da escola, a exigência de que ela atue segundo esses parâmetros da empresa capitalista. Isso se manifesta claramente quando se coloca como uma *missão* da escola formar para o mercado de trabalho, por meio de competências, visando à empregabilidade. Nesse sentido, a tentativa, que vem sendo, em grande parte, vitoriosa, é a de impor à formação humana uma padronização, equiparando o ser humano a um produto, por meio de competências exigidas pelo mercado de trabalho – cliente que exige qualidade total do produto a ser adquirido, segundo seus interesses e necessidades particulares –.

Assim, ao se considerar a formação humana integral como referência, não é razoável comparar uma escola a uma fábrica, o professor a um operário fabril e o estudante a um produto, embora isso venha sendo feito ao longo do tempo, pois o taylorismo e o fordismo - base da teoria geral da administração, fundamentaram, durante o século XX, os estudos sobre a administração escolar, a partir de uma importação acrítica dos princípios que sustentam o gerenciamento das empresas capitalistas.

Diante desse quadro, é muito oportuna a reflexão de P3, no sentido de explicitar a existência desse conflito que precisa ser constantemente (re)discutido de forma coletiva e, nesse âmbito, se (re)assumir a concepção de formação humana que orienta a ação institucional.

Voltando às contribuições dos entrevistados, recorre-se a G2 que, ao se referir à categoria trabalho diz: “[...] faz parte da própria sobrevivência humana, pois é da natureza do homem desenvolver atividades laborais voltadas à produção de sua existência”. Para ele, o emprego ocorre quando o trabalho se dá em um ambiente formal de relação contratual e explica ainda, que há fatores na sociedade que fazem com que a “quantidade de empregos disponíveis varie, ora para mais, ora para menos”.

Esse depoimento é significativo, pois remete diretamente a uma das bases fundamentais do EMI, o trabalho como princípio educativo, considerando suas dimensões ontológica e histórica. Quando G2 menciona que o trabalho “faz parte da própria sobrevivência humana” e que é da natureza humana desenvolver atividades “voltadas à produção de sua existência” está se referindo a aspectos da dimensão ontológica do trabalho e quando se refere ao emprego como forma de trabalho, está

fazendo menção à dimensão histórica do trabalho, o qual vem assumindo diversas formas ao longo da história, dentre as quais o emprego sob a hegemonia do capital.

Assim, na dimensão ontológica, considerar o trabalho como princípio educativo é compreendê-lo como mediação primeira entre o homem e a natureza e, portanto, como elemento central na produção da existência humana. Dessa forma, é na busca da produção da própria existência que o homem gera conhecimentos, histórico-sociais e culturalmente acumulados, ampliados e transformados. Mas o trabalho não é, apenas ontocriativo, pois, também, há formas degradantes de trabalho as quais vêm ocorrendo ao longo da história como trabalho escravo, o trabalho servil dentre outros.

Nesse sentido, ao discutir o EMI, é necessário considerar essas duas dimensões (CIAVATTA, 2005, p. 46):

O trabalho como relação criadora, do homem com a natureza, produzindo a existência humana, o trabalho como atividade de autodesenvolvimento físico, material, cultural, social, político, estético, o trabalho como manifestação de vida; e o trabalho nas suas formas históricas de sujeição, de servidão ou de escravidão, ou do trabalho moderno, assalariado, alienado na sociedade capitalista. Há relações de trabalho concreto que atrofiam o corpo e a mente, trabalhos que embrutecem, que aniquilam, fragmentam, parcializam o trabalhador.

No ensino médio integrado, o trabalho é princípio educativo em seu sentido histórico na medida em que se consideram as diversas formas e significados que o trabalho vem assumindo nas sociedades humanas. Isso permite compreender que, no sistema capitalista, o trabalho “se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica de produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos.” (RAMOS, 2004 *apud* BRASIL, 2007, p. 46).

Considerado em suas dimensões ontológica e histórica, o trabalho, como princípio educativo, não se restringe, portanto, ao “aprender trabalhando” ou ao “trabalhar aprendendo”: relaciona-se com a contribuição da ação educativa para que os indivíduos/coletivos compreendam, enquanto vivenciam e constroem a própria formação, que é socialmente justo que todos trabalhem porque esse é um direito de todos os cidadãos. Mas o trabalho é também uma obrigação coletiva, porque é a partir da produção de todos que se produz e se transforma a existência humana e,

nesse sentido, não é justo que muitos trabalhem para que poucos enriqueçam cada vez mais, enquanto outros empobrecem e vivem à margem. Ou pior ainda, que muitos não tenham sequer direito ao trabalho e que isso seja funcional aos interesses econômicos hegemônicos.

Nesse sentido, se entende que uma prática pedagógica significativa demanda análise do mundo do trabalho (sem reduzi-lo apenas ao espaço onde ocorre o trabalho assalariado), incluindo a sua cultura, os conflitos nele existentes e suas vinculações aos projetos societários em disputa, suas implicações sobre a natureza, os conhecimentos construídos a partir do trabalho e das relações sociais que se estabelecem na sua produção, enfim, que contribua para a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes.

No que se refere à visão dos estudantes de T3 sobre trabalho, bem como mercado de trabalho e mundo do trabalho, assim se expressaram:

Trabalho é um mal necessário, na verdade, pois a pessoa é obrigada a trabalhar para ter dinheiro para comprar coisas. Mercado de trabalho é a relação entre oferta e procura de uma determinada coisa. Por exemplo, algo vai render mais dinheiro se tiver menos profissionais para tal atividade (E11T3).

Trabalho é aquela função que nós somos encarregados de desempenhar e que temos que fazer com competência e dignidade. Mundo de trabalho é aquele mundo dos trabalhadores, o ambiente de trabalho. O mercado de trabalho é aquele que se nós não adentramos, não temos trabalho e não iremos conviver no mundo do trabalho (E13T3).

Trabalho é uma troca estabelecida entre o funcionário e o empregador. Havendo neste caso uma relação de interesse por dinheiro. O mundo do trabalho está focado no trabalho sobre a vida das pessoas, pois essas passam boa parte de suas vidas trabalhando, e quando não estão trabalhando, de uma forma ou de outra, estão fazendo alguma coisa em consequência ou em função do trabalho. O mercado de trabalho é a relação entre as profissões, entre o profissional e as empresas, a disponibilidade de mão de obra (E14 T3).

Enquanto isso, o estudante E1T4 tentou destacar o que entende por mercado de trabalho e mundo do trabalho, assim dizendo:

Entendo que há uma diferença entre mundo e mercado de trabalho. No entanto, tenho dificuldade em responder o que seria mundo de trabalho. Na nossa região, hoje, o mercado de trabalho no que diz respeito à construção

civil está muito amplo, necessitando de mais profissionais, coisa que a nossa região não tem tanto para atender ao mercado de trabalho. O mercado de trabalho dessa área está crescendo e daqui a pouco exigirá mais profissionais técnicos que tenham formação acadêmica. No momento, estudar e fazer um curso técnico vai nos colocar melhor no mercado de trabalho (E1T4).

Por outro lado, o estudante E5T4 se restringiu a conceituar o que compreende por trabalho, dizendo: “é aquilo que nós aprendemos para colocarmos no mercado de trabalho”.

De maneira geral, percebe-se que os estudantes apresentam dificuldades de compreensão, principalmente, quando procuram explicitar o significado de trabalho e mundo do trabalho. Os depoimentos permitem concluir que eles ainda não compreenderam que “o trabalho não se reduz à atividade laborativa ou emprego, mas à produção de todas as dimensões da vida humana”, como esclarece Frigotto (2005, p. 58).

Entretanto, cabe ressaltar o aporte de E11T3 quando menciona que “Trabalho é um mal necessário, na verdade, pois a pessoa é obrigada a trabalhar para ter dinheiro para comprar coisas” está se referindo ao trabalho como atividade degradante, como *tripalium* e, portanto, à dimensão histórica do trabalho.

### c) práticas pedagógicas

D1, que ministra disciplinas específicas de formação profissional, diz que faz a integração entre a sua disciplina com a Física, a Química e a Matemática, uma vez que acha importante “o docente de formação profissional fazer essa integração dos conhecimentos”. E afirmou:

Se nós do profissional, não fizermos isso, vai criar uma dificuldade para que os alunos entendam a nossa disciplina, porque se eles não souberem usar as ferramentas de Física, Química e Matemática, eles não conseguem sair das disciplinas técnicas, e é necessário que nós, professores da parte profissional, façamos isso”. E reforça: “[...] torna-se bem mais fácil para o engenheiro trabalhar os conceitos da Física, da Química e da Matemática na engenharia do que os próprios físicos, químicos e matemáticos.

Segundo D1, ele associa as suas aulas de laboratório como estratégia à integração, solicitando aos estudantes que desenvolvam atividades procurando

inter-relacionar teoria à prática. Esse procedimento representa uma das oportunidades para a sistematização de um trabalho coletivo junto aos docentes de outras disciplinas de áreas afins, tendo em vista a viabilização da integração. Não obstante, quando ele afirma que “torna-se bem mais fácil para o engenheiro trabalhar os conceitos da Física, da Química e da Matemática na engenharia do que os próprios físicos, químicos e matemáticos” está reforçando a dicotomia entre conhecimentos gerais e específicos, algo que se busca romper no currículo integrado.

D4, da área de Códigos, Linguagens e suas Tecnologias, afirma que desenvolveu alguns trabalhos ainda incipientes junto aos professores da área profissional. Mencionou que essa iniciativa resultou na produção de relatórios, viagens de campo e visitas técnicas. Informou que houve uma tentativa de integrar as disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia e Arte em uma atividade semelhante, mas a aula de campo foi cancelada. Considerou esses trabalhos como um caminho para os professores poderem começar a desenvolver um trabalho integrado.

Considerando a busca de inter-relações no currículo integrado, é perfeitamente cabível afirmar que um dos pontos de partida para que se possa romper com a fragmentação dos conteúdos, é a superação do distanciamento entre conhecimentos gerais e específicos. Machado (2005, p. 44) entende que:

[...] a construção do currículo integrado exige uma mudança de postura pedagógica; do modo de agir não só dos professores, mas também dos alunos. Significa uma ruptura com um modelo cultural que hierarquiza os conhecimentos e confere menor valor e até conotação negativa àqueles de ordem técnica, associados de forma preconceituosa ao trabalho manual.

Nessa perspectiva, segundo a autora, são fundamentais as práticas compartilhadas e de equipe, tendo o diálogo como elemento fundamental para canalizar a participação, a crítica, a disposição para aprender continuamente em conjunto e a capacidade de trabalhar coletivamente.

Para P3, a prática pedagógica coletiva no *Campus Mossoró*, provavelmente, ocorrerá, por meio do planejamento institucional, com a inclusão das reuniões pedagógicas e de grupos, sendo as últimas destinadas à discussão de questões metodológicas, de conteúdo, de aproveitamento – rendimento escolar –, de

disciplina de aluno, mas, na prática, não ocorrem, pois “ficam a critério dos docentes, e se destinam para os professores se reunirem e discutirem questões metodológicas, de conteúdo, de aproveitamento, de disciplina de aluno, na prática acabam não ocorrendo”. Nessa perspectiva, ele entende que falta espaço para os professores se encontrarem, sistematicamente, e discutirem a integração.

Já G2 considera uma boa prática pedagógica, o fato de existir somente uma reunião pedagógica, envolvendo os professores de todas as disciplinas para discutirem os problemas vivenciados, compartilhar seus conhecimentos e experiências, de maneira que, segundo ele, “é possível ter uma socialização de problemas e ao mesmo tempo de soluções”.

Evidencia-se uma diferença de compreensão entre as contribuições de P3 e G2 em relação às reuniões pedagógicas gerais e de grupos. Enquanto P3 defende a existência das duas práticas, G2 entende que, apenas, a reunião pedagógica de caráter geral, envolvendo todos os professores, é suficiente para discutir e encaminhar as questões curriculares do cotidiano institucional.

Considerando que o coletivo docente tem a possibilidade de se apropriar do que está ocorrendo na Instituição como um todo, a reunião geral torna-se realmente imprescindível. Assim, compreende-se que realizar uma reunião pedagógica semanal envolvendo os professores de diferentes disciplinas de formação geral e específica sinaliza um passo rumo à sistematização do trabalho coletivo, categoria fundamental ao processo de integração.

Não obstante, as discussões e encaminhamentos específicos acerca de uma disciplina, turma ou curso específico ficam prejudicados por razões muito concretas. A primeira delas é o quantitativo de docentes – oitenta e oito (88) em Mossoró –. Evidentemente, em uma reunião de noventa (90) minutos, embora seja possível discutir e deliberar sobre questões importantes de caráter mais geral, não é viável tratar de aspectos, igualmente importantes, de natureza específica como as elencadas anteriormente, em um coletivo de cerca de cem (100) pessoas, já que, na RP, além dos professores a equipe pedagógica também está presente.

Ademais, percebe-se que, além das questões de natureza específica já mencionadas, é fundamental avançar na compreensão (e na prática) das RP como espaço de formação continuada dos docentes, da gestão e da equipe pedagógica. Nessa perspectiva, além das discussões do cotidiano escolar, é necessário

incorporar à RP, principalmente as de grupo, leituras e outras formas de estudo que contribuam para uma maior apropriação dos princípios que fundamentam o PPP em geral e, em particular, o EMI *regular* e na modalidade EJA.

Nesse sentido, considera-se relevante a reorganização dos tempos e dos espaços de atuação docente em Mossoró no sentido de incorporar à sua prática pedagógica, dentro da respectiva jornada de trabalho, carga horária destinada às RP de grupos.

G2 também opina que a concepção de EMI significa unir os conceitos de trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Isso se configura como positivo pelo fato de que, em Mossoró, há uma aproximação muito forte entre o IFRN e o setor produtivo. Para ele, isso é importante porque muitos concluintes, que não desejam ou não conseguem ir para a universidade, se inserem no mercado de trabalho e têm uma boa resposta financeira, o que implica a melhoria das condições de vida das respectivas famílias, de maneira que “ele consegue elevar o padrão de vida da família.”

Em face do exposto, o gestor G2 argumentou que “a Instituição não pode barrar a trajetória daqueles que querem e podem ir para a universidade, de maneira que é significativa a quantidade de estudantes que continuam os estudos no nível superior”. Ele explica que, no país, por razões históricas, é muito forte o desejo de acesso ao ensino superior e que, nesse sentido “os pais terminam convencendo os filhos a irem para o nível superior”.

Das contribuições de G2 dos últimos parágrafos, ressalta-se um aspecto relevante e contraditório que merece maior aprofundamento. Trata-se da alusão positiva de G2 a uma aproximação muito forte do *Campus Mossoró* do IFRN ao setor produtivo. É preciso estar atento para o fato de que, segundo os princípios do EMI, tal aproximação não pode resultar em submissão da ação educativa do IFRN aos ditames do setor produtivo, pois a formação humana integral não nega as necessidades desse setor produtivo, entretanto, não forma para suas necessidades exclusivas e imediatas. Isso porque, conforme já discutido, a perspectiva do EMI é precisamente proporcionar uma formação a partir da qual o trabalhador possa estar mais bem posicionado no conflito entre capital e trabalho.

Desse modo, ao se aproximar demasiadamente dos interesses e necessidades do setor produtivo, corre-se o risco de perder a perspectiva de que a



formação proporcionada pela Instituição antes de atender aos interesses econômicos do setor produtivo está destinada aos sujeitos que estão sendo formados na perspectiva de sua autonomia e emancipação.

Um exemplo claro disso é a pressão constante das empresas para que os trabalhadores cheguem ao setor produtivo *preparados* para atuar imediatamente em determinado posto de trabalho. Isso interessa à empresa, porque representa redução de custos, uma vez que não necessitará investir nem *perder tempo* na complementação da formação do trabalhador, visando às especificidades da empresa.

Entretanto, em função do avanço científico-tecnológico, os processos de trabalho tendem a sofrer alterações em curtos espaços de tempo. Nesse sentido, aquele trabalhador que estava muito bem *preparado* para certo posto de trabalho, num curto espaço de tempo, poderá ter essa *preparação* defasada em função das novas exigências. Isso pode representar um problema crucial para o trabalhador, caso ele não tenha uma formação sólida que lhe permita apropriar-se rapidamente do novo processo de trabalho, mas não o é para a empresa, pois essa rapidamente pode substituí-lo por outro *preparado* para o novo processo de trabalho e, assim, sucessivamente.

G2 e P3 também mencionam como práticas pedagógicas que contribuem para a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura no currículo integrado as aulas de campo e as atividades científico-artístico-culturais promovidas pela Instituição, como a EXPOTEC, que possibilitam aos estudantes dos cursos integrados a participação em atividades que envolvem várias áreas.

Considerando que foram poucas as contribuições provenientes das entrevistas acerca das aulas de campo e de outras das atividades que envolvam várias disciplinas no ensino, na pesquisa e na extensão, recorreu-se aos itens 7.6 e 7.7 dos questionários aplicados aos docentes, pedagogos e gestores dessa unidade no sentido de captar o que pensam sobre essas atividades em relação ao currículo integrado. Também se fez a comparação das respostas obtidas em Mossoró com as proporcionadas pelo conjunto dos entrevistados de todos os *campi* pesquisados. As respostas estão sintetizadas nos gráficos 16 a 19.

Cabe, ainda, destacar que, antes dessas questões, foi apresentada a seguinte orientação aos respondentes:

Para responder às questões, utilize a seguinte escala de referência:

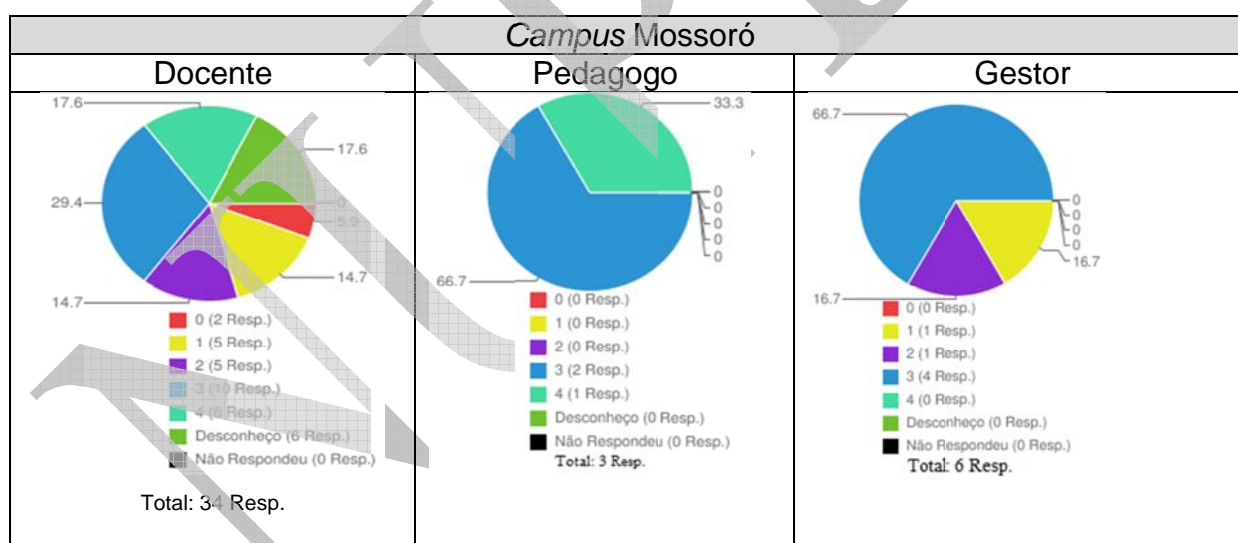
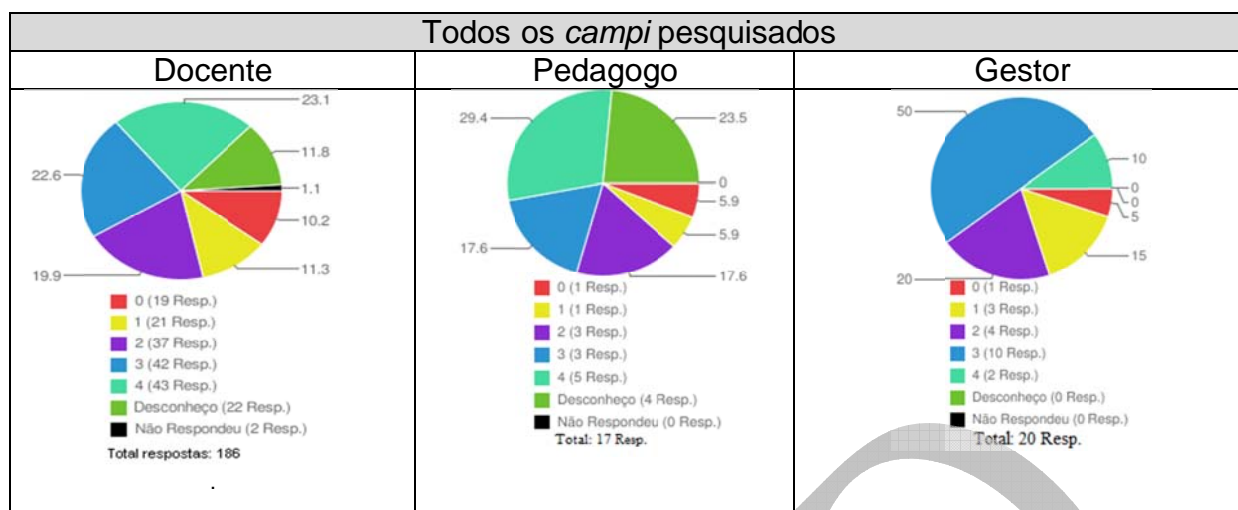
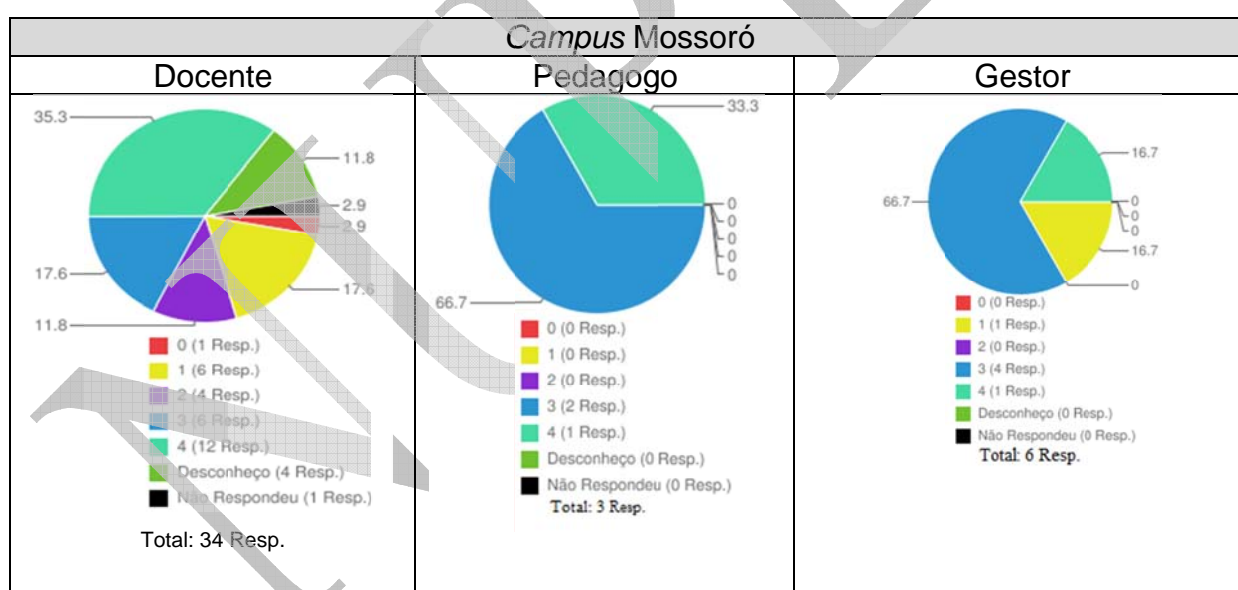


Gráfico 16<sup>63</sup>  
Fonte: Moura (2011).

<sup>63</sup> Respostas dos docentes, pedagogos e gestores do *campus* Mossoró à pergunta: Em sua opinião, para a integração do currículo no CEFET-RN, está contribuindo o desenvolvimento de atividades que envolvam várias disciplinas no ensino, na pesquisa e na extensão?

Gráfico 17<sup>64</sup>

Fonte: Moura (2011).

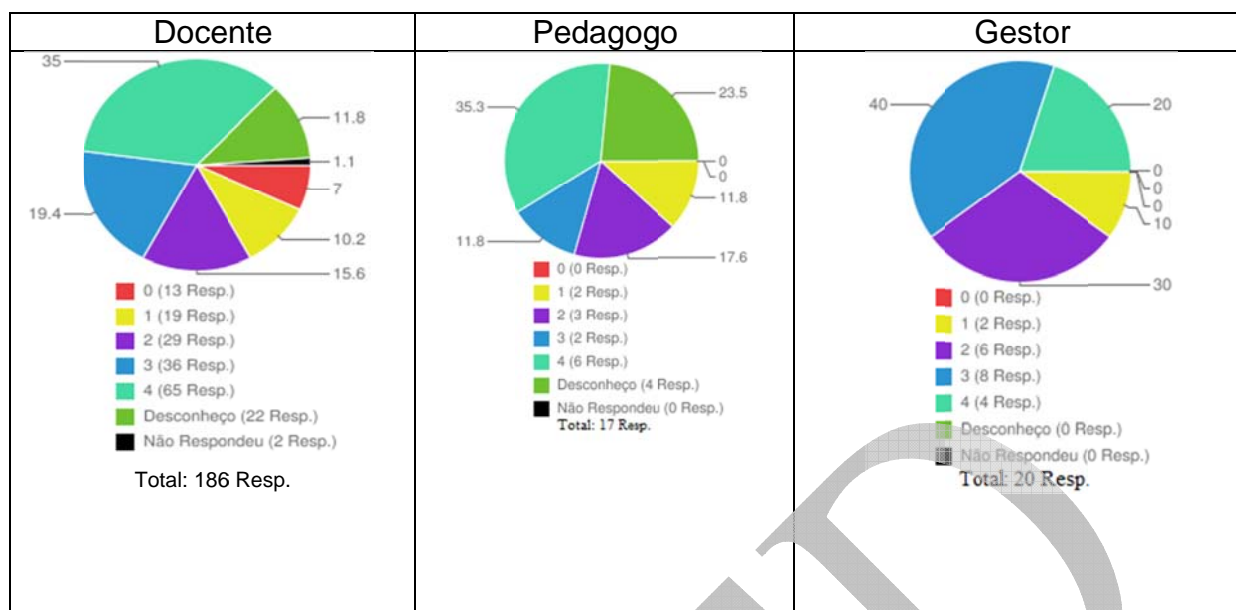
Gráfico 18<sup>65</sup>

Fonte: Moura (2011).

Todos os <i>campi</i> pesquisados
-----------------------------------

<sup>64</sup> Respostas dos docentes, pedagogos e gestores de todos os *campi* pesquisados à pergunta: Em sua opinião, para a integração do currículo no CEFET-RN, está contribuindo o desenvolvimento de atividades que envolvam várias disciplinas no ensino, na pesquisa e na extensão?

<sup>65</sup> Respostas dos docentes, pedagogos e gestores do *campus* Mossoró à pergunta: Em sua opinião, para a integração do currículo no CEFET-RN, está contribuindo a realização de aulas de campo, envolvendo disciplinas do ensino médio e da educação profissional?

Gráfico 19<sup>66</sup>

Fonte: Moura (2011).

A análise dos gráficos 16 a 19 permite concluir que grande parte dos docentes, pedagogos e gestores acadêmicos entrevistados, tanto do *campus* Mossoró como de todos os *campi* pesquisados, consideram que o desenvolvimento de atividades que envolvam várias disciplinas no ensino, na pesquisa e na extensão, assim como a realização de aulas de campo contribuem para a integração curricular, haja vista o elevado índice de respostas “3” ou “4”, as quais indicam elevado e muito elevado grau de concordância com o conteúdo da pergunta. Não obstante, também há significativa incidência de resposta “2”, que indica uma posição de concordância intermediária com a contribuição dessas práticas para a integração curricular.

Nesse sentido, é preciso esclarecer que o desenvolvimento de atividades que envolvem várias disciplinas no ensino, na pesquisa e na extensão – como a EXPOTEC e as aulas de campo – e abrangem conteúdos de vários cursos e áreas, por si só, não garantem a interdisciplinaridade e o trabalho coletivo, embora sinalize nessa direção.

Para alcançar a interdisciplinaridade se exige um diálogo entre as disciplinas em torno ao objeto de estudo comum e a partir de um planejamento coletivo no sentido de buscar as conexões existentes entre as disciplinas/cursos/áreas

<sup>66</sup> Respostas dos docentes, pedagogos e gestores de todos os *campi* pesquisados à pergunta: Em sua opinião, para a integração do currículo no CEFET-RN, está contribuindo a realização de aulas de campo, envolvendo disciplinas do ensino médio e da educação profissional?

envolvidas. Muitas vezes, define-se pela realização de determinado trabalho que tem o potencial interdisciplinar, mas cada professor, isoladamente, elabora sua estratégia para explorar o conteúdo da sua disciplina. Isso não pode ser considerado um trabalho interdisciplinar nem coletivo. Não obstante, reafirma-se que a existência de atividades dessa natureza propicia a possibilidade de um trabalho interdisciplinar e coletivo.

Prosseguindo com essa discussão acerca das práticas pedagógicas que contribuem para a integração, os estudantes de T3 e de T4 evidenciaram em seus relatos que percebem a integração na relação das disciplinas da formação geral e específicas ao participarem das aulas de campo e visitas a obras. E8T3 falou que “no curso vê muitas vezes a relação da disciplina Física com a disciplina Estabilidade”. Observa, também, que a disciplina Orçamento se relaciona com várias disciplinas do curso, tais como Instalações Hidráulicas, Prediais e Elétricas.

Com relação aos estudantes da modalidade EJA, G2 considera que, gradativamente, irão conseguindo se inserir no mundo do trabalho da mesma maneira que os concluintes do EMI *regular*. Todavia, esclarece que ainda não há estudos sistematizados sobre a inserção desses estudantes, uma vez, que até agora, somente teve uma turma concluinte. Explica também que eles têm muitos problemas do ponto de vista social, o que se constitui em um desafio para o *Campus Mossoró*

Ainda sobre o EMI em Edificações na modalidade EJA, D4 afirmou que ainda há muito a ser feito no IFRN, quanto à integração. Entretanto, destaca como ponto positivo, nesse sentido, o envolvimento das pessoas que fazem a Instituição, dentre elas, os estudantes.

Ao tratar do cotidiano da Instituição no que se refere à modalidade EJA, D4 elencou uma série de dificuldades que interferem na prática dos docentes, tais como: as limitações dos estudantes do EMI na modalidade EJA, em termos de conhecimentos e disponibilidade de tempo para frequentarem os Centros de Aprendizagem; a falta de material didático específico para trabalhar no referido Curso, o que contribuiu para que os programas de ensino fossem transpostos. Esclareceu que, no momento, tais materiais estão sendo repensados para que sejam voltados especificamente para a EJA, pois os professores levam livros da biblioteca e textos fotocopiados para que os estudantes possam ter acesso à leitura.

Falou também da necessidade de reuniões pedagógicas mais frequentes e específicas destinadas aos professores que trabalham com essa modalidade, assim como a falta da realização das reuniões de conselhos de classe; mencionou a falta de acompanhamento mais efetivo dos estudantes pela equipe pedagógica possivelmente devido ao fato de a Instituição só dispor de um pedagogo no turno noturno para acompanhar todos os cursos; informou que os estudantes não procuram o serviço de psicologia, apesar de a psicóloga se colocar à disposição; e, finalmente, relatou que a assistente social cumpre expediente noturno apenas uma vez por semana tanto para a EJA como para o subsequente.

Esse depoimento demonstra as dificuldades vivenciadas nesse *Campus* com relação à necessidade de institucionalizar a atuação na EJA, visto que não estão asseguradas as condições necessárias ao desenvolvimento efetivo do curso de EMI em Edificações nessa modalidade. Isso significa colocar em risco sua própria credibilidade, a garantia da aprendizagem, a permanência e a conclusão do curso.

Além disso, observa-se a necessidade de posturas de comprometimento, com o processo de aprendizagem e a capacidade de aprender desses estudantes. Para isso, são fundamentais, como afirma Moll (2010, p. 135), “[...] a constituição de mecanismos de acompanhamento da aprendizagem e o estabelecimento de estratégias de ‘recuperação’ de conteúdos estruturantes para aprendizagens no curso escolhido [...]”.

Esse é mais um depoimento que evidencia a situação do IFRN, no que diz respeito à necessidade de institucionalização de práticas que possam contribuir para a construção de pilares sólidos, visando à consolidação de um trabalho didático-pedagógico no sentido da integração, uma vez que nenhum conhecimento é somente geral ou específico.

De forma geral, em relação às práticas pedagógicas que podem contribuir para a integração, se constata em Mossoró, de forma semelhante aos demais *campi* pesquisados, que há iniciativas nessa direção, entretanto falta sistematização, coordenação e acompanhamento das ações visando institucionalizá-las, pois são, em sua maioria, decorrentes de ações isoladas ou de grupos:

- b) formação de professores

No que se refere à formação de professores, D1 relata que a Instituição se preocupa em elevar o nível de formação dos docentes. Em sua opinião, há abertura do *Campus Mossoró* para a formação dos professores, em termos acadêmicos. A propósito disso, ele aborda que todos os professores têm especialização e vários têm mestrado ou doutorado.

Assim, D1 restringe seus comentários sobre a formação docente à formação acadêmica em nível de pós-graduação na área específica de conhecimentos nos quais é exercida a docência. Evidentemente, essa é uma dimensão importante da formação inicial e continuada dos docentes, além de outro componente que é a formação didático-político pedagógica, notadamente, no que se refere à integração entre o ensino médio e a educação profissional.

Ao ser questionado sobre a prática pedagógica (*regular e EJA*), P3 ressalta a ausência de formação pedagógica dos professores que lecionam as disciplinas específicas. Essa lacuna poderia ser superada pela Instituição com cursos direcionados a tais profissionais ao ingressarem na Instituição e ao longo do exercício profissional com acompanhamento sistemático.

Nesse sentido, cabe reiterar que grande parte do corpo docente de Mossoró (assim como dos demais *campi*) não tem formação específica como professor, embora atue nessa profissão. São bacharéis em suas respectivas áreas de conhecimento e, nessa condição, passaram a exercer a função docente. Nessa perspectiva, é necessária uma formação inicial que os aproxime ao campo da docência em si, considerando que essa é uma profissão, portanto, se fundamenta em um conjunto de conhecimentos sistematizados a ela inerentes.

Entretanto, o problema não se refere à formação docente inicial dos bacharéis, conforme já evidenciado em outras partes desse relatório. Os docentes licenciados nas disciplinas clássicas do ensino médio, em geral, não tiveram em seus processos formativos discussões e estudos acerca das relações do campo científico específico com as tecnologias, as profissões, enfim, com o mundo do trabalho, o que é essencial no EMI. Nesse sentido, a esses profissionais também é necessário oportunizar processos de formação continuada.

Considerando que essa questão já foi abordada nos demais itens dessa seção, especialmente, em 4.1 e 4.2, e sem a pretensão de tornar o texto repetitivo incorporam-se aqui as discussões mais gerais já realizadas acerca da formação de

professores, em suas vertentes inicial e continuada.

Ainda nessa esfera, mas tratando especificamente da formação de professores para a modalidade EJA, D4 destaca a necessidade de maior número de professores habilitados nesse domínio e destaca:

Existe falta de material didático específico para trabalhar com os estudantes da EJA; os programas desse Curso foram transpostos, os quais no momento estão sendo repensados; ainda há muito a ser feito na Instituição quanto à integração dos conhecimentos gerais e específicos; as reuniões pedagógicas deveriam ser mais frequentes e específicas para tratar da EJA, contando com a participação dos professores que atuam nessa modalidade de ensino; as reuniões de pais não ocorrem para as turmas do Curso da EJA e o acompanhamento pedagógico poderia ser mais efetivo devido às dificuldades que os alunos trazem de se expressar, falar, da dificuldade de aprender. No início do Curso, eles se sentem envergonhados, tolhidos, não se sentem à vontade para dizer ao professor que não sabem, têm vergonha de admitir que não sabem. Embora sem intenção o professor pode contribuir para isso quando repete: Mas isso aqui é muito fácil!

Conclui essa afirmação dizendo que “vê o acompanhamento pedagógico, da assistência social e da psicologia como mais efetivo junto aos estudantes do integrado *regular*”. Acredita que isso deve ao fato de eles serem adolescentes e terem o acompanhamento dos pais.

D4 ainda afirma que há necessidade de que os professores queiram se formar para trabalhar na modalidade EJA, já que sua formação se refere a disciplinas e não à modalidade.

Lembra que os professores da formação geral se relacionam melhor com os alunos da EJA e afirma “percebo que, com raras exceções, os professores da formação geral parecem que conseguem estabelecer com esses alunos da educação de jovens e adultos, uma relação mais [...] eu não sei dizer [...] mais humana [...] de mais proximidade [...]”.

Opina que essa diferença pode ocorrer devido ao fato de esses docentes da educação profissional não terem passado pelas disciplinas da educação, como Didática, Psicologia e, também, por não terem feito o Curso de Especialização em Projeja no IFRN.

O problema específico de falta de professores para a modalidade EJA foi amplamente discutido no item 4.2, de maneira que, invés de repetir aquela discussão, optou-se por incorporá-la à presente análise.



#### 4.4 *Campus Ipangaçu*

##### a) participação

No que diz respeito à participação na elaboração/construção do Projeto Político-Pedagógico de 2004 e dos planos de cursos do EMI *regular*, elaborados nesse mesmo ano, bem como dos referentes aos da modalidade EJA, elaborados em 2006.1, constatou-se, de forma semelhante ao já relatado no *campus* Natal Zona Norte, que nenhum dos entrevistados participou desse processo, uma vez que ingressaram no IFRN somente a partir de 2007. Nesse sentido, reafirma-se aqui a análise já desenvolvida naquele *campus* quanto às implicações decorrentes desses fatos.

D2 e D3 afirmam que tomaram conhecimento do PPP nas reuniões pedagógicas e que vêm participando da implementação e da avaliação do mesmo assim como dos planos dos cursos nessas reuniões.

Assim, se expressa D2: “Olha, quando eu cheguei na escola, o curso de Agroecologia, tanto o integrado [*regular*] como o integrado Proeja, já estavam em andamento. Então, não participei na elaboração e na implantação propriamente dita. Eu não tive essa oportunidade”.

No mesmo sentido, D3 afirma que começou no IFRN quando os cursos já estavam em andamento, por isso não participou da elaboração, e acrescentou:

A gente deu uma sugestão nas reuniões pedagógicas pra tentar fazer uma mudança principalmente no programa de algumas disciplinas. O que a gente viu, logo quando nós chegamos aqui, é que tinha algumas sobreposições de conteúdos em disciplinas diferentes. Então, eu, conversando com as pedagogas, nós conseguimos fazer algumas mudanças pra tentar dar um foco mais específico pra aquela área objetiva que a gente quer e para o aluno não ver sempre a mesma coisa todo ano. Nós estamos tentando nos organizar pra evitar esse tipo de coisa.

Já P2 afirma que, ao chegar ao *Campus*, coincidentemente no mesmo período dos professores, teve que se apropriar do PPP para, em seguida, trabalhar com os professores nas reuniões pedagógicas, no que diz respeito à reestruturação da matriz curricular do curso de Agroecologia. Em suas palavras: “Quando eu cheguei aqui os cursos já tinham sido elaborados, mas existia uma proposta de modificação, de análise da matriz, principalmente do curso de Agroecologia. Nós trabalhamos nisso, eu, juntamente com os professores da área técnica de

Agroecologia”.

G1, corroborando com o depoimento dos profissionais anteriormente citados, diz que ao chegar ao *Campus*, inicialmente como professor, em 2007, e depois como gestor em 2008, os cursos já haviam sido implantados, contudo participou do processo de reestruturação do Curso Técnico de Agroecologia na modalidade EJA.

De forma semelhante ao que foi problematizado referente ao *campus* Natal Zona Norte (item 4.2), essa é uma situação que exige uma reflexão mais aprofundada. Como se afirmou naquele item, se, por um lado, se tratava de uma nova unidade que entraria em funcionamento, realmente era necessário que os planos dos cursos fossem elaborados previamente e é razoável que isso tenha sido feito pelos profissionais que já estavam na Instituição. Por outro lado, seria pertinente que aos docentes, aos pedagogos e aos gestores acadêmicos da nova unidade tivesse sido dada a oportunidade de estudar, de discutir e de analisar os respectivos planos de curso, no sentido de se apropriarem de seus conteúdos e, inclusive, prestarem alguma contribuição visando aperfeiçoá-los, antes de começarem a implementá-los. Nesse sentido, considerando a situação semelhante à do *campus* Natal Zona Norte e tendo em vista não tornar o texto repetitivo reitera-se aqui a análise desenvolvida no item 4.2.

Percebe-se, claramente, que D1 e D2, bem como P2 e G1, embora não tenham participado da primeira fase do PPP 2004, que foi a construção dos princípios e bases teórico-metodológicas e a elaboração dos planos de cursos, expressam aspectos importantes na participação na (re)construção coletiva de um currículo, na sua fase de implementação e avaliação, ao destacarem, nas suas falas, a preocupação com a reestruturação da matriz curricular, sobretudo dos programas das disciplinas, a fim de se evitarem as sobreposições de conteúdos. Essas contribuições têm ocorrido por ocasião das reuniões pedagógicas, que se constituem no *lócus* da discussão do PPP no *Campus* e, certamente, contribuem para o desenvolvimento do currículo e da melhoria do curso de Agroecologia.

Entretanto, a preocupação apresentada pelos entrevistados com o currículo recai exclusivamente na matriz curricular dos cursos o que revela uma visão superficial e fragmentada de currículo. Dessa forma, Moreira e Silva (2005, p.32) afirmam “[...] o currículo continua fundamentalmente centrado em disciplinas. Essa disciplinaridade constitui, talvez, o núcleo que primeiro deva ser atacado em uma estratégia de desconstrução da organização curricular existente”.

Nessa perspectiva, é necessário que as reflexões sobre o currículo desenvolvidas nas RPs estejam centradas não no conteúdo das disciplinas, mas na função social da Instituição, em seus objetivos e demais fundamentos que norteiam o PPP como as concepções sociedade, de ser humano, de ciência, de tecnologia, de trabalho e de cultura, constituindo-se, dessa forma, em movimento de constante problematização e questionamentos.

#### b) concepção

Em relação à concepção do currículo integrado, apesar de os entrevistados não explicitarem claramente suas concepções de EMI, apresentam alguns elementos que apontam na direção da integração.

D2 diz que conhece, pois a partir das reuniões do PPP “a gente entrou em contato com todo material que consta nele. As propostas dos cursos, a função social da escola e assim por diante”. E acrescenta:

A integração [das disciplinas] deve surgir quase que naturalmente e, partindo do pressuposto de que todos os professores, de todas as disciplinas, vislumbram um fim somente, vislumbram a formação desse aluno não como um bom profissional, simplesmente, mas como um cidadão completo, formado integralmente e que esteja capacitado a atuar no mundo do trabalho. Então, quando um professor da área técnica for ministrar sua disciplina ele não vai tá [sic] preocupado somente com ela, mas também em fazer o aluno retomar conhecimentos que adquiriu ao longo do curso nas disciplinas de formação geral, para que ele possa refletir de maneira efetiva, de maneira competente essas técnicas que ele tá aprendendo e desenvolver técnicas novas.

Por sua vez, D3 considera a integração curricular muito positiva, visto que contribui para uma formação mais sólida dos alunos, além de a natureza do curso de Agroecologia favorecer o diálogo entre as disciplinas. Para ele

É impossível você trabalhar isoladamente com essas disciplinas de Agricultura, sem precisar da parte da Biologia, da Matemática. A Irrigação é dependente da Matemática. A Agroecologia é dependente da Biologia. Cada cultura e a defesa sanitária são dependentes da Biologia.

Ressalta, ainda, D3 que o diálogo entre os professores é crucial no processo de integração curricular. Comentou que, quando vai iniciar determinado conteúdo relacionando aos conteúdos de outra disciplina, procura conversar com o respectivo professor no sentido de identificar que conteúdos precisam ser reforçados ou

revidos. “Eu pergunto: professor, você trabalhou esse assunto? [...] dá pra você falar um pouco, que eu vou entrar na próxima aula [...] aí o professor tenta arrumar pra ver se a gente tem esse vínculo.”

Isso mostra que D3, mesmo não deixando clara a concepção de currículo integrado, descreve aspectos importantes que apontam para a necessidade do diálogo entre as disciplinas, passo necessário à integração.

Para P2, o conceito de currículo integrado não está claro entre os docentes do *Campus Ipanguaçu*. Percebia, de início, que o entendimento dos professores em relação à integração curricular

Era simplesmente como você trabalhar com disciplinas da formação geral e trabalhar com as disciplinas da formação profissional concomitantemente, sem necessariamente haver uma integração. Nós tentávamos proporcionar iniciativas com os professores, através de diálogos com mais proximidade, e aí de repente eles trocavam ideias, do que, por exemplo, em Recursos Hídricos, poderia ser trabalhado em Matemática.

Acrescenta que, nas reuniões pedagógicas, estão sendo trabalhados momentos de reflexão com os professores, ressaltando a importância do diálogo e a proximidade entre as disciplinas, independentemente de serem de formação geral ou formação profissional. Enfim, lembra que, no *Campus Ipanguaçu*, não há integração entre ensino, pesquisa e extensão, pois os professores fazem pesquisas e extensão em momentos isolados e dissociados do ensino.

Eles não conseguem perceber que na própria aula, no próprio momento de busca de conhecimento se pode trabalhar com ensino, pesquisa e extensão sem ter que fazer essa separação. É a mesma coisa com os conhecimentos da área profissional e os conhecimentos da formação geral (P2).

Já G1 afirma que teve de se apropriar da concepção do currículo integrado quando assumiu o cargo de gestor. Contudo, enquanto professor não percebeu essa necessidade. Assim se expressa: “Acabei tomando pé muito mais no momento que eu passei a ser gestor do que quando atuava como professor, até para poder desempenhar melhor as atividades tive que entrar em contato, tomar conhecimento efetivamente do que está disposto no PPP da Instituição”.

Em que pese a busca pela integração explicitada nas contribuições de D3, P2 e G1, entende-se que a concepção institucional de currículo integrado não está explícita entre os entrevistados do *Campus Ipanguaçu* e que as ações realizadas com a intenção de promover essa integração ocorrem de forma assistemática, por

iniciativa de alguns professores que sentem a necessidade de, ao trabalhar determinado conteúdo, buscar apoio em outra(s) disciplina(s).

Nessa perspectiva, a concepção de integração apresentada restringe-se ao diálogo entre as disciplinas, negligenciando-se questões fundantes do EMI, concebido como formação em que os aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais estejam incorporados e integrados. Assim, os conhecimentos das ciências da natureza e os das ciências sociais e humanas são contemplados de forma equânime, em nível de importância e de conteúdo, visando a uma formação integral do cidadão autônomo e emancipado. A formação integral implica competência técnica e compromisso ético, traduzidos em atuação voltada para a edificação de uma sociedade justa e igualitária. Nessa perspectiva,

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão técnica 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 (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Nessa direção, a importância do currículo integrado nos cursos ofertados pelo IFRN também é respaldada em Frigotto (2005). Primeiro, ao lembrar a posição que o ensino médio ocupa na estrutura da educação nacional como a fase final da educação básica; segundo, pela afirmação que faz esse estudioso sobre a necessidade de articulação desse nível de ensino com a educação profissional. Esse autor considera que a integração entre esses dois aspectos do conhecimento não só favorece ao jovem, em face das imposições da realidade (muitos precisam se inserir mais cedo no mundo de trabalho como forma de sobrevivência), mas ao mesmo tempo, se constitui na *travessia* para uma nova realidade (contribui para a conscientização dos sujeitos sobre a realidade atual, para minimizar as diferenças geradas pelo modelo econômico vigente e para o processo de transformação social).

Nesse sentido, os conceitos de trabalho, mundo do trabalho, ciência, tecnologia e cultura e as relações entre eles são essenciais na concepção do currículo do EMI e, segundo o CEFET-RN (2005, p.19), a compreensão deles contribui com a finalidade de “buscar a visão institucional acerca do papel da

educação e, particularmente, da EP em meio a essas relações”.

Decerto, a compreensão desses conceitos constitui elemento fundamental não só para os currículos integrados e práticas pedagógicas no IFRN, como também contribui para romper com o enfoque economicista imposto à EP, de mero ajuste da força de trabalho às demandas do aparelho produtivo. A EP extrapola a expansão de oferta de oportunidades de vagas qualificadas para a inserção dos sujeitos no mercado de trabalho. Ela se constitui em função de emancipação social, uma vez que contribui para a ampliação das diversas potencialidades dos indivíduos. Além disso, deve se desenvolver incorporando o avanço da ciência, da tecnologia e da compreensão da cultura “como resultado do esforço coletivo, tendo em vista conservar a vida humana e consolidar uma organização produtiva da sociedade, do qual resultam expressões materiais, símbolos, representações e significados aos quais correspondem valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade” (GT MEC/SETEC, 2010b, p.54).

Assim sendo, os entrevistados foram convidados a refletir sobre de tais conceitos. Sobre trabalho, D2 opina que é

A maneira pela qual o homem interfere na sua realidade. Então, não é uma questão apenas daquilo que o homem faz para receber dinheiro para se manter. Isso aí é um outro viés [...] Então, qualquer coisa que o homem faça que modifique a natureza, que modifique relações sociais, pode ser encarada como um tipo de trabalho.

Já para D3,

Trabalho é uma coisa que eu faço com prazer. Eu trabalho aqui porque eu gosto. Tem uma remuneração porque a gente precisa daquilo para nossa sobrevivência, mas o trabalho [...] A gente trabalha aqui como docente, mas eu faço o trabalho de pesquisa. Não é remunerado para a pesquisa, mas eu trabalho com pesquisa porque eu gosto, tenho afinidade com aquele trabalho. Eu me identifico com aquilo. Então eu faço com prazer. Pelo gostar da atividade.

D2 trata da dimensão ontológica ou ontocriativa do trabalho quando o coloca como uma maneira pela qual o homem se relaciona com a natureza transformando-a visando produzir a própria existência. De alguma maneira, D3 também faz uma aproximação a essa dimensão quando afirma que trabalha com prazer e que tem afinidade como o que faz. D2 também faz alguma referência à dimensão histórica do trabalho ao mencionar que “não é uma questão apenas daquilo que o homem faz para receber dinheiro”. Ao fazer a afirmação, D2 está incluindo essa possibilidade e

se aproxima da forma de trabalho na sua perspectiva histórica da sociedade capitalista, apresentando-a como sinônimo de emprego, situação em que o trabalhador vende a sua força de trabalho para o detentor do capital e recebe, mediante contrato, um pagamento sobre essa atividade D3, da mesma forma, trata essa dimensão do trabalho como possibilidade de remuneração.

P2, por sua vez, entende o trabalho como um princípio educativo, “que é uma maneira do sujeito se inserir na sociedade e transformar a realidade e não só de ter um local em que ele tem vínculo empregatício e que dali ele troca a mão de obra ou o que for por dinheiro, fazendo tudo, sem questionar”. Por outro lado, considera emprego como “algo, é como se você se submetesse a um determinado papel, uma empresa vamos dizer. Aí você tem que desenvolver tal papel, [...] e tem uma renda”.

G1 entende que trabalho “é você desempenhar alguma atividade na qual você tenha formação ou mesmo prática de vida para desempenhar”. Acredita que existe uma diferença entre trabalho e emprego, mas não consegue distinguir esses conceitos, tanto que “você por ter um emprego, mas desse emprego ter trabalhos diferenciados”.

Os estudantes de T1 (4º ano do curso de Agroecologia *regular*) concebem trabalho da seguinte forma:

Para E2T1, “é qualquer atividade desenvolvida por pessoas”. Já para E4T1, “é aquilo que a gente se dedica, seja para adquirir o retorno financeiro ou para construir alguma coisa para você como pessoa. A gente estuda, a gente está trabalhando visando uma melhor formação e se aperfeiçoar assim intelectualmente”.

Para E1T2, aluno do curso de Agroecologia PROEJA, trabalho “é... uma profissão que você exerce”. Já para E4T2, “é uma obrigação, porque se a gente não trabalha não consegue sobreviver. Você tem que ter dinheiro, pelo menos o essencial para você se vestir, se calçar”. E para E5T2, “é aquilo que você se propõe a fazer. Por exemplo: eu me proponho a fazer determinada coisa. Isso é um trabalho de certa forma que acarreta uma troca, tipo comercial. Eu trabalho, executo minhas funções em troca de dinheiro”.

Das respostas dos entrevistados, compreende-se que D2, D3 e P2 se aproximam do conceito de trabalho assumido no PPP institucional, enquanto G1 e os estudantes compreendem trabalho de forma restrita, confundindo-o, apenas, com emprego.

No sentido ontológico, o trabalho não é emprego, como também não é a forma histórica como o trabalho se apresenta hoje. Ele é, portanto, a atividade central do ser humano por meio do qual o homem se humaniza, se cria e se recria, transformando-se a si e a própria natureza e, em consequência, reescrevendo a sua própria história (CIAVATTA, 1992).

No que diz respeito às concepções de mundo do trabalho e de mercado de trabalho, D2 afirma que esse “se resume ao modo de produção capitalista mesmo. Você produz um bem e recebe um dinheiro por aquele bem”, enquanto aquele “envolve todo tipo de ação que [se dá no meio social], demanda esforço, gera transformação e traz benefício”.

Já D3 diz não saber definir tecnicamente os conceitos. No entanto, entende por mundo de trabalho “o ambiente, o local, aonde os alunos, após sua formação, vão se inserir”.

Para P2,

O mercado de trabalho é mais restrito e o mundo do trabalho é mais amplo. Nessa perspectiva, [o IFRN] deve formar não para o mercado de trabalho, mas, para o mundo do trabalho, para que o sujeito que saia daqui do ensino médio técnico integrado ele possa fazer suas escolhas e se incluir nesse mundo do trabalho seja como pesquisador seja como comerciante ou até mesmo como alguém que trabalha numa determinada empresa. O mercado de trabalho atende principalmente às necessidades capitalistas, e o mundo do trabalho não. Ele tem a ver com a qualidade de vida das pessoas.

G1 entende que

O mundo do trabalho é o mundo no qual está inserido qualquer cidadão. É o mundo de suas complexidades e atividades, independente de você estar empregado ou não. Já o mercado de trabalho é bem mais específico porque ele restringe a linha de atuação que você pode estar desempenhando. Então o mundo é muito mais amplo porque ele integra todas as relações sociais que estão envolvidas no mundo de trabalho, diferentemente do mercado de trabalho no qual você está buscando muito mais o emprego efetivamente do que do trabalho em si.

A respeito de mundo do trabalho e mercado de trabalho os estudantes de T1 e de T2 assim se expressam:

Para E4T1, o mundo do trabalho “é a aplicação daquilo que a gente está construindo, assim a gente está estudando aqui para depois entrar no mundo de trabalho e aplicar aquilo que a gente aprendeu. E o mercado de trabalho “é o que realmente vai nos trazer retorno financeiro que é o que todo mundo visa”.

Já para E1T1,



O mundo do trabalho comporta diversos tipos de trabalho cada um com determinada área, determinado foco. E mercado de trabalho é uma sociedade organizada em diversos fatores que necessita de pessoas para que esse organismo continue vivo, continue trabalhando e continue executando. É esse sistema orgânico que vai querer absorver a qualificação que sai das escolas exatamente para suprir essa situação.

E2T1 entende que mercado de trabalho “são as oportunidades que dão a chance de trabalhar”. Enquanto para E3T1 “é essa questão que envolve essa questão financeira justamente que nós vamos ingressar a partir daqui, no dia a dia”.

De acordo com E1T2, mundo de trabalho “é o que o mundo nos oferece, as oportunidades que a gente tem. E mercado de trabalho é quando você está preparado para exercer uma função que esse mercado exige”.

No mesmo sentido, E5T2 diz que mundo do trabalho “são todas as oportunidades que são oferecidas dentro daquele meio. E mercado de trabalho é o que o meio exige de você”.

Pelo exposto, percebe-se que os entrevistados, à exceção dos estudantes, conseguem distinguir mundo do trabalho de mercado de trabalho, pois esse está inserido naquele e corresponde, especificamente, à relação econômica de compra e venda da força de trabalho, enquanto aquele se refere a todo o universo do trabalho. Já os estudantes das turmas entrevistadas (T1 e T2) não apresentam um discurso comum em relação a esses conceitos e remetem ao paradigma economicista do papel da educação no processo de reprodução social, ou seja, a educação seria um instrumento destinado a adequar o futuro profissional ao mercado de trabalho, com conhecimentos técnicos, a fim de garantir a sua subsistência.

Por outro lado, o entendimento dos entrevistados, excetuando-se os estudantes, quanto à relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva de um currículo integrado de EM e EP, conforme concebido pelo IFRN são os seguintes:

D2 exemplificou essa relação a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, onde esses conceitos estão interligados e como um interfere no outro.

Nós temos alunos que desenvolvem algum tipo de trabalho e vão apresentar num evento ou então saem da escola e vão ministrar uma palestra. Isso, por si só já se configura como uma ação de trabalho e também de produção científica, e, dependendo daquilo que ele vai utilizar, ele vai precisar do uso da tecnologia, seja pra apresentar alguma coisa num

slide, para mostrar uma foto ou para compartilhar aquele saber com diversas pessoas na internet ou mesmo porque ele mesmo desenvolveu uma tecnologia diferenciada que vai levar para aquele agricultor. Ele tem que lidar com a tecnologia para saber até que tipo de aspersor ele vai usar na hora de irrigar o campo, de irrigar a horta e assim por diante. E as questões culturais permeiam tudo isso. Porque não acredito que deve ser vista [a cultura] apenas do ponto de vista da produção artística. Ela é um aspecto importante da cultura, mas a cultura também compreende tudo aquilo que é um hábito de uma determinada comunidade.

No mesmo sentido, D3 afirma que a materialização da relação desses conceitos “ocorre [no curso de Agroecologia por meio do ensino, da pesquisa e da extensão que a escola desenvolve]”. E ressalta que a tecnologia não é “só aquela coisa mais avançada. Pode ser algo simples que o agricultor pode implementar, é uma tecnologia nova, barata e é isso que a gente tenta desenvolver aqui com esses alunos para que todos tenham acesso”.

P2 corrobora o entendimento de D3 ao afirmar que a relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura se dá pelo

Tripé ensino, pesquisa e extensão. Porque [...] é importante que você não aceite [as coisas] como verdade absoluta, que você pesquise qual é a realidade que o cerca, que veja também, quais são os problemas, qual é a situação, e aí possa utilizar o conhecimento científico e essa tecnologia em prol dessa comunidade. [...] É como se você utilizasse todos esses elementos em favor próprio, em favor da sociedade e não em favor do capitalismo. Nesse sentido, eu acredito que se você trabalha com o conhecimento de forma integrada, você consegue articular tudo isso.

No entendimento de G1, essa relação

É de fundamental importância porque a ciência e a tecnologia estão intimamente ligadas. A cultura é que dá a base de todo cidadão. É ela que vai moldar você e a maneira como você pode atuar, como você vai se relacionar e coisas desse tipo. [...] Então, a ciência e a tecnologia estão unidas para lhe dar a base científica pra você desempenhar uma atividade, seja um emprego, seja um trabalho, seja o que for.

Historicamente, as relações do homem com a natureza e com seus pares sempre foram mediadas pelas tecnologias. A questão é que, até hoje, em pleno século XXI, só um pequeno contingente de pessoas, em todo o mundo, tem acesso aos bens e serviços frutos das tecnologias. E isso é consequência da elevada concentração de riquezas nas mãos de poucos. Daí ser necessário situar o papel da educação e, em particular, da EP na atual sociedade, na perspectiva de contribuir com reflexões críticas acerca das tecnologias e seus reflexos nas questões sociais e

culturais.

Por isso, e com base nas respostas oferecidas pelos entrevistados, acredita-se que as relações entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixo estruturante do EMI, necessitam ser mais bem discutidas e estudadas, pois são evidentes alguns equívocos no que concerne a esses conceitos, o que resulta na conseqüente falta de segurança na aplicação dos mesmos e traz, certamente, implicações para o desenvolvimento das atividades curriculares.

Nesse contexto, cabe ressaltar que Frigotto (2005, p.76) afirma que

A relação entre o trabalho, a cultura e o conhecimento científico se constitui no eixo central do ensino médio integrado. [Além disso], o ensino médio como educação básica articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida.

Questionaram-se, enfim, os entrevistados sobre o que entendem por formação humana integral e se os estudantes, no IFRN, estão recebendo essa formação integral e qualificada para participar da sociedade efetivamente do ponto de vista social, político, cultural e econômico.

A esse respeito, assim se expressa D2:

Olhe, eu não sei dizer se ele já recebe [a formação integral]. Mas eu digo com certeza que a escola tem se comprometido em dar essa educação. É aquela coisa, nós temos muitas tradições, muitas coisas, muitas barreiras históricas, muitas barreiras tradicionais pra romper. [...] Eu não sei se seria muita pretensão da minha parte dizer que o nosso aluno hoje já recebe essa formação humana integral. Mas, eu sei dizer com certeza que nós, professores e técnicos-administrativos, estamos sim preocupados em dar essa formação e encontrar meios pra que essa educação se efetive. [...] E os próprios eventos, muitos eventos que nós temos aqui têm mais explicitamente essa preocupação. Na Semana de Línguas 2009, nós tivemos diversas palestras sobre questões técnicas, em especial, de Agroecologia, que estavam relacionadas à literatura gótica. Ali a integração aconteceu de maneira bem forte e bem explícita. Então, acredito que sim. Tudo isso tem caminhado para uma integração, ainda que a gente não se dê muito a conta disso.

D3 acredita que é exatamente isso que o *Campus* Ipananguçu está fazendo.

Formar esses jovens não só com Agroecologia, mas formar um cidadão pra o mercado de trabalho. Formar ele de forma completa, tanto como um profissional de atuação na sua área de trabalho, como um cidadão de bem, uma pessoa de respeito e que tenha um papel social respeitável lá fora, lá no mercado. [...] Aqui no nosso curso, a gente tem respondido à sociedade de forma positiva.

## Já P2 vê a formação integral

Como algo, assim, de forma bem filosófica, que os alunos saem daqui preparados para fazerem suas próprias escolhas. Nós não determinamos que eles vão ser técnicos em Agroecologia ou que necessariamente eles vão ter que trabalhar como técnicos em Informática ou que vão ingressar na universidade em Agronomia ou Sistemas de Informação, porque trabalharam [estudaram] aqui. Não é essa formação. Ela é uma formação que ele tem, sim, a possibilidade de ingressar no mundo do trabalho ou até no mercado de trabalho, mas que ele não é obrigado necessariamente a fazer isso. Ele está preparado pra qualquer situação. Ele vai fazer as escolhas dele, de forma a entender como essas escolhas vêm atingindo a sua própria vida e a vida das pessoas que o rodeia, a sociedade.

Nós temos uma aluna [do PROEJA] que ela tinha deixado a escola, na oitava série. Aí casou, teve quatro filhos, quando fez 25 anos voltou, aqui pro Proeja, quando começou em Ipanguaçu. E ela mudou completamente a forma de ver o mundo. Passou em dois vestibulares, na UFRSA, em Ciência e Tecnologia, pra cursar em Angicos, e passou em Filosofia, na UERN, em Mossoró. Optou por fazer filosofia que é pra vê se se entende, se entende o mundo, mas quer fazer medicina veterinária. E eu estive conversando com a irmã dela que hoje faz química, aqui, licenciatura em química, e ela disse assim: “eu não me identifico muito com química, mas eu não queria deixar o IF, porque o IF mudou tanto a vida da minha irmã, a forma como ela via o mundo, ela melhorou em tudo, que eu não consigo deixar o IF. Então ela não veio logo no começo e se arrependeu”.

## G1, por sua vez, afirma:

A formação humana integral vai tentar abarcar todos os aspectos que um cidadão com educação tem que ter. Ele vai ter que conhecer a sua realidade política, econômica. Conhecer a sua linha de atuação na área de trabalho. Conhecer a cultura e a região na qual ele está inserido. Então, essa formação humana integral é aquela formação que vai versar sobre todos os aspectos da realidade humana na qual ele precisa ter conhecimento do ambiente no qual ele está inserido. Ele precisa ter discernimento político, conhecimento social, ver aspectos econômicos, científico-tecnológico e de cultura e, obviamente, de trabalho.

Eu acredito que sim e acredito também que a gente pode ser até melhor, porque a gente não tem uma receita de bolo pra se formar um cidadão. Esse é um processo que está em permanente construção. Então, eu acredito que a cada ano que vá passando e o *campus* for se consolidando, que o curso for se consolidando, que a região comece a melhorar e entender que os habitantes daquela região têm mais noção do papel deles, que efetivamente deve ser desempenhado para melhorar a realidade deles, eu acredito que chegaremos a um patamar melhor. Porque os profissionais que trabalham no *campus* Ipanguaçu estão em processo de atingir esse objetivo. [...] Não é fácil formar uma pessoa que tenha conhecimento, tenha noção do papel dela perante a sociedade tanto no aspecto pessoal quanto profissional e social.

As falas dos entrevistados vão ao encontro dos pressupostos dos cursos de EMI oferecidos pelos IFRN, uma vez que os cursos foram concebidos na perspectiva

de assegurar uma formação humana integral aos sujeitos, ou seja,

Uma formação ampla, integral e, portanto, humanística, de cultura geral e técnica ao mesmo tempo, sem supremacia de uma sobre as outras, garantindo assim, as condições dos estudantes para uma participação efetiva na sociedade em suas dimensões social, política, cultural e econômica (BARACHO, et. al., 2006, p. 68).

Dessa forma, entende-se ser fundamental que o trabalho, o mundo do trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura estejam presentes não só nos pressupostos da ação educativa, mas também e, efetivamente, nas ações pedagógicas, de sorte a formar sujeitos que tenham domínio sobre essas categorias tão necessárias ao exercício profissional. Atrrelado a isso, deve estar a formação cidadã, para que os sujeitos, de forma autônoma, se reconheçam como sujeitos de suas vidas, capazes de tomar o próprio destino em suas mãos.

Diante disso, a discussão e a apropriação das concepções e princípios do EMI são aspectos que precisam ser aprofundados, tendo em vista sanar lacunas no sentido de alcançar sua concretização plena no cotidiano das ações pedagógicas.

### c) práticas pedagógicas

No que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas no *Campus Ipanguaçu*, assim se expressam os entrevistados:

D2 diz que seu trabalho pedagógico está pautado, inicialmente, em uma conversa com os alunos, quando define, coletivamente, os procedimentos metodológicos e os recursos didáticos a serem adotados durante as aulas. Como exemplo de sua prática, cita o diálogo estabelecido entre a disciplina que ministra e outras do currículo do curso de Agroecologia, mediante a utilização de trechos de livros, pesquisas na internet e conversas com pessoas mais velhas sobre assuntos da área do curso, destacando os contextos histórico, econômico e social em que ocorrem. Em suas palavras:

Meu trabalho é muito pautado na negociação que tenho com os alunos [...]. A gente fez um trabalho em cima de um filme, foi 'Os Simpsons – O filme', em que a questão ambiental aparece de maneira muito forte e, a partir disso, os alunos, todos, puderam refletir sobre a importância de ter escolhas maduras, de ter escolhas conscientes acerca do descarte de lixo, de descarte de materiais e assim por diante.

Essa forma de contextualizar o ensino de uma língua estrangeira por meio da metodologia adotada, no entendimento de D2, tem propiciado uma reflexão junto aos alunos bem como a formação de atitudes voltadas para o ato de estudar e fazer registros, além de desenvolver a consciência sobre o meio ambiente a partir do curso que faz.

Já D3 relata que, ao iniciar um determinado conteúdo, procura dialogar com professores de outras disciplinas, no sentido de reforçar conteúdos que se constituem como base para o que vai ser abordado. Todavia, aponta uma diferença significativa, em termos cognitivos, dos estudantes do ensino integrado *regular* para os da EJA.

Os estudantes do [sic] EJA são mais maduros, estão há muito tempo afastados da escola e têm grandes dificuldades para interpretar e para escrever textos. Além disso, muitos são desmotivados, faltam muito e não têm compromisso com a Instituição, dificultando seu engajamento nas aulas teóricas bem como com a pesquisa, embora apresentem interesse e empolgação com as atividades práticas. [...] Eu observo de ponto positivo no [sic] EJA é a atividade prática. Por isso, a nossa sugestão é fazer o negócio mais prático, bem prático mesmo, tipo, pegar a cultura da banana, que é forte na região, e vir do preparo da muda, do plantio, da adubação, do solo, do tipo do solo, as pragas, até o controle. [...] Quando eu marco uma atividade prática aí eu noto que todo mundo tá empolgado. O regular é do mesmo jeito. Mas o EJA se empolga muito mais do que ficar em sala de aula preso ali. Eles desenvolvem bem melhor. Os alunos do integrado *regular* são mais motivados, querem ficar na escola e participar. Muitos até trabalham comigo com pesquisa voluntariamente, sem qualquer ajuda financeira.

A sugestão de D3 para trabalhar com os alunos do integrado EJA partindo da atividade prática está correta inicialmente. No entanto, é importante lembrar que não se deve abandonar a parte teórica. Isso significa dizer que não se deve separar o trabalho manual do trabalho intelectual, e a formação do sujeito é a formação do cidadão em que a dimensão intelectual está integrada à dimensão prática.

Essa visão apresentada por D3 em relação aos sujeitos da EJA é semelhante ao que foi identificado nos outros campi pesquisados que atuam nessa modalidade. Assim sendo, para não tornar o texto repetitivo, a seguir sintetizam-se alguns pontos. Em primeiro lugar, grande parte dos docentes e gestores (participantes ou não da pesquisa) acredita que os estudantes da EJA têm reduzida capacidade para desenvolver o raciocínio abstrato. Diante desse quadro, defendem que a eles sejam destinadas atividades de cunho mais prático. Essa visão é determinista e se contrapõe a uma característica fundamental do ser humano que é

seu caráter histórico-social e, portanto, de ser inacabado (FREIRE, 1996).

Além disso, transfere toda a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem para o estudante, como se o docente ou o gestor não tivessem responsabilidades pela melhoria do processo ensino-aprendizagem, o que implica troca, diálogo entre todos os sujeitos envolvidos. Dessa forma, evidencia o desconhecimento institucional e de seus profissionais acerca das especificidades dos sujeitos adultos em processo de escolarização. D3 traz uma contribuição que fundamenta essa afirmação, ao relatar que

[...] a diferença de base mesmo é muito forte [em relação aos estudantes do EMI *regular*], é diferença muito grande do pessoal pro regular. Então, às vezes, eu tenho uma certa dificuldade. Eu acho que outros professores devem sentir a mesma coisa e até eu digo na sala: o pessoal diz que EJA é diferenciado, vou trabalhar a mesma coisa só é diferente aqui a carga horária que o regular é ano todo e o EJA é semestral, mas o programa é o mesmo, as atividades são as mesmas, vou trabalhar do mesmo jeito. Mas, infelizmente, às vezes, eu não consigo.

Essa contribuição de D3 é emblemática no sentido de explicitar a falta de conhecimento institucional e de seus profissionais para trabalhar com o público da EJA. Evidencia o esforço e a vontade do professor para conseguir trabalhar adequadamente com os jovens e adultos, mas, ao mesmo tempo, revela a incapacidade de fazê-lo e a frustração por não alcançar os objetivos pretendidos. Quando D3 afirma que “vou trabalhar a mesma coisa só é diferente aqui a carga horária que o regular é ano todo e o EJA é semestral, mas o programa é o mesmo, as atividades são as mesmas, vou trabalhar do mesmo jeito”.

Na ênfase dada ao fato de que vai trabalhar do mesmo jeito com os dois públicos, está implícito que espera os mesmos resultados. Isso demonstra um raciocínio lógico-matemático aplicado ao campo da educação. Desse modo, o pressuposto em que se baseia D3 é o de que os jovens e adultos deveriam aprender da mesma forma, por meio das mesmas estratégias metodológicas que os estudantes do EMI *regular*. Esse é um ponto crucial, pois os sujeitos adultos não aprendem da mesma forma que os adolescentes, porque estão em fases diferentes da vida, têm histórias e, portanto, experiências de vida distintas, têm necessidades diferenciadas, entre outras peculiaridades, de maneira que é necessário planejar situações de ensino-aprendizagem distintas e coerentes com a vida e com os processos cognitivos dos sujeitos adultos.

Cabe ainda destacar a afirmação de D3 de que o “programa é o mesmo”. Isso também evidencia uma questão mais ampla, ou seja, extrapolado o domínio do professor, uma vez que os programas das disciplinas foram desenvolvidos quando da elaboração dos planos dos cursos por um grupo de trabalho e já nessa construção não foram consideradas as especificidades dos sujeitos da EJA. Assim sendo, o documento que o professor recebe da Instituição para orientá-lo em sua ação docente não considera as especificidades do público, pois não há referência específica para a EJA no que se refere a metodologias, material didático ou avaliação, dentre outras peculiaridades.

As contribuições de D3 foram muito significativas. Ele também mencionou as reuniões pedagógicas e as reuniões do Conselho de Classe como práticas pedagógicas que também contribuem para o desenvolvimento do currículo, já que, por meio delas, os professores se apropriam do PPP institucional.

Sobre os Conselhos de Classe, relata:

Muitas vezes é importante porque nós temos alguns alunos que têm certas dificuldades em algumas disciplinas, mas em outras são brilhantes então a gente tenta, vamos dizer assim, não prejudicar esse aluno. E o conselho de classe é uma maneira de ‘salvar’ esse aluno, então eu acho também como aspecto positivo.

Convém destacar que o Conselho de Classe instituído no IFRN não tem essa conotação (de “salvar” o aluno) mais, de articular os diversos segmentos da escola - professores, estudantes, gestores, pedagogos e pais - em torno da melhoria dos processos educacionais desenvolvidos. O Conselho de Classe tem, pois, como objetivos: avaliar o processo ensino-aprendizagem e encontrar, conjuntamente com gestores, equipe pedagógica, professores, alunos e pais alternativas de solução para os problemas detectados após cada bimestre letivo; propor medidas de caráter didático-pedagógico, visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem; e, ainda, opinar junto à direção de ensino sobre assuntos que estejam envolvidos com o processo ensino-aprendizagem (ETFRN, 1995).

Nessa perspectiva, aluno e professor se constituem em sujeitos de (re)construção do conhecimento e a escola assume o papel fundamental de propor alternativas de aprendizagem que possam atender às exigências contemporâneas, desenvolver práticas interdisciplinares e criar espaços coletivos de decisões didático-pedagógicas.



É perfeitamente cabível, quando, Dalben (2004) defende o Conselho de Classe como uma instância de trabalho pedagógico que sinaliza para a democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo de avaliação da ação educativa. Entende essa autora a avaliação como algo que confere significado ao trabalho escolar e docente; e a relação professor-aluno, na perspectiva de uma ação transformadora e de promoção social em que todos devem ter direito a aprender.

A respeito do Conselho de Classe no IFRN como um espaço de discussão e reflexão coletiva, é conveniente destacar o que pensam os estudantes, docentes, pedagogos e gestores acadêmicos dos *campi*, objetos desta pesquisa, e, em particular neste item, do *campus* Ipangaçu.

Para tanto, os gráficos 20 e 21, que correspondem à questão 7.1 do questionário dos estudantes, e 8.1, do aplicado a docentes, pedagogos e gestores, tratam da percepção dos entrevistados no *Campus* Ipangaçu e de todos os *campi*, respectivamente, acerca do Conselho de Classe.

Cabe destacar que, antes dessas questões, foi apresentada a seguinte orientação aos respondentes:

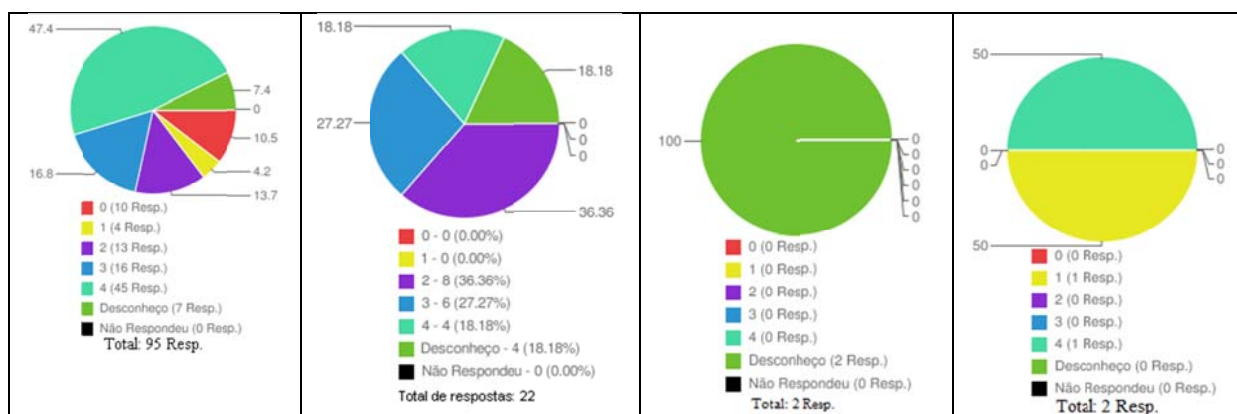
Para responder às questões, utilize a seguinte escala de referência:

(menor grau de concordância) 0 → 1 → 2 → 3 → 4 (maior grau de concordância)

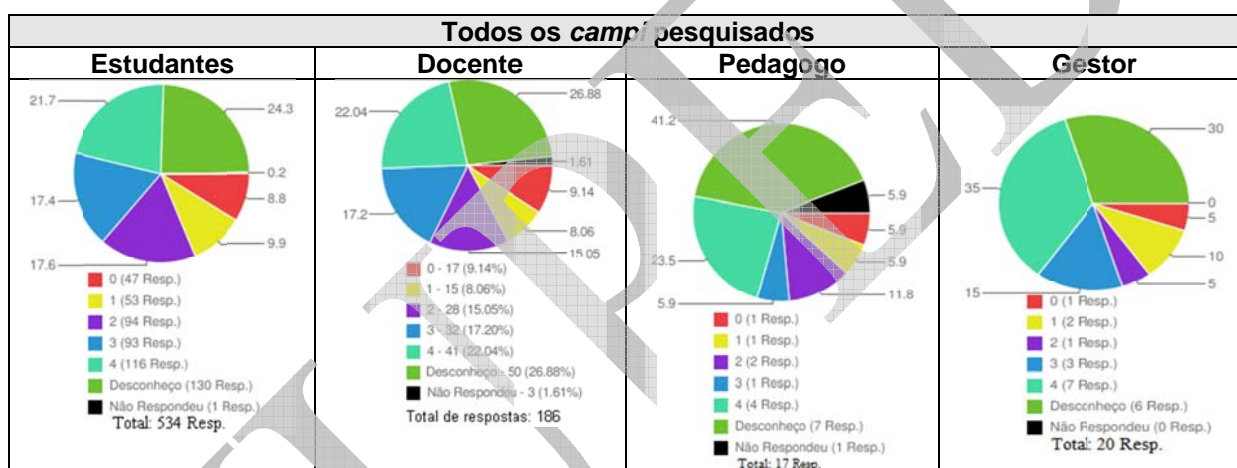
—————→  
Sentido crescente de concordância

Caso você considere que não há elementos suficientes para responder, marque a última coluna da direita (Desconheço)

<b>Campus Ipangaçu</b>			
<b>Estudantes</b>	<b>Docente</b>	<b>Pedagogo</b>	<b>Gestor</b>

Gráfico 20<sup>67</sup>

Fonte: Moura (2011)

Gráfico 21<sup>68</sup>

Fonte: Moura (2011)

Analisando o gráfico 20, constata-se uma disparidade entre as respostas dos atores pesquisados. Na percepção dos estudantes do *Campus Ipangaçu*, o Conselho de Classe é espaço de discussão e reflexão coletiva, pois 64,2% responderam “3” ou “4”, evidenciando elevado grau de concordância com a pergunta formulada. Esse entendimento é acompanhado por 45,5% dos docentes que também optaram por “3” ou “4”, e por 50% dos gestores acadêmicos que escolheram “4”. Enquanto isso, os dois pedagogos afirmaram que desconhecem tal prática. Por outro lado, 36% dos docentes optaram por “2”, ou seja, são menos

<sup>67</sup> Respostas dos estudantes, docentes, pedagogos e gestores do *Campus Ipangaçu* à pergunta: Para você, no CEFET-RN, o Conselho de Classe é um espaço de discussão e reflexão coletiva dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem?

<sup>68</sup> Respostas dos estudantes, docentes, pedagogos e gestores de todos os *campi* pesquisados à pergunta: Para você, no CEFET-RN, o Conselho de Classe é um espaço de discussão e reflexão coletiva dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem?

otimistas quanto às possibilidades do Conselho de Classe como espaço de discussão e reflexão coletiva, e 50% dos gestores acadêmicos **não** o consideraram com tal finalidade.

A análise do gráfico 21 revela que apenas aproximadamente 39% dos estudantes e dos docentes consideram que o Conselho de Classe é um espaço de discussão e reflexão coletiva dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, pois esses foram os que optaram por “3” ou “4”. Esse entendimento é seguido por 29% dos pedagogos e 50% dos gestores acadêmicos, os quais, também, escolheram “3” ou “4”. Por outro lado, 18%, 15% e 12% dos estudantes, docentes e pedagogos, respectivamente, entendem que são menores as possibilidades do Conselho de Classe ser espaço de discussão e reflexão coletiva; enquanto 24%, 27%, 12% e 30% dos estudantes, docentes, pedagogos e gestores acadêmicos, respectivamente, desconhecem a ação do Conselho de Classe.

Por meio de observação e de retomada de contatos com alguns sujeitos da pesquisa, constatou-se que, atualmente, o Conselho de Classe se resume a reuniões que acontecem em separado com professores e estudantes. Nesse sentido, infere-se que as questões de aprendizagem não são trabalhadas envolvendo o coletivo da escola. É oportuno colocar que, para trabalhar o conselho de classe enquanto um espaço de construção de práticas mais democráticas na escola, necessário se faz reunir, em um mesmo espaço, professores, gestores, equipe pedagógica, estudantes e família (no caso do EMI regular), quando necessário, e, a partir daí, discutir, coletivamente, os avanços e as dificuldades encontradas em sala de aula por docentes e discentes para, em seguida, traçar os encaminhamentos e proposições a serem assumidas coletivamente.

Continuando a análise das entrevistas em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas no *Campus Ipangaçu*, P2 afirma que as reuniões pedagógicas, propiciam momentos de reflexão sobre o currículo integrado, principalmente para os professores da educação profissional, em virtude de eles apresentarem maior abertura para o trabalho de integração entre os conhecimentos. Apesar disso, percebe que eles, ao retornarem ao cotidiano docente, continuam agindo isoladamente, ou seja, sem manter um diálogo com outras disciplinas.

Decerto, é importante a luta de P2 em potencializar as reuniões pedagógicas como espaços formativos, a fim de que os professores possam refletir sobre a sua

---

prática docente, trocar experiências e partilhar saberes com seus pares no intuito de desenvolver práticas pedagógicas que propiciem a integração dos conhecimentos, porque uma disciplina ou uma área não conseguirá, isoladamente, atender às demandas do currículo integrado.

Por sua vez, G1 acredita que a integração acontece a partir do momento em que o sujeito consegue aplicar o conhecimento da formação geral nas disciplinas técnicas. Isso significa dizer que o aluno consegue fazer uma ligação entre a disciplina da formação técnica aos conceitos da educação geral. Lembra que “a realização do trabalho integrado é uma dificuldade e que os professores precisam superar”. No entanto, G1 ressalta que “o fato do curso de Agroecologia refletir a realidade dos alunos do *Campus Ipanguaçu*, favorece a integração entre as disciplinas”.

Os estudantes de T1 percebem e relatam algumas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de diversas disciplinas, tais como: Biologia, Química, Matemática, Sociologia, Geografia, Irrigação e Horticultura, em que os conteúdos dialogam. Para E1T1, “a matéria de Biologia tem a interdisciplinaridade com as disciplinas técnicas, então, é muito ligado as nossas disciplinas técnicas, por exemplo, a Biologia, a Química”. Já E2T1 diz que “os conteúdos de Irrigação se integram aos da Matemática, pois tem um bocado de cálculos”.

Nas palavras de E3T1,

Nossa turma está acompanhando uma Associação de Produtores aqui da região [de Ipanguaçu] e nós estamos envolvidos principalmente na disciplina de Horticultura e na disciplina de Sociologia. Os professores das duas disciplinas nos acompanham na Associação e fazendo todo o trabalho social e também o acompanhamento técnico lá. Também já tiveram [sic] várias ocasiões como a elaboração de croqui de uma área de irrigação de uma área daqui que envolvemos as disciplinas de Irrigação e de Cartografia.

Enfim, E5T1 relata que

A escola promove atividades interdisciplinares como eventos que promove mais contato com a área técnica e as matérias da grade curricular normal. E já teve uma aula prática dentro do nosso curso que a gente foi para Martins [cidade do RN], que a gente foi com os professores de Geografia, Biologia e Irrigação pra ver justamente e analisar os caráter técnico e morfológico que a gente ainda não sabia dentro da Geografia. Então a escola propõe e os professores propõe [sic] e acontece esse tipo de atividade”.

Os estudantes de T2, por sua vez, também mencionam exemplos de diálogos entre os conteúdos das disciplinas que compõem o curso de Agroecologia e afirmam que os professores estimulam o relacionamento entre as disciplinas.

A esse respeito, assim se expressa E1T2: “eles [os professores] sempre mostram: gente essa matéria está ligada a esta outra matéria [...] tem muito [...] eles fazem muito isso aí. Eles estimulam para a gente perceber isso. Sempre as matérias estão ligadas umas às outras”.

Relatam que, ao longo do curso, tiveram várias aulas compartilhadas por professores de diferentes disciplinas como Biologia e Matemática; Filosofia e Matemática; História e Filosofia; Geografia e Cartografia; além de Português que, para eles, dialoga com todas as disciplinas por meio dos textos.

Como exemplo, E2T2 cita “a Agroecologia com Biologia, que estudam o meio ambiente, as plantas e os animais”, e acrescenta, “a Biologia com a Matemática. Na aula eles [os professores] deram exemplos de como a matemática está bastante presente em Biologia”.

Já E3T2 diz: “a gente também pode ver que a Filosofia está ligada à Matemática. Nós também tivemos aulas de Filosofia falando sobre a relação da Filosofia com a Matemática”. E para E5T2 “Português, eu acho que está ligado a todas as matérias. Porque sempre todas as matérias precisam de textos que a gente tem que ler. Há também, além da leitura, a escrita. Eu acho que em todas as matérias, Português está inserido”.

Mencionaram, também, atividades que estabeleceram relações entre teoria e prática e entre disciplinas do ensino médio com as disciplinas próprias da formação profissional. A esse respeito, E6T2 diz que:

O professor de Química nos levou para conhecer o sistema biogestor, que é retirado das fezes e tal [...] que daqui a alguns dias vai fornecer energia para a Instituição. É um projeto que tem meio caminho andado e ele nos levou lá pra mostrar. Eles deixam as vacas lá fazendo fezes e tem um sistema lá pra gerar energia.<sup>69</sup>

Enfim, E7T2 relata que os professores de Agroecologia e Biologia incluíram, em suas disciplinas, a atividade conjunta de

construção de um herbário no laboratório. Foi onde agente colhia as plantas de várias espécies da região e esse material passava por um processo. Era

<sup>69</sup> Informação verbal extraída das entrevistas sobre Investigando a implementação do Ensino Médio Integrado aos cursos técnicos de nível médio no CEFET-RN a partir de 2005: o currículo e gestão.

como se fosse uma biblioteca só que de plantas. Plantas que existem e são catalogadas.

Como se vê, as aulas de campo, em geral, envolvem mais de uma disciplina e, dessa forma, propiciam (mas não garantem) um espaço para a prática interdisciplinar, uma vez que a interdisciplinaridade exige um planejamento coletivo dos profissionais vinculados a cada uma das disciplinas em torno de um objeto de estudo comum, visando estabelecer conexões entre elas. O que se tem observado, no IFRN, é que, muitas vezes, o professor de uma determinada disciplina da área profissional define o local da aula de campo e alguns outros professores, isoladamente, incorporam-se à atividade para explorar o conteúdo da sua disciplina, o que não pode ser descaracterizado como um trabalho interdisciplinar.

De maneira geral, percebe-se das contribuições dos entrevistados ações de integração dos conteúdos das diversas disciplinas que compõem a matriz curricular do EMI *regular* e da modalidade EJA, mais por iniciativa individual de alguns docentes do que como uma prática institucionalizada.

Além disso, observa-se que as práticas relatadas restringem-se à busca do diálogo entre as disciplinas, de maneira que não avançam na dimensão epistemológica, o que propiciaria questionar o sentido das ciências e das tecnologias que estão envolvidas nos estudos e práticas realizadas.

Assim sendo, reafirma-se o que já foi discutido no item 4.1 acerca da dimensão epistemológica, ou seja, considerá-la é fundamental na direção de compreender a contribuição dos conhecimentos apreendidos para o avanço das forças produtivas e, dessa forma, de que maneira eles contribuem para alterar a forma de viver dos seres humanos em geral e, em particular, da região onde está inserida a escola: como a cultura local é afetada e, ao mesmo tempo, afeta o sistema produtivo e, em consequência, o trabalho humano; quais os interesses e forças econômicas, políticas e sociais que interagem e definem o modo de produção local e regional e quais suas relações com o que acontece a nível nacional e mundial.

Nesse sentido, recorre-se a Moreira e Silva (2005, p.7) quando afirmam: "O currículo é considerado um artefato social e cultural. [...] ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais de sua história, de sua produção contextual".

Discutir o currículo integrado à luz desses autores significa dizer que o

currículo não é neutro; ele carrega toda uma visão de organização de sociedade e de homem que se pretende formar.

d) formação de professores

Sobre a formação dos professores, D2 e D3 entendem que não se constitui um problema no *Campus* Ipanguaçu, uma vez que todos são bacharéis (agrônomo, veterinário, zootecnista etc.) ou licenciados (matemática, língua portuguesa, biologia, geografia etc.), alguns com mestrado ou doutorado, além de um docente com pós-doutorado em entomologia<sup>70</sup>. Por isso, a qualificação dos professores é ímpar no *Campus*.

Pelos depoimentos de D2 e D3, depreende-se que a questão da formação docente no *Campus* em análise não constitui um problema, visto que todos ingressaram na Instituição com uma formação acadêmica bem definida; essa afirmativa causa estranheza e é necessário analisá-la.

Em primeiro lugar, merece destacar que os próprios docentes que ingressaram na Instituição na condição de licenciados carecem de formação específica para atuar no campo da educação profissional, já que é diferente lecionar Química, Física, História ou qualquer outra disciplina do currículo do ensino médio em um curso propedêutico e fazê-lo no EMI, pois, nesse último caso, é princípio fundante estabelecer as conexões entre essas disciplinas e a formação técnica correspondente a cada curso.

Em segundo lugar, e ainda mais aguda, é a situação dos bacharéis. Na verdade, quando esses relatam que todos já têm uma boa formação, estão fazendo referência a essa formação (de bacharel) e não à formação enquanto docente. Essa visão traz como pressuposto que a atuação docente prescinde de formação específica para tal, ou seja, nega a existência e a necessidade de apropriação sistematizada de um conjunto de conhecimentos próprios do exercício da função docente e que essa se restringe ao domínio de conteúdos técnicos de um determinado campo do conhecimento ou profissão.

Assim, se naturaliza que um engenheiro, um advogado, um médico, um veterinário, um agrônomo ou qualquer outro profissional liberal pode ser professor

---

<sup>70</sup> Entomologia é a ciência que estuda os insetos sob todos os seus aspectos e relações com o homem, as plantas e os animais. A entomologia é proveniente da união de dois radicais gregos *entomon* = inseto e *logos* = estudo e vem sendo empregada desde Aristóteles (UFPR, 2010).

de disciplinas do seu domínio de conhecimento técnico sem a correspondente formação para o exercício da docência.

Foi a partir dessa lógica que quase todos os docentes que assumiram no *Campus Ipanguaçu* e, em geral, nos demais *campi* objeto dessa pesquisa, não tiveram formação específica para atuar na docência – caso dos bacharéis – ou para atuar na educação profissional – caso dos licenciados e dos bacharéis –, no ensino médio integrado e, em particular, na educação de jovens e adultos. A própria fala de D3 (já apresentada anteriormente) é emblemática, quando faz um paralelo entre os estudantes da educação de jovens e adultos e os do ensino médio *regular*:

[...] Então, às vezes eu tenho uma certa dificuldade. Eu acho que outros professores devem sentir a mesma coisa e até eu digo na sala: o pessoal diz que EJA é diferenciado, vou trabalhar a mesma coisa; só é diferente aqui a carga horária que o regular é ano todo e o EJA é semestral mas o programa é o mesmo, as atividades são as mesmas, vou trabalhar do mesmo jeito. Mas, infelizmente, às vezes eu não consigo. [...] tem muita gente que não acompanha.

Corroborando esse entendimento, P2 afirma que os professores da área técnica reconhecem que necessitam de uma formação pedagógica, porque “da área técnica eles já têm aquele entendimento de que eles precisam de uma formação pedagógica, de que eles não têm, e que vão aproveitar os momentos de reunião pedagógica”.

E G1 destaca o empenho dos professores em relação ao curso [de Agroecologia], em consequência da estrutura da Instituição (laboratórios, aulas práticas e laboratórios ao ar livre), embora a maioria não possua a formação pedagógica adequada nem a compreensão de como trabalhar de forma interdisciplinar, pois “muitas pessoas novas no Instituto não têm essa concepção [da interdisciplinaridade], de como alcançá-la efetivamente. A gente sempre lê os textos, mas fica procurando concretizar esse procedimento”.

Em relação a trabalhar com o público EJA, G1 afirma não ver tanta dificuldade,

O que eu vejo e o que me chama a atenção é muitas vezes o preconceito do professor na hora de trabalhar com esse aluno do EJA. Muitas vezes ele não tem experiência, isso é normal, eu sou um exemplo também que eu fui da formação técnica, nunca tive formação na área de educação e tive que trabalhar com o público do EJA que realmente requer um trabalho diferenciado. Eu acho que se o professor quiser, for atrás e buscar os meios terá plenas condições com esse aluno que muitas vezes é até mais ávido por conhecimento do que um aluno do curso técnico integrado. Muitos deles sabem que é a oportunidade da vida estar fazendo esse curso, pois há



muito tempo estavam sem estudar.

Não obstante a colocação de G1 quanto ao preconceito dos professores em relação aos alunos da EJA, acredita-se que esse preconceito tenha uma das suas explicações na forma como a sociedade brasileira vem tratando a educação e, em especial, a EJA.

Somente com a promulgação da Constituição de 1934 é que se reconhece, pela primeira vez, em caráter nacional, a educação como direito de todos e o dever de ser ministrada pela família e poderes públicos o ensino primário, gratuito e de frequência obrigatória. Nos anos 1940 e 1950, por meio de campanhas, reduziram os índices de analfabetismo no Brasil. A década de 1950, e, em especial, de 1958 até o início da ditadura, se constituiu em um momento áureo no campo da EJA.

Esse momento se pautava na busca de uma identidade para EJA e aí destaca-se o trabalho de Paulo Freire. No período da ditadura, destacam-se as Cruzadas que tinham como objetivo controlar as massas. Em 1967, é criado o MOBRAL por meio da Lei nº 5.379/67. Em 1971, é criado o Ensino Supletivo e, em 1980, no Governo José Sarney, o MOBRAL é transformado em Fundação Educar. Em 1988, por meio da Constituição Federal Brasileira, a EJA foi reconhecida como direito, sendo reafirmado esse direito pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de nº 9.394/1996. No governo Collor, é extinta a Fundação Educar e, nos governos, Fernando Henrique Cardoso e Lula, foram instalados diversos programas para atendimento à EJA e, dentre eles, destaca-se o Programa Nacional de Educação Profissional Integrado à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), criado, inicialmente, pelo Decreto nº 5.478/2005, mas revogado e substituído no ano seguinte pelo Decreto nº 5.840/2006. Esse programa constitui, para a Rede Federal de Educação Tecnológica, um grande desafio pedagógico já que essa não possui experiência nesse campo de educação, resguardadas algumas poucas instituições vinculadas à Rede. Ademais, outros desafios se apresentam: vencer o estigma de que a EJA não seja tratada de forma compensatória e secundária, transformar os diversos programas em política pública e fazer com que as ofertas resultantes dessa política contribuam para a melhoria das condições de participação social, política e cultural dos sujeitos.

Os estudantes de T1 também reconhecem a qualificação dos professores do IFRN como um diferencial, haja vista a afirmativa de E2T1:

O IFRN se trata de uma escola de excelência e tem um ensino médio de extrema qualidade diferente do quadro das escolas que a gente tem no Brasil inteiro [...] A gente vai ter um reforço e uma educação de tamanha qualidade que nos vai servir pra vida inteira e aplicabilidades diversas.

Complementando, E1T1 afirma que a “Escola aproxima o aluno tanto do conhecimento científico quanto do mundo profissional, tanto na parte técnica quanto nas futuras próximas graduações e daí por diante”.

Os estudantes de T2 corroboram o pensamento de T1, por isso que E1T2 assim se expressa: “[...] A gente vê o professor preocupado com o aluno quando ele tem uma nota baixa.”

Pelos depoimentos de T1 e T2, depreende-se que, dentre os fatores que contribuem para a qualidade do ensino no IFRN, destaca-se a qualificação do corpo docente. Por outro lado, percebe-se, nas falas de P2, G1 e até mesmo na de D3, a necessidade da institucionalização de uma política de formação continuada para docentes, gestores e equipe pedagógica no que diz respeito à formação pedagógica para trabalhar na perspectiva de um currículo integrado tanto para adolescentes quanto para jovens e adultos.

#### 4.5 *Campus Currais Novos*

##### a) participação

No que diz respeito à participação na elaboração/construção do PPP de 2004 e dos planos de cursos do EMI *regular*, elaborados nesse mesmo ano, bem como dos referentes aos de jovens e adultos, elaborados em 2006.1, constatou-se que nenhum dos entrevistados participou. Essa era uma situação esperada, uma vez que todos os profissionais ingressaram no IFRN somente a partir de 2007, com exceção de D7 que já vinha atuando no IFRN desde 2005.

Mesmo assim, D7 esclarece que não participou da elaboração dos planos dos cursos em que atua no *campus* Currais Novos, porque, quando chegou a essa unidade, os cursos já estavam em funcionamento. Entretanto, afirma que vem participando da implantação e do processo de rediscussão dos cursos no atual

processo de reconstrução do PPP Institucional, desencadeado a partir de 2008<sup>71</sup>. Para ele, nesse processo

As discussões estão sendo feitas em cima da nossa própria prática. Comecei a fazer em particular um paralelo entre o que eu estava fazendo, o que estava trabalhando, entre a proposta do Instituto e entre as discussões do PPP, discussões teóricas dentro da nossa prática docente.

No mesmo sentido, D10 afirma que, quando chegou à Instituição, os cursos já estavam em andamento; e, quanto à implantação, relata que percebe certa diferenciação no tratamento dado aos alunos do Proeja em relação aos do integrado *regular*, com prejuízo para os primeiros.

P1 e G5 também relatam que, ao chegarem ao *campus* Currais Novos, já existia a oferta do curso integrado *regular* e EJA, Alimentos e Informática, de maneira que não participaram da elaboração dos planos dos cursos, mas que vêm participando da implantação.

Como se vê, quanto à participação na construção do PPP e dos planos dos cursos de EMI *regular* e na modalidade EJA, a situação relatada no *campus* Currais Novos é semelhante ao que já foi constatado nos *campi* Natal Zona Norte e Ipanguaçu. Assim sendo, de forma semelhante ao problematizado a esse respeito no que concerne a esses *campi* (itens 4.2 e 4.4), essa é uma situação que exige maior reflexão, pois, como se afirma naqueles itens, se por um lado, se trata de uma nova unidade que entraria em funcionamento, realmente era necessário que os planos dos cursos fossem elaborados previamente e é razoável que isso tenha sido feito pelos profissionais que já estavam na Instituição.

Por outro lado, seria interessante que aos docentes, pedagogos e gestores acadêmicos da nova Unidade tivesse sido oferecida a oportunidade de estudar, discutir e analisar os respectivos planos de curso, no sentido de se apropriarem de seus conteúdos e, inclusive, poderem prestar alguma contribuição visando aperfeiçoá-los, antes de começarem a implementá-los. Nesse sentido, considerando a situação semelhante à dos *campi* Natal Zona Norte e Ipanguaçu e visando não

---

<sup>71</sup> A partir de 2008, o IFRN vem desencadeando novo processo de Redimensionamento do seu PPP tendo em vista, inicialmente, o processo de expansão e, em seguida, a transformação de CEFET-RN em IFRN. Assim sendo, apesar desse processo não ser diretamente objeto desta pesquisa, algumas

tornar o texto repetitivo reitera-se aqui a análise desenvolvida nos itens 4.2 e 4.4.

Continuando seu depoimento, G5 ainda afirma que participou das decisões administrativas de encerrar a oferta do curso integrado EJA em Alimentos<sup>72</sup> e de transformar o curso integrado EJA Informática em curso integrado EJA de Manutenção de Computadores. Segundo G5, essa mudança (de Informática para Manutenção de Computadores) ocorreu “em função da dificuldade que os alunos de EJA apresentavam na disciplina de Algoritmos” e, por isso, não acompanhavam o referido curso.

Todavia, no seu relato sobre as práticas pedagógicas, ao fazer referência às atividades integradoras, sugere aos professores de Matemática que passem a fazer exercícios voltados para os cálculos que os alunos irão precisar nas disciplinas profissionalizantes. Isso de certa maneira contribui para que os estudantes possam vencer as lacunas de conhecimentos deixadas anteriormente no seu itinerário escolar e para facilitar o entendimento da disciplina Algoritmos.

Cabe ressaltar que os motivos que levaram a gestão do campus Currais Novos a transformar o curso de EMI em Informática na modalidade EJA em Manutenção de Computadores são exatamente os mesmos que orientaram a decisão de mesmo teor no *campus* Natal Zona Norte, conforme analisado no item 4.2. Assim sendo, incorpora-se aqui a análise desenvolvida a esse respeito no mencionado item, cuja síntese evidencia que a racionalidade que orientou tal decisão é determinista e vai frontalmente contra uma característica fundamental do ser humano que é seu caráter histórico-social e, portanto, ser inacabado e em constante processo de vir a ser (FREIRE, 1996).

Por outro lado, G5 menciona algumas dificuldades quanto às práticas pedagógicas institucionais e relata que são recorrentes, nas reuniões pedagógicas, as falas dos docentes expressando que, às vezes, o aluno chega às disciplinas da formação profissional sem a base necessária para se desenvolver adequadamente, apesar de ter sido aprovado, muitas vezes com boas notas, na disciplina que deveria trabalhar essa base.

P1 informa que atua no EMI *regular* e com a EJA, pois apesar de ter sido

---

ações dele decorrentes têm repercussão direta sobre a implementação do EMI *regular* e na modalidade EJA.

<sup>72</sup> O curso técnico integrado em Alimentos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no *campus* Currais Novos, teve sua última turma ofertada em 2008.2.

combinado entre os pedagogos para trabalharem separadamente com os professores de educação geral e disciplinas de formação profissional dos cursos de Informática e Alimentos, o que ocorreu, de fato, foi que, por terem expedientes nos três horários no IFRN, adquiriram uma visão geral da realidade do EMI e, por isso, trabalham com todos os públicos e não mais de maneira segmentada. Acredita-se que essa prática adotada no *campus* Currais Novos pelos pedagogos contribui para que se tenha uma visão mais geral do trabalho pedagógico desenvolvido na instituição, evitando, portanto, a fragmentação.

Outro aspecto que merece destaque é a forma diferente com que são tratados os alunos de EJA na percepção de D10. Esse fato expressa muito bem que o direito à educação por parte de jovens e adultos, ainda não foi cumprido e nem tão pouco introjetado pela grande parte dos homens e mulheres que fazem parte da sociedade brasileira, apesar de a Constituição de 1988 reconhecer a educação de jovens e adultos como um direito e a LDB nº 9.394/96 a reafirmar, ainda se percebe que a EJA é vítima de programas e projetos sem continuidade e de execução precários. Nessa direção, urge pensar a educação para jovens e adultos enquanto política pública que tenha continuidade enquanto houver jovens e adultos sem o acesso à educação. Mas também é necessário reconhecer que, enquanto

[...] política pública, pensar a educação nessa modalidade implica não apenas tomar o sistema educativo formal nas mãos, mas assumir o concurso da sociedade em todas as iniciativas que vem fazendo, para manter viva a chama do direito ainda não feito prática para todos (PAIVA, 2009, p.61).

Pensar a EJA enquanto direito é também pensar nas práticas pedagógicas assumidas pela escola em que os conteúdos intelectuais devem ser associados ao sentido ético, humano e respeitoso e não somente se limitando ao aspecto intelectual – fator tão reforçado por G5 quando fala da preocupação com a falta de domínio por parte dos alunos da EJA em relação ao conteúdo da disciplina Algoritmos.

b) concepção

Para D7, a proposta do EMI, teoricamente, é satisfatória. Nesse sentido, afirma: “Não consigo ver uma formação profissional sem uma formação geral. É uma coisa que depende intrinsecamente da outra. Na minha concepção, é isso.”

Entretanto, para ele, “muita gente não entende o que é essa formação integral”. Opina que essa formação parte da integração entre as disciplinas da formação geral e as de formação profissional, mas, ao mesmo tempo, ressalta que, para que ocorra a formação integral, é necessário que a escola seja mais humanizada e respeite a experiência que o aluno traz. Ou seja: “É a escola como meio, aberta à comunidade, aberta aos pais, à sociedade, então, isso é o que está fazendo com que a escola humanize muito mais.”

As colocações de D7 sobre a concepção de currículo integrado encontram apoio em Ciavatta quando afirma que

No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho, seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Ainda D7 explica que trabalha nos cursos de Informática e de Alimentos, os quais têm naturezas distintas, mas em ambos a Matemática é importante. Assim, ele diz que tenta trabalhar nos dois cursos mostrando aos alunos que a Matemática é básica para que eles possam dominar os conteúdos profissionalizantes, utilizando-se da contextualização e menciona as aulas de campo como exemplo de prática pedagógica que contribui para a integração. Diz que, principalmente, com o curso de alimentos utilizou a Matemática como ferramenta estatística para tratar dados coletados em uma aula de campo e que, nesse processo, houve interação entre os conteúdos (e os professores também) da Matemática e os específicos de Alimentos.

D10, por sua vez, enfatiza várias maneiras de trabalhar o currículo de forma integrada, o que, de certa forma, está implícita a sua concepção. Relata que busca integrar os conteúdos das disciplinas com as quais trabalha com as demais disciplinas do currículo do curso de Alimentos, e que essa também é uma prática de outros colegas. Exemplifica, mencionando que “eu estou vivendo essa integração no integrado *regular* com a disciplina de Língua Portuguesa, onde nós iremos produzir

um vídeo. E relaciona com a parte de leite, então Língua Portuguesa junto com a disciplina de Tecnologia de Leite.”

Acrescenta D10 que, na disciplina Embalagem, Rotulagem e Logística, é feito um trabalho junto à disciplina Artes para desenvolver as embalagens.

A gente faz um trabalho junto com Artes, a professora de Artes, na hora de desenvolver as embalagens. [...] A gente dá as ferramentas para os alunos em termos de estatística e essa disciplina pode ser trabalhada com todas as análises de alimentos, onde os alunos vão coletar aqueles dados e depois tratar estatisticamente.

Menciona ainda que Controle Estatístico da Qualidade é uma disciplina que pode ser correlacionada com várias outras disciplinas como, por exemplo, Bioquímica dos Alimentos. Explicita, ainda, que o IFRN tem mostrado que há caminhos de se trabalhar de forma interdisciplinar, e que parte dos professores vem aderindo a esse tipo de trabalho.

Entende-se, portanto, que a preocupação de D10 em trabalhar no cotidiano da sala de aula os conhecimentos das diversas disciplinas técnicas como Tecnologia de Leite e Embalagem, Rotulagem e Logística integrada com disciplinas de educação geral, como Língua Portuguesa e Artes, se coaduna com o pensamento de D7. Embora sejam professores com formação em diferentes domínios do conhecimento, conseguem estabelecer pontos de partida e de chegada. Esse tecer do conhecimento entre disciplinas se constitui, hoje, uma necessidade para se caminhar na direção de um currículo integrado.

Já G5, ao expressar sua concepção de currículo integrado, relata que domina parcialmente essa concepção, embora tenha tido a oportunidade de participar de várias discussões, inclusive com colegas de outros *campi* do IFRN, visando imprimir um caráter mais sistêmico aos cursos, “já que até o momento, pelo menos até bem pouco tempo atrás, existiam cursos iguais com matrizes diferentes e também buscando uma melhor adequação das disciplinas de formação geral, nos vários cursos técnicos integrados”.

Na percepção de P1, a concepção de currículo integrado está proposta pela Instituição nos documentos oficiais, no entanto, não acontece, de fato, no fazer pedagógico do dia a dia e afirma que os professores da educação geral não conversam com os da educação profissional:

[...] a gente vê que realmente essa integração não acontece, não! Não com todos. Eu acho assim, que é mais para menos do que para mais. Então cada um que fica preocupado em dar conta da sua disciplina, do conteúdo que está lá proposto na ementa dele. Geralmente, os professores da educação básica quando vão fazer uma aula de campo, vamos dizer, eles até conversam com um ou dois [...] Isso não acontece com os professores de formação profissional. Então, às vezes, por exemplo, o da educação profissional, é muito comum os professores de Alimentos eles se juntarem ali, porque estão mais próximos, aí faz uma aula de campo envolvendo um ou dois, mas assim, não essa integração macro, não. Às vezes, é mais no curso, dentro do curso aí aqueles professores, mas mesmo assim, há essa separação entre os professores da formação básica com os da formação profissional.

Nesse sentido, considera que o momento atual do IFRN é muito importante, pois, dentro do projeto de redimensionamento do PPP, encontra-se em discussão a reformulação dos cursos integrados com discussões que dizem respeito, sobretudo, à avaliação dos cursos integrados e à forma de se fazer a integração.

Um ponto em destaque na fala de P1 é sua preocupação com o diálogo entre os professores da educação geral e os da formação profissional, mas também considera que está havendo uma construção no sentido de se fazer essa integração. Destaca, como exemplo, uma atividade que é desenvolvida a cada 15 dias envolvendo toda a escola, denominada de Pausa Cultural, em que são socializadas atividades desenvolvidas em várias disciplinas. Não deixa claro, contudo, se essa atividade é planejada coletivamente.

Considera-se que o fato de a percepção de P1 ser contrária aos relatos de D7, D10 e G5, em termos do que está acontecendo sobre o currículo integrado implica reconhecer que, na sociedade como um todo e em especial na escola e na sala de aula, essas contradições se manifestam. Evidencia também que a busca pela integração não é orientada por uma ação coletiva, sistematizada e institucionalizada, mas por iniciativas individuais ou de pequenos grupos. Contudo, existem experiências isoladas que sinalizam a busca pela integração. Desse modo, cabe a cada professor, a cada gestor e cada pedagogo, em suas esferas de atuação, contribuir para a criação de espaços coletivos dirigidos a um projeto de escola efetivamente integradora e emancipadora.

Essa não é uma luta fácil. Em primeiro lugar, porque o pensamento hegemônico e as ações dele decorrentes atuam em direção contrária a esse



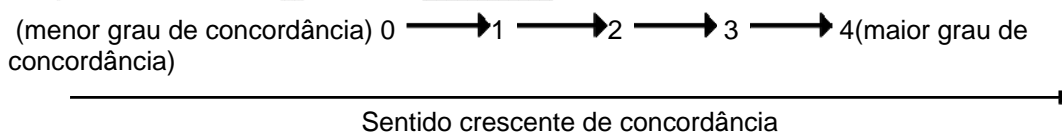
objetivo. Em segundo lugar, dentre os que vislumbram uma sociedade e uma escola diferentes, nem todos têm o mesmo horizonte e, inclusive, entre os que convergem quanto ao ponto de chegada, pensam em trilhas diferentes para alcançá-lo. Entretanto, é imprescindível compreender que os avanços coletivos, muitas vezes pequenos, ocorrem a partir do embate das ideias que geram pactos possíveis, os quais devem ser cumpridos pela coletividade. Assim sendo, o avanço lento e gradual a partir de pequenos atos, quando potencializados mutuamente, podem provocar mudanças significativas de rumo.

Nessa perspectiva, é importante explicitar o que pensam professores, pedagogos e gestores acadêmicos do *campus* Currais Novos e de todos os *campi* pesquisados acerca do desenvolvimento de atividades que envolvam várias disciplinas, as quais têm o potencial de viabilizar o trabalho coletivo.

Para tanto, foram construídos os pares de gráficos 22 e 23; e 24 e 25 que correspondem, respectivamente, às perguntas 7.5 e 7.6 do questionário aplicado a esses atores, sendo o primeiro gráfico de cada par relativo ao *campus* Currais Novos e o segundo, a todos os *campi*.

Cabe ainda destacar que, antes dessas questões, foi apresentada a seguinte orientação aos respondentes:

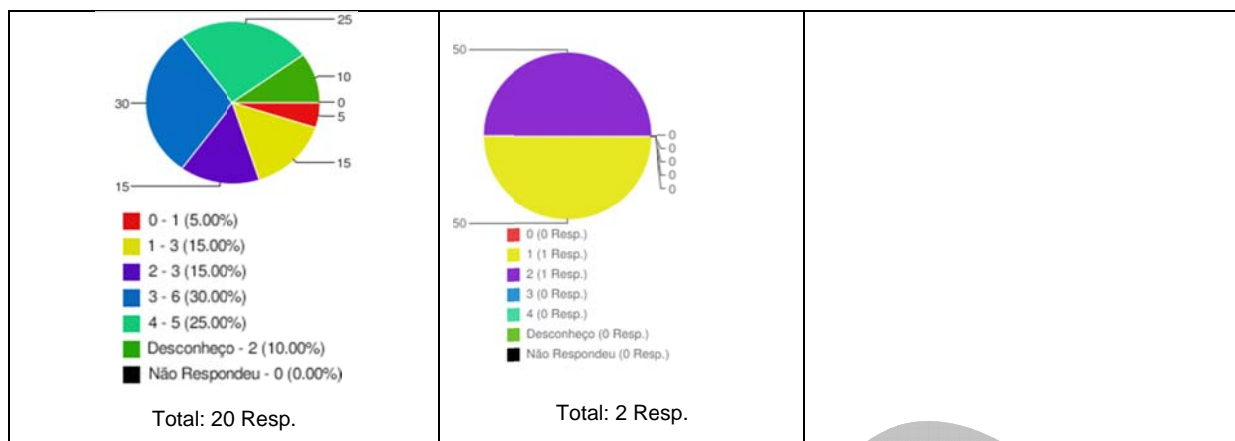
Para responder às questões, utilize a seguinte escala de referência:



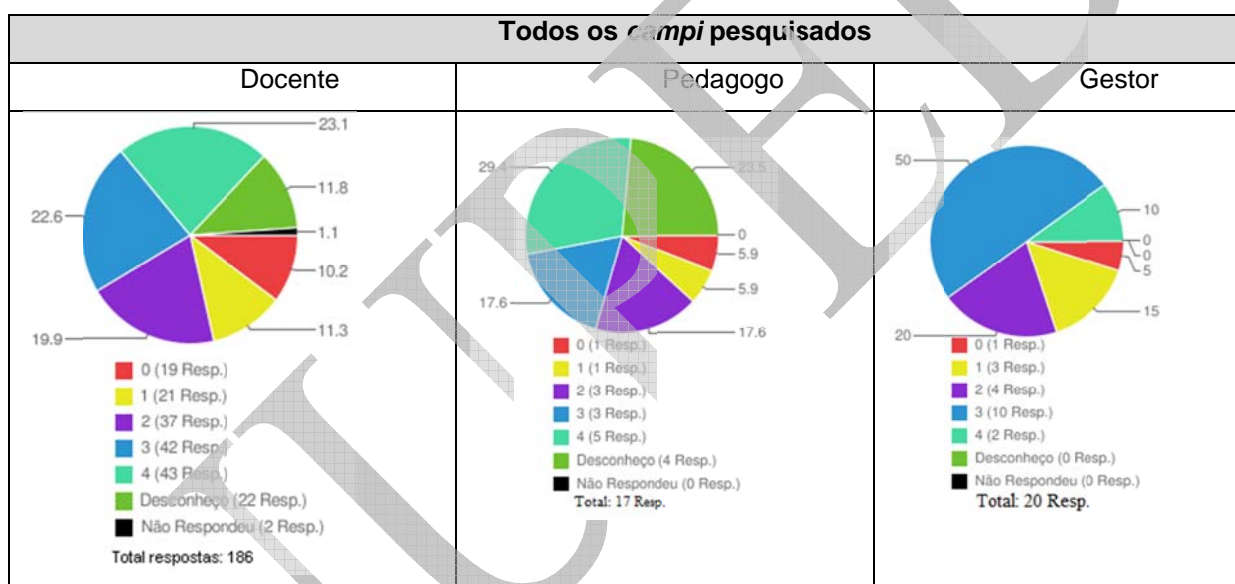
Caso você considere que não há elementos suficientes para responder, marque a última coluna da direita (Desconheço)

<b>Campus Currais Novos</b>		
Docente	Pedagogo	Gestor <sup>73</sup>

<sup>73</sup> Reitera-se que os dados correspondentes aos gestores acadêmicos do *campus* Currais Novos não foram apresentados, uma vez que nenhum deles respondeu o questionário.

Gráfico 22<sup>74</sup>

Fonte: Moura (2011).

Gráfico 23<sup>75</sup>

Fonte: Moura (2011).

Ao analisar o gráfico 22, constata-se que 55% dos docentes do *Campus* Currais Novos apresentam elevada concordância em relação ao fato de que o desenvolvimento de atividades que envolvem várias disciplinas no ensino, na pesquisa e na extensão contribui para a integração do currículo - escolheram as opções “3” ou “4” -. Não obstante, 15% deles optaram pela resposta “2”,

<sup>74</sup> Respostas dos atores do *Campus* Currais Novos à pergunta: No CEFET-RN, para a integração do currículo, está contribuindo o desenvolvimento de atividades que envolvem várias disciplinas no ensino, na pesquisa e na extensão?

<sup>75</sup> Respostas dos atores de todos os *campi* pesquisados à pergunta: No CEFET-RN, para a integração do currículo, está contribuindo o desenvolvimento de atividades que envolvem várias disciplinas no ensino, na pesquisa e na extensão?

evidenciando que não há consenso acerca dessa potencialidade entre os professores de Currais Novos.

Por outro lado, os dois pedagogos que responderam ao questionário consideram que a contribuição das mencionadas atividades para a integração curricular não é elevada, pois um deles optou pela resposta “2” enquanto o outro escolheu “1”.

No que se refere a todos os *campi* em análise, pode-se constatar, no gráfico 23, que 46%, 47% e 60%, respectivamente, dos docentes, pedagogos e gestores acadêmicos apresentam elevada concordância em relação ao fato de que o desenvolvimento de atividades por várias disciplinas no ensino, na pesquisa e na extensão contribui para a integração do currículo, pois esses foram os percentuais dos que escolheram as respostas “3” ou “4”. Por outro lado, 20%, 17% e 20%, respectivamente, desses mesmos atores optaram pela resposta “2”, evidenciando que não há consenso acerca dessa contribuição entre os docentes, pedagogos e gestores acadêmicos de todos os *campi* investigados.

Ao comparar os resultados de Currais Novos com os de todos os *campi*, fica evidenciada a diferença de compreensão entre os pedagogos de Currais Novos em relação ao conjunto de pedagogos que responderam ao questionário, pois em todos os *campi* quase 50% desses profissionais apresentaram elevada concordância com o fato de as atividades analisadas contribuírem para a integração curricular (optaram por “3” ou “4”), enquanto, em Currais Novos, conforme já explicitado, um escolheu “1” e o outro “2”.

<b>Campus Currais Novos</b>		
<b>Docente</b>	<b>Pedagogo</b>	<b>Gestor<sup>76</sup></b>

<sup>76</sup> Conforme já explicitado, nenhum gestor acadêmico de Currais Novos respondeu ao questionário.

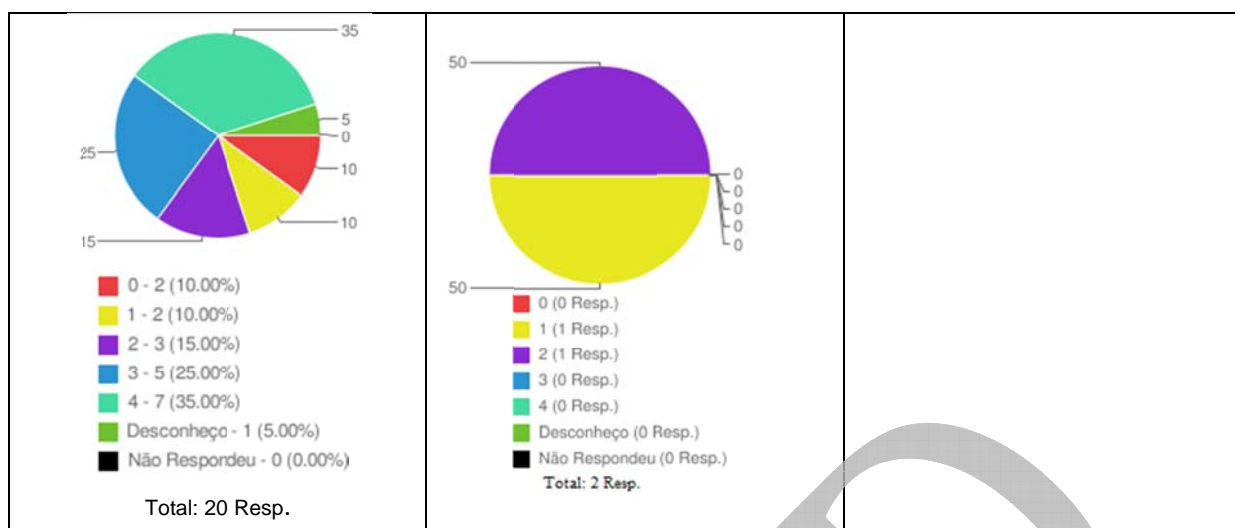


Gráfico 24<sup>77</sup>  
Fonte: Moura (2011).

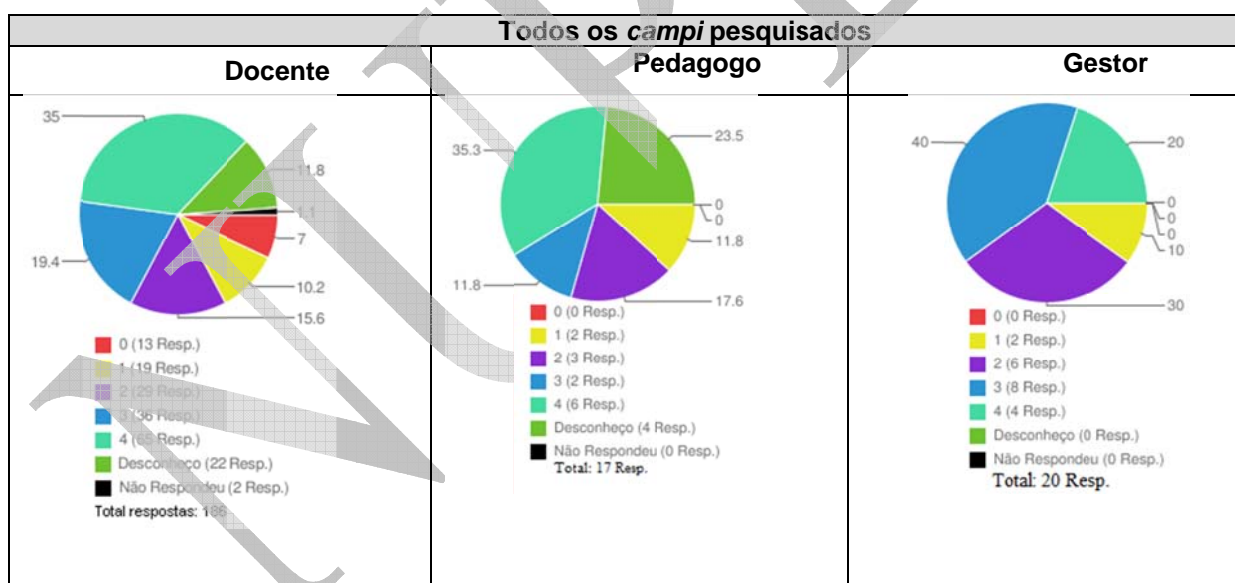


Gráfico 25<sup>78</sup>  
Fonte: Moura (2011).

No gráfico 24, observa-se que as aulas de campo envolvendo disciplinas do ensino médio e da educação profissional constituem fator de contribuição para a

<sup>77</sup> Respostas dos atores do *Campus Ipanguaçu* à pergunta: No CEFET-RN, para a integração do currículo está contribuindo a realização de aulas de campo, envolvendo disciplinas do ensino médio e da educação profissional?

integração do currículo, uma vez que 60% dos docentes de Currais Novos apresentaram elevada concordância em relação a esse item (escolheram “3” ou “4”), enquanto 25% atribuem baixa concordância (optaram por “1” ou “2”). Os pedagogos desse *Campus* apresentaram divergência em relação à maioria aos professores, pois um respondeu “1” e o outro optou por “2”.

Por outro lado, 55%, 47% e 60%, respectivamente, dos docentes, pedagogos e gestores acadêmicos de todos os *campi*, apresentaram elevada concordância com o fato de que a realização de aulas de campo envolvendo disciplinas do ensino médio e da educação profissional contribui para a integração do currículo (escolheram as opções “3” ou “4”). Além disso, 16%, 18% e 30%, respectivamente, desses mesmos atores optaram pela resposta “2”.

Mais uma vez, observa-se divergência entre a compreensão dos pedagogos de Currais Novos e a dos mesmos profissionais quando se consideram todos os *campi* investigados, pois, em todos os *campi*, 47% desses profissionais apresentaram elevada concordância com o fato de as atividades analisadas contribuírem para a integração curricular (optaram por “3” ou “4”), enquanto em Currais Novos, conforme já explicitado, um escolheu “1” e o outro “2”.

Isso evidencia que, apesar de existirem diretrizes gerais comuns a todas as unidades na Instituição, cada *campus* está construindo, histórica e socialmente, sua própria trajetória por meio das práticas, concepções, convicções e crenças dos sujeitos que os integram.

Nesse sentido, é importante refletir sobre os limites existentes entre a necessidade de construir/manter a unidade de uma Instituição IFRN e a identidade própria de cada *campus* que o integra. Essa discussão já foi realizada no item 4.1 (*Campus* Natal Central), de maneira que não será reproduzida para não tornar o documento repetitivo. Entretanto, sinteticamente, com base na análise desenvolvida naquele item concluiu-se que existe um conjunto de características fundamentais da Instituição que deve permear todas as unidades.

Nessa direção, cabe ao coletivo institucional defini-las no PPP da Instituição com base nas concepções de sociedade, de educação de trabalho, de ser humano, de ciência, de tecnologia e de cultura assumidas coletivamente, das quais decorrem

---

<sup>78</sup> Respostas dos atores de todos os *campi* pesquisados à pergunta: No CEFET-RN, para a integração do currículo está contribuindo a realização de aulas de campo, envolvendo disciplinas do

a sua função social.

Nesse sentido, foram discutidas, nas entrevistas, algumas dessas concepções, as quais se constituem no eixo estruturante do EMI, conforme concebido no PPP/2004 (CEFET-RN , 2005).

Sobre o conceito de trabalho, D7 afirma que “é a alma e o emprego é a formalidade. O trabalho é a estrutura que sustenta o homem na sociedade de uma forma geral. O emprego é a coisa formal do próprio trabalho”.

Já D10 entende que “você está tendo um trabalho [quando] está despreendendo algum movimento para ter um objetivo final. [Enquanto] emprego é quando você tem como resultado final, o financeiro. Algum valor que vai lhe retribuir por você ter desenvolvido aquela atividade”.

P1, por sua vez, não revela sua concepção de trabalho. No entanto, argumenta que a “questão do trabalho ela precisa ser construída como nosso aluno, que muitos pensam que o único sentido de se fazer um curso técnico é o mercado de trabalho, e não é”.

A exemplo de P1, também G5 não apresenta sua concepção de trabalho. Afirma, entretanto, que

Existe trabalho pra todo mundo, mas nem sempre existe emprego. Essa estabilidade que o nosso aluno, o nosso egresso e que as pessoas como um todo procuram. Eu diria que nesse aspecto o fundamental – e isso tem sido inserido em todas as disciplinas do Instituto – é a visão empreendedora do nosso aluno. A disciplina Empreendedorismo, ela foi incorporada em todas as disciplinas dos cursos técnicos do *Campus* Currais Novos, acredito que na maioria dos cursos do Instituto também, para que o aluno veja na oportunidade de trabalho, também a possibilidade de abrir uma nova empresa, ter ideias inovadoras e explorar um mercado de trabalho que não existe ainda.

Os estudantes de T7 (EMI em Alimentos *regular*) e de T8 (EMI em Alimentos na modalidade EJA) não possuem também clareza em relação aos conceitos de trabalho e de emprego, mas associam tais conceitos ao exercício de uma atividade e à subsistência, respectivamente. E1T7 entende que “trabalho é exercer uma função da qual você gosta e emprego é outra coisa, é o que possa lhe ajudar nas suas necessidades”. E3T7, por sua vez, não define trabalho e entende por “emprego fazer algo forçado”.

E4T7 ressalta que “trabalho é fazer algo para sobreviver e emprego é exercer uma profissão”. Já para E5T8 “o trabalho é qualquer trabalho que você vai fazer, você está precisando e trabalha em qualquer coisa”, enquanto E8T8 entende que “trabalho é qualquer profissão, que eu acho que ela se correlaciona um pouco com o mundo do trabalho”. E para E11T8,

Trabalho são todas as profissões que a gente faz direta ou indiretamente. Porque assim, a gente trabalha em casa e não deixa de ser trabalho o serviço doméstico que a gente faz. Não deixa de ser trabalho uma pesquisa que você vai fazer em campo, mesmo que não seja remunerado, mas está exercitando mente e se exercitando em geral.

Pelas respostas obtidas, percebe-se que os entrevistados referem-se a trabalho e emprego na lógica do modo de produção capitalista, assumindo essas categorias como sinônimas. Por outro lado, esquecem-se da dimensão ontocriativa do trabalho, ou seja, do trabalho como condição necessária à subsistência humana.

Embora G5 ressalte a visão empreendedora como a responsável pela garantia do trabalho, é mister destacar que essa visão não passa de uma das estratégias definidas pelo capital, no sentido de transferir para o trabalhador a responsabilidade da sua inserção no mercado de trabalho. Decerto, ter atitude empreendedora é salutar, desde que esse requisito não se torne propriedade do capital no sentido de apropriação e exclusão do homem do seu trabalho.

Além disso, é importante refletir acerca da contribuição de G5 quando ele afirma que a disciplina Empreendedorismo “foi incorporada em todas as disciplinas dos cursos técnicos do *Campus* Currais Novos, acredito que na maioria dos cursos do Instituto também [...]”. Essa afirmação é muito importante e exige uma reflexão aprofundada acerca do que significa e qual a relevância do PPP para o IFRN, pois os princípios que sustentam o PPP/2004 (CEFET-RN, 2005) e o que está atualmente em construção são contrários à perspectiva neoliberal da qual são provenientes os conceitos de empreendedorismo, empregabilidade, competências dentre outros.

Diante desse quadro, como é possível que em uma Instituição cujo PPP se fundamenta em uma concepção de sociedade igualitária - a qual deve ser buscada -, que é orientado à formação integral de seres humanos autônomos e emancipados e, portanto, que questiona a lógica da sociedade capitalista e neoliberal atualmente

hegemônica, tenha “A disciplina Empreendedorismo [...] incorporada em todas as disciplinas dos cursos técnicos”?

A resposta a essa contradição não é simples, mas é preciso buscá-la. Em primeiro lugar, se evidencia que o PPP não consegue se firmar enquanto norteador das políticas e ações educacionais desenvolvidas pela Instituição. Dessa forma, se constitui em uma peça de adorno, um documento bem elaborado, bem fundamentado, mas que não tem repercussão plena na vida institucional. Dentre os diversos fatores que contribuem para isso está o fato de que, em sua construção, não há o envolvimento pleno de toda a comunidade, embora haja a participação formal da maioria. Sendo assim, o teor do documento é definido por aqueles que mais se envolvem no processo, cuja maioria está vinculada ao pensamento sócio-histórico-crítico, de maneira que o documento reflete esse pensamento.

Ao tramitar nos Conselhos visando à validação formal no âmbito da Instituição, em geral, não há muitas discussões por parte daqueles cujo pensamento é contrário ao documento produzido, pois eles entendem que uma coisa é o documento e outra é o que acontece no cotidiano institucional. Dessa forma, não lhes importa o que está escrito. Isso, para eles, serve para atender à formalidade.

Nos conselhos também há uma representação daqueles cujo pensamento, em geral, orienta a produção dos documentos, os quais, evidentemente, apoiam o que foi produzido *coletivamente*.

Dessa forma, o PPP é aprovado, publicado, às vezes, é até divulgado, mas não consegue se converter em elemento norteador da ação institucional porque, na prática, não representa o pensamento hegemônico, o qual se impõe na realidade concreta. É por isso que “A disciplina Empreendedorismo [...est] incorporada em todas as disciplinas dos cursos técnicos”.

Com essa reflexão não se pretende eliminar as ações institucionais no campo do empreendedorismo, pois, em uma sociedade contraditória e excludente como a nossa, não se pode perder de vista que, em uma escola e, principalmente, em uma instituição que atua no âmbito da formação profissional, seja possível compreender ações dessa natureza, as quais podem efetivamente contribuir para que parte de seus estudantes encontrem uma forma digna de produzir a própria existência. Na verdade, o que se questiona é a centralidade que se está construindo dessa perspectiva neoliberal, a ponto de incorporar o empreendedorismo a todas as



disciplinas.

É preciso compreender que isso é incoerente com os princípios assumidos no PPP/2004 e no que está em construção. Dessa forma, se há uma corrente de pensamento dentro da Instituição que defende essa perspectiva como orientadora do currículo, necessário se faz trazer essa discussão para o coletivo. A não ser assim, se estará produzindo uma nova peça de ficção, bem fundamentada, bem redigida, com coerência interna, mas que não reflete a realidade nem contribui para alterá-la.

Também se perguntou aos entrevistados acerca de mundo do trabalho e mercado de trabalho.

Para D7,

Mercado de trabalho é uma forma que não é muito humanizada de se falar sobre o trabalho. É como uma coisa que se faz para que apenas se possa vender. Você está vendendo o que você sabe. O mundo do trabalho ele é mais humanizado; a vivência do mundo do trabalho é humana. O mercado de trabalho ele sobrevive apenas da rentabilidade, da produtividade e não vê o lado do humano, do homem. Mercado de trabalho é estritamente profissional.

D10, por sua vez, acha que “mundo do trabalho é muito global, é mais geral e mercado de trabalho seria algo mais restrito.

No mesmo sentido, G5 afirma que

Mundo do trabalho é a dimensão maior. O Mundo do trabalho você tem uma abrangência maior porque entra, por exemplo, ONGS, trabalhos não remunerados, e na minha concepção de mundo do trabalho é qualquer tipo de atividade remunerada ou não. E o mercado de trabalho eu acredito que subentende remuneração por esse trabalho. [...] São as oportunidades onde você, ao se inserir nesse mercado de trabalho, você espera uma remuneração em função disso.

No entendimento de P1 “o mundo do trabalho é um horizonte pros nossos alunos e é pra isso que a gente tá formando também. Então, a gente tem que olhar para o mundo do trabalho, e ver as demandas que estão acontecendo lá”.

Já os estudantes de T7 concebem mundo do trabalho e mercado de trabalho da seguinte forma: para E1T7 “mercado de trabalho é oportunidade, é concorrência. Mundo do trabalho é justamente todos os trabalhos unidos, cada um exercendo sua

devida função na sociedade”. E2T7, por sua vez, limitou seus conceitos ao curso de Alimentos. Para ele “o mercado de trabalho na área de alimentos tem várias oportunidades em quantidade menor e o mundo do trabalho está incluindo todas as áreas, todas as profissões”. E os conceitos de E5T7 têm como elemento fundante a qualificação, uma vez que, para ele, “mercado de trabalho exige uma qualificação e mundo do trabalho independe da qualificação”.

Os estudantes de T8 assim se expressam: E5T8, ao definir mercado de trabalho, faz analogia com um supermercado, onde existem várias opções de produtos e fica a critério de cada um escolher. Para ele, “no mercado de trabalho ocorre a mesma coisa, tem várias opções de trabalho para você escolher”.

Para E8T8

O mundo do trabalho é o mundo das profissões. E o que diferencia isso do mercado de trabalho é quando você se profissionaliza na sua profissão, para aquele trabalho. O mundo do trabalho eu acho que seja essa amplitude de serviço, de empregos que existe. O mercado de trabalho é você buscar se profissionalizar, se preparar para aquele meio, aquele mundo, aquele convívio.

Enquanto E11T8 entende que

O mundo de trabalho são todas as profissões em si que você é remunerado, quer seja um pedreiro, um auxiliar de eletricista, quer seja um empresário grande. E mercado de trabalho seria mais a demanda em relação ao que as empresas ou o trabalho em si exige que você tenha uma capacitação. Uma demanda maior em uma área específica, que eles querem um pessoal mais especializado, mas bem trabalhado, capacitado.

Também se pode depreender das entrevistas, que a distinção entre mundo de trabalho e mercado de trabalho não está clara para os entrevistados. Além disso, a fala de todos está circunscrita à lógica do modo de produção capitalista, em que impera a competitividade entre as empresas e há critérios rigorosos de competição interna que regulam toda a lógica de inclusão e exclusão do trabalhador, uma vez que se destaca o individualismo em oposição à solidariedade e à cooperação, gerando, cada vez mais, insegurança e exclusão social.

No que diz respeito ao entendimento dos entrevistados quanto à concepção de trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva de subsidiar a integração

de ensino médio e educação profissional, D7 afirma que o

Trabalho depende de ciência porque é ela que faz com que o trabalho avance. A ciência dá suporte à tecnologia. A cultura já é uma forma de aplicar o trabalho numa determinada região, determinado meio, determinado grupo ou um país. Todos esses aspectos, na minha concepção, são interligados. Juntamente com a pesquisa que também é uma vertente que com certeza está aí no âmbito da ciência e da tecnologia.

Já D10 acha que “trabalho, ciência e tecnologia é o que o Instituto propicia de conhecimento para todos os nossos alunos”.

No mesmo sentido, P1 afirma que “se a gente [o IFRN] conseguir fazer com que os nossos cursos passem por isso aqui, exista de fato essa relação trabalho ciência, aí é o que a gente pode chamar de formação integral”.

Para G5,

A cultura tem sido marginalizada, principalmente nos cursos técnicos, sendo vista como complementar ou uma coisa opcional. Há uma tendência a uma formação de um ser humano sem uma visão de que o lazer é necessário. Eu vejo a cultura como uma coisa muito maior, muito mais abrangente, não como complemento. [...] Nós estamos hoje, quando focamos o curso somente em ciência e tecnologia, criando verdadeiros robôs, que eles tão voltados somente a executar tarefas mecânicas, se comunicar usando ambientes virtuais, e se afastando da comunidade como um todo. Eu diria que a cultura traz também nesse conjunto, nessa associação com a ciência e a tecnologia, a importância do nosso aluno se relacionar, participando de atividades culturais, tornar mais humana a ciência e a tecnologia. A associação com o trabalho, eu acho que é imposto aí, porque na hora que você tem a formação plena você aprende a se relacionar melhor e você se prepara melhor no ambiente, no mundo do trabalho ou no mercado de trabalho.

Mais uma vez, percebe-se que os entrevistados, excetuando-se os estudantes, desconhecem as concepções de trabalho, ciência, tecnologia e cultura, conforme constante do PPP da Instituição, e que se constituem em âncoras que sustentam a elaboração da proposta curricular na perspectiva da formação integral.

É salutar a sugestão de P1 dada em relação à construção desses conceitos. Contudo, um aspecto que precisa ser mais explorado, para que aconteça a materialização dessa proposta, reside na formação continuada dos servidores com foco voltado para os eixos de sustentação de um currículo integrado, o que, sem dúvida, passa pela discussão dos conceitos de trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Questionaram-se, enfim, os entrevistados sobre o que entendem por formação humana integral e se os estudantes, no IFRN, estão recebendo essa formação integral e qualificada para participar da sociedade efetivamente do ponto de vista social, político, cultural e econômico.

A esse respeito, D7 entende que a formação humana integral é o que o IRN vem fazendo e, em muitos aspectos, com êxito. Ele diz que há algumas dificuldades, mas também que o balanço é amplamente favorável. Explica que, além do currículo básico, a escola permite que os alunos trabalhem com pesquisa e com extensão. Faz referência também aos serviços assistenciais e de apoio pedagógico. Finaliza, em tom otimista, dizendo que o aluno gosta da escola e que “quando ele sai daqui ele volta sempre. Porque a escola tem esse elã, essa coisa, na minha concepção, da formação humana integral por esse aspecto”.

Já de acordo com D10, a “formação humana integral é o aluno sair do Instituto não apenas sabendo o que foi ensinado na disciplina X, Y, Z, mas ele ter toda uma formação de vida, de ser cidadão, de olhar para o outro com olhar de ser humano e não de competitividade”.

G5, por sua vez, utilizou o exemplo da mobilização feita pelos alunos do *campus* Currais Novos em prol do asfaltamento e calçamento da estrada de acesso à escola, para demonstrar seu entendimento sobre a formação humana integral. Segundo ele,

O acesso ao *campus* Currais Novos não era calçado, não era asfaltado, era uma estrada de barro, e por muito tempo havia a promessa local de se calçar e de se asfaltar. E os alunos fizeram uma mobilização. Então, eles pediram autorização aos professores, saíram de sala de aula, fizeram faixas e uma caminhada até a prefeitura, reivindicando o calçamento e o asfaltamento e isso resultou, num prazo muito curto, no cumprimento das promessas de campanha e houve o calçamento e o asfaltamento.

Utilizou, também, como exemplo, a formação do grêmio escolar na unidade:

Foi difícil formar inclusive uma primeira chapa, e hoje você já vê uma disputa política de chapas por aquele grêmio sem interesse financeiro, mas por representatividade, porque viram na força discente formas de melhorar a escola e conseqüentemente participar da comissão técnico-pedagógica, das melhorias do curso, da adequação do curso aos arranjos produtivos locais.

Enfim, afirmou G5,

Eu vejo hoje um perfil muito mais crítico e positivamente crítico, na hora em que o aluno questiona sem ser rebelde. O nosso aluno do interior [...], ele já deixou de ver a educação pública como um favor [...]. O aluno já sabe que a política pública chegou até ele e que ele tem que participar desse processo criticando, sugerindo e contribuindo nesse fortalecimento da educação pública no interior.

Os estudantes de T7 se manifestaram em relação à formação integral observando o que mudou neles próprios depois que começaram a fazer o curso técnico em Alimentos no *campus* Currais Novos. E1T7 afirma que “o curso não me ajudou só como profissional, me ajudou como pessoa, como cidadã, não só como técnica. A visão aqui da gente muda muito. É como na universidade, é outro universo completamente diferente”. Já E2T7 afirma:

Quando você entra no CEFET encontra várias pessoas, cada uma com seu jeito, são pessoas com outra mente, são pessoas vindas de outros lugares, muitas pessoas de fora que trazem coisas de outros lugares. Ou seja, nós somos jovens, mas vamos sair daqui com outra cabeça. Se hoje a gente é o que é, foi o CEFET que tornou a gente assim.

Observa-se que os depoimentos dos entrevistados, cada um, à sua maneira, vão ao encontro do entendimento de formação humana integral de Ciavatta (2005, p. 85), ou seja, a formação integrada busca

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 compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

No entanto, não se constata uma ação conjunta por parte dos docentes, pedagogos e gestores para tornar o pressuposto da formação integral presente no desenvolvimento do currículo integrado concebido pela Instituição, abandonando a visão unilateral que vincula o ser humano à racionalidade técnica e às atividades utilitárias. Em outras palavras, não se percebe a assunção do ser humano multidimensional, que, em sinergia com outros sujeitos, afirma a sua própria identidade social, política e cultural, bem como reconhece a alteridade.

Não é demais lembrar que a concepção de ser humano assumida no PPP/2004 é bem mais ampla do que a considerada pelo mercado de trabalho e que

Os processos educativos estruturados a partir do referencial delineado estarão orientados a contribuir para a formação de profissionais-cidadãos capazes de participar politicamente na sociedade, atuando como sujeitos nas esferas pública, privada e no terceiro setor, espaços privilegiados da prática cidadã, em função de transformações que apontem na direção de uma sociedade mais justa e igualitária (CEFET-RN, 2005, p.38).

Finalmente, de forma análoga ao constatado nos demais *campi* investigados, observa-se que os relatos restringem a concepção de EMI à integração entre os conhecimentos da educação básica e da formação profissional específica, mas não avançam na dimensão epistemológica, o que propiciaria questionar o sentido das ciências e das tecnologias que estão envolvidas nos estudos e práticas realizadas.

Igualmente, não discutem o trabalho como princípio educativo, o qual não se restringe ao

“aprender trabalhando” ou ao “trabalhar aprendendo”, mas relaciona-se com a contribuição da ação educativa para que os indivíduos/coletivos compreendam, enquanto vivenciam e constroem a própria formação, que é socialmente justo que todos trabalhem porque esse é um direito de todos os cidadãos. Mas o trabalho é também uma obrigação coletiva, porque é a partir da produção de todos que se produz e se transforma a existência humana e, nesse sentido, não é justo que muitos trabalhem para que poucos enriqueçam cada vez mais, enquanto outros empobrecem e vivem à margem. Ou pior ainda, que muitos não tenham sequer direito ao trabalho e que isso seja funcional aos interesses econômicos hegemônicos (MOURA, 2010, p. 11).

#### c) práticas pedagógicas e formação de professores

De acordo com D7, a formação de professores não é adequada para atuar nos cursos oferecidos pela Instituição. Em suas palavras, “a gente tem aqui no Instituto problemas gravíssimos de toda ordem de colegas que vem para cá que não tem a prática profissional docente”. No seu entendimento, o problema já começa nos concursos, nos quais não se exigem esses conhecimentos próprios da docência em geral e da educação profissional, em particular. Além disso, advoga que deveriam

ser oferecidos cursos de formação continuada após o ingresso dos docentes na Instituição e que tais cursos deveriam estar voltados para discutir a integração entre conhecimentos das disciplinas de formação geral e de educação profissional nos diversos cursos ofertados. Afirma, ainda, que fez o curso de especialização em Proeja e reconhece que este o ajudou muito a avançar em sua prática pedagógica.

Em relação às práticas pedagógicas, D7 relata que precisa adequar seu trabalho docente à realidade de cada curso em que trabalha. Por isso, procura demonstrar que a “Matemática é a ferramenta necessária para que ele [o aluno] possa dar continuidade à questão da parte prática profissional”. Acrescenta também, que a interação de sua disciplina com outras se dá por intermédio das aulas de campo, em que precisa “usar a matemática como ferramenta estatística”, e nos próprios encontros de Informática, nos quais “desenvolve exposição de uma série de modelos matemáticos que são importantes para o desenvolvimento do curso”.

Já para D10, o IFRN “tem, assim, excelentes profissionais. Pessoas que buscam a melhoria, o aperfeiçoamento”. Acrescenta que há uma preocupação dos professores do *campus* Currais Novos em buscar “essa integração”. Como exemplo, cita a integração de suas disciplinas Tecnologia do Leite e Embalagem, Rotulagem e Logística com as disciplinas Língua Portuguesa e Artes, respectivamente. Além dessas, diz que Controle Estatístico da Qualidade é uma disciplina que pode estar sendo trabalhada em parceria com várias disciplinas e que “Bioquímica dos Alimentos, como o próprio nome já diz, é bastante interessante tá trabalhando em parceria com a Química. Então, assim, não falta interdisciplinaridade dentro das disciplinas”.

Também afirma D10 que a “escola tem propiciado, tem mostrado que há esse caminho. Tem falado desses projetos de interdisciplinaridade, projeto integrador; e, eu acho assim, a principio foi a escola que abriu os olhos e, num segundo momento, parte dos professores”

G5, por sua vez, afirma que

Do ponto de vista dos novos professores, alguns chegam à Instituição com experiências vastas em outros níveis de ensino. Então, há uma primeira preocupação. O primeiro impacto é quando ele pega o aluno do ensino médio, por exemplo, e quer adotar técnicas de aulas que ele dava no nível superior ou técnicas que ele dava pra estudantes de cursinhos na capital.

Além disso, acrescenta que o aluno, ao chegar à Instituição, para fazer o

curso integrado *regular* ou na modalidade EJA, em sua maioria, apresenta algumas lacunas de conhecimentos, principalmente, aquele oriundo da rede pública. E o professor é fundamental nos primeiros anos, nos primeiros meses de vida desse aluno na Instituição. Por isso, torna-se necessário que ele esteja preparado para lidar com esses desafios, para entender que o aluno não tem a base necessária e precisa adquiri-la, sob pena de não conseguir acompanhar o curso.

Outro aspecto mencionado em relação à formação dos professores é o desconhecimento do papel da instituição.

Por essa razão, recomenda que “é interessante, é importante que haja constantemente uma especialização, uma adequação, um trabalho feito, principalmente para os novos colegas, para os novos professores, para que possam trabalhar com os alunos do ensino médio.”

Em relação à prática pedagógica dos docentes, afirma que

A equipe pedagógica do *campus* fez um trabalho muito bem feito, por sinal, de colocar os professores de formação geral constantemente em sintonia com os professores do profissionalizante para, por exemplo, trazer pra dentro das disciplinas do básico, exercícios práticos que já visualizassem a disciplina profissionalizante, pra que o aluno soubesse pra que ele estava tendo aquela disciplina, não ficasse sendo duas coisas completamente isoladas. Então, a partir dessa experiência, por exemplo, professores de Língua Inglesa passaram a produzir textos voltados pra disciplina da área de formação de Alimentos ou Informática. Professores de Matemática passaram a fazer exercícios já voltados para os cálculos que iam precisar ser feitos na disciplina de ensino profissionalizante. Eu acho que até pro aluno, deu um estímulo maior porque ele viu que a interdisciplinaridade, de fato, começou a acontecer no *campus*.

A preocupação de G5 em relação às lacunas que o aluno traz, principalmente aqueles oriundos de escola pública, e as sugestões apontadas por ele e por D7 no sentido de a Instituição propiciar formação continuada para os docentes, ressaltando a importância da especialização/Proeja, é um fato importante.

Assim, essa formação inicial e continuada dos docentes é fundamental em uma Instituição que tem a especificidade, de não somente oferecer educação profissional, mas também integrá-la ao ensino médio, proporcionando essa formação a públicos distintos (*regular* e EJA).

Reforçando a necessidade de qualificação dos professores Cortella (1998, p. 125) chama a atenção para o seguinte aspecto:



Partir das preocupações dos alunos não é o mesmo que neles permanecer indefinidamente; ademais, levar em conta é bem diverso de acatar passivamente.

Em outras palavras, nós educadores, precisamos ter o universo vivencial discente como princípio (ponto de partida), de maneira a atingir a meta (ponto de chegada) do processo pedagógico; afinal de contas, a prática educacional tem como objetivo central fazer avançar a capacidade de compreender e intervir na realidade para além do estágio presente, gerando autonomia e humanização.

Admite-se que esse entendimento deve ser reforçado pelo IFRN, ou seja, pensar em estratégias de formação que possibilite ao professor se apropriar desse percurso metodológico, a fim de contribuir para melhor lidar com os alunos que apresentam defasagem de conhecimentos prévios, resultando, assim em um melhor acompanhamento, por parte desses, dos cursos ofertados pela Instituição.

Já P1, ao responder sobre a formação de professores, afirma que “institucionalmente a formação para trabalhar nessa perspectiva de integração a gente não tem. A Instituição não oferece muito não, acho que cada um que busque”. E acrescenta que “para trabalhar com o Proeja a Instituição ofereceu uma formação que foi `fantástica`”, mas

[...] em relação à participação dos docentes foi mínima, que era, vamos dizer assim, a quem mais interessaria. Eu acho que falta um programa institucional de formação continuada para docentes. [...] A gente não tem assim um programa da Instituição que, sei lá, que permita isso, de tempos em tempos, a gente passar por formação. Nem para os servidores, nem para os professores. Então cada um que vá buscar o seu, porque a Instituição mesmo, ela não tem programa de formação continuada para docente não. Eu vejo as pessoas correndo atrás.

Reforçando as palavras de P1 e atendendo ao pleito de D7 e G5, urge a necessidade de definir uma política de formação inicial e continuada para os professores no IFRN que tenha, como foco principal, a discussão dos eixos que possam subsidiar as práticas pedagógicas na direção de um currículo integrado, considerando a oferta denominada regular e a modalidade EJA. Essa política deve ser planejada, intencionada e voltada para um amanhã incerto, mas do qual se conhecem as possibilidades e os desafios.

Na verdade, quanto a uma política de formação inicial e continuada, após vários embates no interior da Instituição, já foi dado um importante passo,

materializado por meio da aprovação da Resolução nº 65/2009-CONSUP- que estabelece que “durante o período de estágio probatório dos docentes que ingressam na instituição, a Pró-Reitoria de Ensino, em conjunto com a Diretoria de Gestão de Pessoas, viabilize a capacitação desses servidores em cursos para formação de professores” (IFRN, 2009b) e que tais cursos serão de licenciatura e de especialização em EP, respectivamente para os bacharéis e para os licenciados.

Os embates que resultaram na discussão e aprovação da norma acima mencionada foram objeto de análise no item 4.2 deste Relatório, e, para não tornar o texto repetitivo, incorpora-se aqui o seu teor na íntegra.

Com relação às práticas pedagógicas dos docentes, os estudantes trouxeram várias contribuições, as quais passam a ser discutidas adiante.

Nessa perspectiva, para E1T7, os professores de Química e de Bioquímica precisaram fazer uma alteração nos conteúdos dessas disciplinas como forma de privilegiar a integração. Segundo ele

O nosso professor mudou a grade. Porque a gente deveria ter Química Orgânica no terceiro ano, mas a gente viu Bioquímica no segundo ano. Aí ele trouxe Química Orgânica para o segundo ano e a gente via ao mesmo tempo bioquímica e química orgânica. Eu acho que a gente deveria ter visto pelo menos no primeiro ano pra quando a gente estudasse bioquímica já ter a base.

Já E8T8 entende não ser fácil conciliar a parte de Alimentos com outras disciplinas, mas que, em alguns casos, percebe-se a intenção do professor em unir a sua disciplina a outras da área de Alimentos. Segundo ele,

No início do curso, a gente via mais essa interação das disciplinas básicas com as técnicas, via a Matemática com Alimentos. Teve [*sic*] outras também, mas com o tempo foi perdendo essa didática de unir o curso com as outras disciplinas. [...] Hoje ficou um pouco mais específico, a gente faz uma viagem de campo, mas geralmente é sempre voltada a área dos Alimentos. Tem outras viagens normais, voltadas para as disciplinas normais/básicas só que nem sempre é voltada a Alimentos. [...] Agora eu continuo dizendo, que a parcela de contribuição entre as disciplinas e o curso é muito pouca. A sintonia entre uma e outra é muito pouca, quase despercebido.

E4T8, por sua vez, lembra o estudo sobre alimentos da antiguidade desenvolvido na disciplina História que, de certa forma, reflete no curso de

## Alimentos, até porque

No passado não tinha essa coisa de preservação e conservação de alimentos e hoje a gente já tem. Mas lá no passado eles entenderam que tinha que ter uma conservação, mas hoje já é diferente. Eu acho que tem muito a ver quando no caso a História traz o passado da Alimentação do povo antigo para agora, e a gente vê as diferenças. Eu acho bom isso.

E2T8, ao complementar, afirma:

O professor de História faz muita associação mesmo de alimentos que eram consumidos antigamente e a conservação nas civilizações antigas, o que eles comiam, qual era a comida típica deles e a associação de hoje. A professora de Embalagens também, com os primeiros tipos de embalagens e as embalagens de agora. Outros professores também trabalharam isso aí.

Enfim, E5T8 lembra que o professor de Língua Inglesa sempre chamava a atenção dos alunos para a importância de se compreender um pouco da língua estrangeira, sobretudo na área de Alimentos. Segundo ele, é importante saber “a respeito da pronúncia de alimentos em outros países, como por exemplo, nos Estados Unidos onde predomina a Língua Inglesa, a gente ter esse conhecimento da pronúncia dos alimentos”.

Complementando, E11T8 afirmou que “o professor de Inglês trabalhou a questão de frutas, alimentos. Nos ensinou a pronunciar os alimentos em Inglês. E ele fez essa associação. Ele trouxe exercícios e atividades para exercitar tanto a escrita como a pronúncia”.

Como se pode perceber das entrevistas, a prática pedagógica dos docentes no *campus* Currais Novos, a exemplo dos demais *campi* em análise, reflete a forma linear de organização do conteúdo escolar, e o diálogo entre as disciplinas se dá pela intenção de alguns poucos professores.

Com muita propriedade, Santomé (1998) lembra que o currículo, quando pensado de forma integrada, de fato, permite: a) abordar conteúdos que constituem objetos de atenção em várias áreas de conhecimento; b) favorecer a visibilidade dos valores, ideologias e interesses presentes em todas as questões sociais e culturais; c) articular, dinamicamente, trabalho-ensino-comunidade, com uma imediata contribuição para esta última; d) promover uma efetiva integração entre ensino e

prática profissional.

Por isso, é imprescindível que a prática pedagógica docente tenha a compreensão de que uma visão globalizante e interdisciplinar deve estar presente na organização dos conteúdos de todos os cursos, de sorte a permitir aos estudantes não só se apropriarem dos conhecimentos técnicos inerentes ao curso, como também compreender a sociedade em que vivem, e contribuir para que possam dela participar de forma autônoma, crítica e solidária.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta seção final do Relatório está desenvolvida a partir de uma revisão da anterior, no qual procedeu-se à análise do processo de implementação do EMI nas unidades do IFRN abrangidas pela pesquisa na visão dos docentes, estudantes, pedagogos e gestores acadêmicos, considerando a oferta *regular* e a destinada ao público da modalidade educação de jovens e adultos.

Nesse sentido, será feita uma síntese das principais discussões lá realizadas visando explicitar as conclusões alcançadas, considerando as categorias Participação, Concepção, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores, todas relacionadas ao projeto político-pedagógico construído e implementado no IFRN a partir de 2004/2005 no que se refere ao EMI e seus respectivos planos de curso, buscando identificar as convergências entre os *campi* pesquisados assim como as peculiaridades inerentes a cada um deles.

### a) participação

Quanto à participação na elaboração do PPP/2004 são convergentes os acontecimentos desencadeados nos *campi* Natal Zona Norte, Ipangaçu e Currais Novos. Nessas unidades, não houve participação das respectivas comunidades na fase de elaboração do PPP e dos respectivos planos dos cursos de EMI integrado *regular* e na modalidade EJA. Isso porque as bases teórico-metodológicas do PPP e a maioria dos planos dos cursos de EMI *regular* foram elaboradas, em 2004, e todos

os planos dos cursos de EMI na modalidade EJA assim como alguns planos da oferta *regular* – Alimentos, em Currais Novos, e Agroecologia, em Ipanguaçu – foram elaborados em 2006.<sup>1</sup>, enquanto a quase totalidade dos profissionais dessas unidades ingressou na Instituição a partir do segundo semestre de 2006.

Nesse sentido, chegou-se à conclusão de que essa era uma situação esperada, pois, ao se tratarem de novas unidades que entrariam em funcionamento, era necessário que os planos dos cursos fossem elaborados, previamente, e é concebível que isso tenha sido feito pelos profissionais que já estavam na Instituição.

Não obstante, também se conclui que seria muito importante que aos docentes, aos pedagogos e aos gestores acadêmicos das novas unidades tivesse sido oferecida a oportunidade de estudar, discutir e analisar o PPP e os respectivos planos de curso, no sentido de se apropriarem de seus conteúdos e, inclusive, prestarem alguma contribuição visando aperfeiçoá-los, antes de implementá-los.

A falta dessa aproximação inicial de forma sistematizada compromete, parcialmente, a atuação dos sujeitos, principalmente dos docentes, na operacionalização do currículo, visto que não se sentem partícipes dessa construção. Nessa perspectiva, o professor é expropriado de sua intelectualidade e é considerado como um técnico que aplica um currículo concebido por outros, não lhe cabendo questionar, problematizar ou aperfeiçoar, incumbindo-lhe tão somente executar o que fora anteriormente prescrito por outrem.

A investigação revela que um dos elementos centrais que explicam essa situação foi a excessiva urgência para colocar em funcionamento essas novas unidades, orientada pela racionalidade de que era *necessário* apresentar matrículas à sociedade, principalmente na modalidade EJA. Foi, por isso, que as três novas unidades já começaram a funcionar oferecendo cursos nessa modalidade, apesar da absoluta falta de experiência, de conhecimento e de profissionais da instituição na educação de jovens e adultos.

Desse modo, os cursos de EMI na modalidade EJA nas três unidades apresentaram níveis muito elevados de evasão. A título de ilustração, menciona-se a situação de Informática/EJA de Natal Zona Norte, no qual dos oitenta (80) estudantes matriculados inicialmente em 2006, apenas quarenta (40) continuaram matriculados em 2007; trinta (30) em 2008; e treze (13) em 2009, os quais

concluíram o curso (CEFET-RN, 2007; CEFET-RN, 2008; CEFET-RN, 2009; CEFET-RN, 2010).

Apesar disso, a pesquisa evidencia que está havendo significativa participação do corpo docente na implementação dos cursos de EMI nos três (3) novos *campi*. Os relatos demonstram que essa participação existe principalmente nas reuniões pedagógicas, ocorrendo, nesse âmbito, inclusive propostas de ajustes nos planos que haviam sido elaborados inicialmente.

No que se refere a Natal Central e a Mossoró, houve participação da maioria dos sujeitos entrevistados no processo de elaboração das bases teórico-metodológicas do PPP/2004 e dos planos de cursos de EMI *regulares*, o que não ocorreu na modalidade EJA. Em Natal Central, justifica-se pelo fato de a unidade não atuar nessa modalidade. Quanto a Mossoró, os relatos evidenciam escassa participação na elaboração do plano do curso de EMI em Edificações na modalidade EJA, em 2006.1, em função da urgência que houve na implantação desse curso.

Nesse processo, toda a Instituição foi convidada a participar e foram criados vários grupos de trabalho para esse fim. Não obstante, a pesquisa evidencia que tal participação não ocorreu de forma semelhante entre todos, havendo alguns que se envolveram mais intensamente e outros de maneira mais superficial. Evidentemente, a participação com igual nível de envolvimento e de compreensão acerca das categorias norteadoras do PPP é muito difícil de ser alcançada, embora deva ser buscada.

Por outro lado, o baixo envolvimento de parte significativa dos sujeitos comprometeu a possibilidade de o PPP ser orientador da ação educativa da Instituição, pois seu teor foi definido por aqueles que mais se envolveram no processo, mas que não representam o pensamento hegemônico.

Dessa forma, o PPP foi aprovado, publicado e divulgado, mas não conseguiu se converter em elemento norteador da ação institucional, constituindo-se em peça de adorno. Reconhece-se que é um documento bem elaborado, mas que não tem repercussão plena na vida institucional porque, na prática, não representa o pensamento hegemônico, o qual se impõe na realidade concreta.

Quanto à participação na implementação dos cursos, em Mossoró, ela ocorreu de forma semelhante a Natal Zona Norte, Ipanguaçu, Currais e Novos. Todavia, em Natal Central, esse processo foi fortemente afetado pela realidade

concreta que sobreveio à construção das bases teórico-metodológicas do PPP, a qual fez com que o processo de acompanhamento do novo currículo, especialmente, no que se refere ao EMI, perdesse a centralidade.

Isso ocorreu porque a Instituição foi convocada a atender a outras demandas, decorrentes do processo de expansão da rede federal de EPT em geral e, em particular, do IFRN. Assim, a rápida expansão institucional já relatada na Introdução deste Relatório deslocou a centralidade de sua ação educacional do acompanhamento e aperfeiçoamento das ofertas educacionais já existentes para a criação de novos cursos, para a construção de novas unidades e para a reestruturação da estrutura organizacional, negligenciando-se, em parte, a implementação do EMI. Efetivamente, esse movimento afetou todas as unidades investigadas, mas, principalmente, Natal Central por ser a sede do sistema IFRN.

#### b) concepção

Quanto a essa categoria, os relatos revelam certa homogeneidade entre os distintos *campi* investigados e apontam para uma compreensão parcial da concepção de EMI.

Nessa perspectiva, a compreensão predominante é a de que o EMI se destina a uma formação que integre em um só currículo o ensino médio e a formação profissional técnica de nível médio, visando preparar os estudantes, ao mesmo tempo, para a inserção no mundo do trabalho e para a continuidade de estudos.

Muitos entrevistados ressaltam que a integração entre o EM e a EP extrapola a justaposição de seus conteúdos e que, nesse sentido, deve basear-se na interdisciplinaridade compreendida como o diálogo entre as disciplinas próprias do EM, entre as disciplinas específicas da EP e entre umas e outras.

Também é predominante a visão de que essa formação é pensada com base no mundo do trabalho e não do mercado de trabalho e que trabalho, ciência, tecnologia e cultura são indissociáveis, embora não se discuta, de maneira fundamentada, como ocorrem essas inter-relações.

Apesar de esses elementos serem constitutivos da concepção de EMI e de

formação humana integral a ele inerente, não abrangem a completude de sua concepção. Ao conceber o EMI, apenas, como integração entre conteúdos da EP e do EM na perspectiva interdisciplinar considerada como diálogo entre diferentes disciplinas, negligenciam-se as dimensões epistemológica e ético-política na formação humana. Essas dimensões são essenciais, pois é a partir delas que se pode questionar desde o currículo o sentido das ciências e das tecnologias que estão envolvidas nos estudos e práticas realizadas.

Considerá-las é imprescindível na direção de compreender o aporte de determinado conhecimento para o avanço das forças produtivas e, assim, contribuir para: a) alterar a forma de viver dos seres humanos em geral e, em particular, da região onde está inserida a escola; b) saber como a cultura local é afetada e, ao mesmo tempo, afeta o sistema produtivo e, em consequência, o trabalho humano; c) identificar os interesses e forças econômicas, políticas e sociais que interagem e definem o modo de produção local e regional; d) e, ainda, identificar quais suas relações com o que acontece em nível nacional e mundial.

Devido à falta da compreensão dessas dimensões, o entendimento do significado das categorias trabalho, ciência, tecnologia e cultura - estruturantes do EMI - fica comprometido, considerando o referencial teórico que o sustenta.

Nesse contexto, se avança pouco na direção de romper com a visão de que há disciplinas da educação geral cujos conhecimentos são necessários para o âmbito das disciplinas profissionalizantes, pois não se compreende a relação parte/totalidade e, assim, se continua naturalizando uma relação de instrumentalidade entre as disciplinas gerais e profissionalizantes.

Dessa forma, é importante destacar que foi recorrente uma importante reflexão crítica acerca da distribuição das disciplinas da EP e do EM, ao longo do tempo, nos cursos de EMI que vai ao encontro do que foi afirmado no parágrafo anterior. A crítica fundamenta-se no fato de que o currículo é organizado de maneira que, em primeiro lugar, vêm as disciplinas científicas, de formação geral, e, em seguida, as disciplinas de formação profissional, nas quais se faz a aplicação dos conhecimentos científicos anteriormente estudados.

Essa é uma compreensão linear da relação entre ciência e tecnologia e negligencia que a relação entre ciência e tecnologia é bem mais complexa e não pode ser linearizada, uma vez que tanto as tecnologias podem gerar conhecimento científico quanto o conhecimento científico pode desencadear o desenvolvimento de



novas tecnologias. Assim, conclui-se que essa distribuição dificulta a materialização do currículo integrado, logo, precisa ser revista.

Importa evidenciar que o próprio PPP/2004 do IFRN (CEFET-RN, 2005) não discute de forma aprofundada essas dimensões à luz do referencial teórico que orientou a pesquisa ora relatada. Nesse documento, aborda-se a formação humana integral e suas categorias estruturantes – trabalho, ciência, tecnologia e cultura –, mas não há discussão teórica bem acurada sobre seus significados e implicações para o currículo do EMI.

O próprio título do documento fornece pistas disso, ao intitular-se PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CEFET-RN: um documento em construção. Assim, em 2004, esperava-se que, nos anos subsequentes, durante o processo de implementação do currículo, houvesse a continuidade das discussões e estudos que integralizariam o PPP, oportunidade em que se avançaria nessas dimensões. Conforme já destacado na seção anterior, assim como no item Participação desta parte do Relatório, esse processo foi interrompido em função de outras prioridades que se impuseram à Instituição.

Nesse sentido, apesar de, no PPP/2004, haver referência à formação humana integral, ao trabalho como princípio educativo e à integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, assim como aos demais pilares que sustentam a concepção de EMI, não há aprofundamento nesses conceitos, tampouco na forma como eles se inter-relacionam na materialização do currículo.

Apesar das ponderações apresentadas, essa compreensão parcial representa grande avanço em relação ao que havia na Instituição, até 2004, ou seja, a separação obrigatória entre o ensino médio e a educação profissional, fruto da reforma da EP dos anos 1990.

Sendo assim, a Instituição vem avançando, de acordo com seus limites e possibilidades, na direção de desconstruir o que foi colocado pela mencionada reforma dos anos 1990 e construir um novo currículo na perspectiva da formação humana integral, resgatando, inclusive, muitos princípios que fundamentavam o currículo que vinha sendo implantado, a partir de 1995, e que foi banido da Instituição por imposição do Decreto nº 2.208/1997.

Para finalizar essas considerações atinentes a essa categoria, se impõe tratar especificamente do EMI na modalidade EJA. Nessa esfera, as dificuldades são mais intensas e evidentes.

Esses cursos foram implantados, no IFRN, de forma apressada, fruto de determinação legal emanada dos Decretos nºs 5.478/2005 e 5.840/2006, os quais determinavam que, a partir de 2006, as instituições da rede federal de EPT deveriam destinar 10% de suas vagas ao EMI na modalidade EJA.

Assim sendo, a gestão foi colocada diante de uma tomada de decisão difícil. Por um lado, um Decreto que determinava a abertura de vagas no Proeja. Por outro, uma forte rejeição da comunidade acadêmica ao Programa por diversas razões, dentre as quais o seu caráter impositivo, além da falta de experiência, conhecimento e de profissionais habilitados para ofertar rapidamente cursos nessa esfera educacional. Some-se a isso, a visão elitista de parte do quadro docente da Instituição e da própria gestão, os quais vinculam a entrada do público da EJA a uma ameaça à qualidade do ensino.

Cabe reiterar que, nesse momento final de 2005 e início de 2006, só funcionavam as unidades Natal Central e Mossoró, enquanto Natal Zona Norte, Ipanguaçu e Currais Novos estavam em construção.

Diante desse panorama, a gestão optou por não aprofundar a discussão com a comunidade de Natal Central acerca do Proeja, no sentido de enfatizar a importância de assumir essa oferta no que diz respeito à ampliação da função social da Instituição, mediante a construção das condições necessárias à implantação dos cursos. Isso implicaria mais tempo para planejar o novo currículo assim como para a formação dos professores que nele iriam atuar. Decidiu, também, não questionar o MEC sobre a impossibilidade concreta de implantar os cursos, com qualidade, no prazo estabelecido pelo mencionado Decreto.

Foi precisamente esse contexto que levou a gestão a decidir que o início da oferta do EMI na modalidade EJA ocorreria nas novas unidades que estavam prestes a entrar em funcionamento: Natal Zona Norte, Ipanguaçu e Currais Novos e em Mossoró. Dessa forma, não enfrentaria o debate em Natal Central, foco de resistência ao Proeja, nem com o MEC. Além disso, também não encontraria resistência nas novas unidades, uma vez que o maior interesse dos profissionais recém-ingressos era assumir suas funções como professores do IFRN.

Dessa forma, a discussão sobre o EMI na modalidade EJA ainda não ocorreu de forma aprofundada em Natal Central, de maneira que se está naturalizando, no IFRN, o fato de que Natal Central não trabalhará na modalidade EJA. Assim sendo, a modalidade EJA não se incorpora efetivamente à função social

da Instituição já que, em sua unidade mais representativa, ela não tem espaço, sendo assim é um apêndice, um acessório e não parte do corpo institucional.

É interessante também informar que os 6 (seis) *campi* inaugurados, em 2009, também já começaram a funcionar oferecendo o EMI na modalidade EJA sem que os profissionais tenham sido formados para tal, repetindo-se o quadro já discutido em relação aos *campi* Natal Zona Norte, Ipanguaçu e Currais Novos quando da implantação dos cursos do Proeja.

A pesquisa mostrou que os cursos de EMI na modalidade EJA foram construídos a partir da adaptação, linear e reduzida, dos cursos técnicos integrados ao ensino médio denominados de *regulares*, uma vez que, na *falta de tempo* e de profissionais habilitados para pensar um projeto que contemplasse as especificidades dos sujeitos jovens e adultos em processo de educação escolar e, portanto, em estratégias, metodologias, tempos, espaços, etc., os cursos foram organizados de forma semelhante aos do EMI *regular*, diferenciando-se apenas nas cargas horárias, consideradas significativamente reduzidas para os alunos da EJA.

Essa decisão institucional tem vinculação a aspectos legais, já que o Decreto nº 5.840/2006 mantém a exigência do cumprimento integral da carga horária mínima estabelecida para cada uma das áreas profissionais, mas permite uma redução de até 50% na carga horária da denominada *formação geral*. Por outro lado, também há um componente interno, já que esse mesmo Decreto estabelece que a carga horária máxima para os conteúdos vinculados à *formação geral* é decisão de cada instituição.

Dessa forma, pode-se afirmar que, devido às condições de construção e implementação, os cursos de EMI na modalidade EJA apresentam dificuldades ainda maiores do que as existentes no EM *regular*.

#### c) práticas pedagógicas

Apesar das importantes contribuições oferecidas pelos sujeitos da pesquisa ao responderem às questões relacionadas com as categorias participação e concepção, já tratadas, foi, na análise das práticas pedagógicas existentes nos *campi* abrangidos pela pesquisa, que os docentes, estudantes, pedagogos e gestores acadêmicos forneceram mais elementos para desvelar o processo de

implantação do EMI nas respectivas unidades.

A pesquisa permitiu concluir que, em todos os *campi* investigados, há práticas que contribuem para a integração curricular. Não obstante, em geral, tais atividades não ocorrem de forma sistematizada e mediante uma ação coordenada, mas por iniciativas individuais ou de grupos.

Tendo em vista a recorrência nas referências a algumas práticas específicas, em seguida serão apresentadas considerações acerca de cada uma delas: desenvolvimento de atividades que envolvem várias disciplinas no ensino, na pesquisa e na extensão como aulas de campo, participação em eventos técnico-científicos ou artístico-culturais-desportivos e o diálogo entre professores no sentido de articular conteúdos de distintas disciplinas do currículo; participação dos estudantes em grupos de pesquisa; reuniões pedagógicas.

Quanto à participação em eventos técnico-científicos, cabe ressaltar que o evento técnico-científico mais referenciado pelos entrevistados foi a EXPOTEC, uma exposição tecnológica realizada, anualmente, pelo IFRN em cada uma de suas unidades, na qual são apresentados experimentos, protótipos, atividades artístico-culturais etc. Também há palestras e mesas-redondas sobre assuntos relacionados com a temática escolhida para o evento a cada ano, sessões de apresentações de pôsteres e comunicações por professores e estudantes, além de minicursos sobre temas diversos dentro das áreas de atuação de cada *campus*.

Assim, considera-se essa prática como espaço potencialmente importante, no sentido de contribuir para a materialização do EMI. Os dados da pesquisa permitem concluir que esse potencial é parcialmente convertido em ações concretas que contribuem para a integração curricular ao promover certo diálogo entre as distintas disciplinas e áreas do conhecimento.

Não obstante, conclui-se que o desenvolvimento de atividades que compreendem várias disciplinas no ensino, na pesquisa e na extensão – como a EXPOTEC – ao trabalhar conteúdos de vários cursos e áreas, por si só, não garante a interdisciplinaridade e o trabalho coletivo, embora sinalize nessa direção.

Para alcançar a interdisciplinaridade, seria necessário um diálogo entre as disciplinas/áreas em torno do objeto de estudo comum e, a partir de um planejamento coletivo, buscar as conexões existentes entre as disciplinas/cursos/áreas envolvidas. Nesse planejamento mais amplo, efetivado, no início de cada ano, seriam definidos os distintos tipos de trabalho e, a partir daí, os

respectivos grupos de professores e estudantes os desenvolveriam mediante um cronograma previamente definido.

Todavia, os sujeitos da pesquisa revelam que, muitas vezes, define-se pela realização de determinado trabalho que tem o potencial interdisciplinar, mas não se realiza o planejamento em conjunto, de maneira que cada professor, isoladamente, elabora sua estratégia para explorar o conteúdo de sua disciplina. Isso não pode ser considerado um trabalho interdisciplinar nem coletivo. Além disso, em geral, não há um cronograma a ser seguido, de modo que as atividades são extremamente pontuais e desenvolvidas às pressas nos dias que antecedem o evento. Não obstante, reafirma-se que a existência de atividades dessa natureza possibilita um trabalho interdisciplinar e coletivo.

Com relação às aulas de campo, as conclusões foram idênticas, de maneira que não cabe repeti-las.

Outra prática mencionada de forma recorrente foi a articulação entre professores com o intuito de promover o diálogo entre conteúdos de distintas disciplinas no desenvolvimento do currículo. Em todos os *campi*, foram relatadas por professores, estudantes e gestores acadêmicos experiências nessa direção.

As práticas relatadas foram, basicamente, de dois tipos, uma delas diz respeito ao ajuste na sequência dos conteúdos de uma disciplina, a fim de preparar os estudantes para o conteúdo de outra disciplina. Nessa perspectiva, houve muitos relatos do tipo: “eu pergunto: professor, você trabalhou esse assunto? [...] dá pra você falar um pouco, que eu vou entrar na próxima aula [...] aí o professor tenta arrumar pra ver se a gente tem esse vínculo.” (D3). Na mesma direção, tem-se o seguinte relato:

A gente estava pagando a matéria de Filosofia e o professor passou um material de lógica pra ajudar a gente para entender melhor o algoritmo que é uma questão de lógica também. Então, assim como teve nas matérias exatas, como em Física, teve também nas ciências humanas essa integração. Teve tanto em Física quanto em Filosofia. Toda a parte da Física que foi de trazer o conteúdo do terceiro ano para o segundo ano pra ajudar porque a gente ia ver a parte de eletrônica e necessitaria do conhecimento [...]. Ele [o professor] fez essa inversão para ajudar (E7T6).

Há outra prática relacionada com a busca de diálogo entre as disciplinas que é mais elaborada e exige maior grau de articulação entre os professores. Consiste

em considerar um objeto comum de estudo e explorá-lo a partir de duas ou mais disciplinas. Nessa perspectiva, também ocorreram vários depoimentos nos distintos *campi*, como, por exemplo: “A gente trabalhou também aqui Biologia [o professor de] com o professor de Agroecologia na construção de um herbário no laboratório. Foi onde a gente colhia as plantas de várias espécies da região e esse material passava por um processo. Era como se fosse uma biblioteca só que de plantas. Plantas que existem e são catalogadas.” (E7T2)

Embora haja relatos desse tipo de prática em todos os *campi* investigados, eles são mais recorrentes em Ipanguaçu, onde os estudantes relataram que, ao longo do curso, tiveram várias aulas compartilhadas por professores de diferentes disciplinas como Biologia e Matemática; Filosofia e Matemática; História e Filosofia; Geografia e Cartografia; além de Português que, para eles, dialoga com todas as disciplinas por meio dos textos.

Além disso, cabe destacar a percepção livre dos estudantes acerca das inter-relações existentes entre as disciplinas, ou seja, independentemente de uma ação intencionalmente planejada pelos professores visando ao diálogo interdisciplinar. Também foram recorrentes aportes que evidenciam esse fenômeno, como, por exemplo: “Português, eu acho que está ligado a todas as matérias. Porque sempre todas as matérias precisam de textos que a gente tem que ler. Há também, além da leitura, a escrita. Eu acho que em todas as matérias, Português está inserido” (E5T2).

Ainda merece destaque as ações de alguns professores que procuram estabelecer relações entre a disciplina que ministra e as demais, independentemente, de diálogo com outros colegas. Desse modo, foram vários os relatos como o seguinte: “eles [os professores] sempre mostram: gente essa matéria está ligada a esta outra matéria [...] tem muito [...] eles fazem muito isso aí. Eles estimulam para a gente perceber isso. Sempre as matérias estão ligadas umas às outras” (E1T2).

No conjunto de práticas relatadas até agora, constata-se o potencial que elas têm de contribuir para a realização do trabalho coletivo e o estabelecimento de diferentes níveis de diálogos entre as disciplinas, o que sinaliza na direção da interdisciplinaridade, aspectos relevantes na construção do EMI.

Apesar disso, também se concluiu que essas práticas ocorrem de forma assistemática, pois falta uma ação intencionada e coordenada na direção de

provocá-las. Dessa forma, são desenvolvidas individualmente ou por pequenos grupos, o que dificulta a institucionalização.

Além disso, cabe destacar que tais práticas se restringem à busca da interdisciplinaridade, que é um dos princípios do EMI, mas não o único. Assim, não incidem em princípios importantes que são centrais na concepção de formação humana integral – que sustenta o EMI –, como são o trabalho como princípio educativo, o todo como síntese das múltiplas relações, e homens e mulheres como seres histórico-sociais. Diante desse quadro, tais práticas não contribuem para avanços nas dimensões epistemológica e ético-política do currículo integrado. Cabe explicitar que isso é coerente com a discussão feita anteriormente acerca da concepção de EMI constatada nos *campi* pesquisados.

Outra prática pedagógica institucional é o incentivo à participação dos estudantes em grupos de pesquisa. Assim sendo, houve vários relatos como os que seguem:

Eu também fui bolsista de um assistente administrativo. Meu projeto era fazer a relação da parte técnica com a parte de humanas [...] fazer um acervo de entrevistas com personalidades daqui do CEFET, professores bem antigos pra manter a história do ensino (E1T6).

Ou

[...] eu já fui bolsista [...] a gente fazia um programa e os aplicativos que a gente fazia eram baseados nas disciplinas do ensino médio. Pode ser considerada uma integração. Eu estou utilizando programação que é a produção de aplicativos, mas ao mesmo tempo eu estou jogando nesse programa conteúdo de ensino médio (E5T6).

Esse é outro tipo de prática importante na perspectiva da integração e da formação humana integral. A participação de estudantes do EMI, como bolsistas de iniciação científica, é muito relevante, pois é necessário que a pesquisa como princípio pedagógico – um dos fundamentos do EMI – esteja presente em toda a educação escolar dos que vivem/viverão do próprio trabalho. Ela instiga a curiosidade do estudante em relação ao mundo que o cerca, gera inquietude, e, em consequência, dificulta que aceitem “pacotes fechados” de visão de mundo, de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos.

Além disso, é fundamental que essa (re)produção de conhecimento esteja orientada por um sentido ético. Desse modo, é imprescindível potencializar uma

concepção de pesquisa, assim como de ciência e de desenvolvimento tecnológico comprometidos com a produção de conhecimentos, saberes, bens e serviços que tenham como finalidade melhorar as condições da vida coletiva e não apenas produzir bens de consumo para fortalecer o mercado e privilegiar o valor de troca em detrimento do valor de uso, concentrando riqueza e aumentando o fosso entre os incluídos e os excluídos (BARACHO; MOURA; SILVA; PEREIRA, 2005).

Entretanto, é importante observar que os relatos sobre a participação em projetos de pesquisa não abrangem todos os estudantes. Isso ocorre porque a lógica que orienta a participação dos estudantes do EMI na pesquisa é que esse envolvimento ocorra por meio das pesquisas que estão sendo realizadas pelos professores em seus respectivos grupos de investigação. Dessa maneira, cada grupo oferece determinada quantidade de bolsas de iniciação científica e os estudantes disputam entre si as vagas oferecidas. Ou dito de outra maneira, é uma racionalidade que parte do princípio de que não há lugar para todos. Nesse contexto, a participação em atividades de pesquisa não é acessível a todos, tampouco os objetos de estudo são vinculados, obrigatoriamente, ao curso do estudante.

Diante dessa realidade, compreende-se que, para realmente incorporar a pesquisa como fundamento pedagógico do EMI, é necessário alterar a racionalidade vigente, passando a inserir a pesquisa por meio de projetos curriculares dos quais todos participem, em todas as turmas.

Outra prática pedagógica institucionalizada no IFRN e que foi objeto de muitas referências pelos sujeitos da pesquisa diz respeito às reuniões pedagógicas. Nesse domínio, constatou-se que elas não ocorrem da mesma forma em todos os *campi* pesquisados.

Assim, em Natal Central, a situação é mais complexa em função das dimensões da Unidade, que apresenta uma maior estrutura física e administrativa, elevado número de cursos e de professores, conforme evidenciado no item 4.1 deste Relatório.

Assim, os professores desse *campus* estão distribuídos por cinco (5) Diretorias Acadêmicas, sendo quatro (4) delas vinculadas à Educação Profissional, as quais congregam todos os professores que atuam em disciplinas vinculadas à educação profissional tanto no EMI como nos cursos técnicos subsequentes, nos



cursos superiores de tecnologia (CST) e, quando existe, nos cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Já na Diretoria de Educação e Ciências (DIEC), estão lotados os professores que atuam nas disciplinas do ensino médio de todos os cursos integrados, além das coordenações dos cursos de licenciatura e seus respectivos professores, muitos dos quais atuam simultaneamente no EMI e, inclusive, nos CST e em cursos técnicos subsequentes. Dessa forma, os professores da DIEC, no que se refere ao EMI, não estão vinculados especificamente a um curso, podendo ministrar aulas em cursos de uma ou mais das quatro (4) diretorias de educação profissional.

Todos os professores dispõem, em sua jornada semanal de trabalho, de carga horária destinada a duas reuniões pedagógicas, sendo uma de grupo – por disciplina da educação profissional ou por área de conhecimentos do ensino médio – e uma de caráter mais geral no âmbito de cada uma das cinco (5) diretorias acadêmicas já mencionadas. Concluiu-se que, nesse formato, não há momento conjunto entre os docentes de formação geral e específica.

Ficou evidente na pesquisa que essa forma de organização dificulta a possibilidade do trabalho coletivo envolvendo professores de formação geral e específica e, portanto, compromete a proposta de integração curricular.

Assim, a análise realizada sinaliza na direção de que a carga horária dos professores das áreas do EM seja concentrada, em cada período letivo, em um mesmo curso de EMI ou, pelo menos, em cursos da mesma área profissional, no sentido de viabilizar a participação deles em todos os momentos de planejamento acadêmico, incluindo as reuniões pedagógicas da respectiva área, sem prejuízo de atividades de mesma natureza entre os professores das áreas e disciplinas do ensino médio.

Nesse sentido, concluiu-se que a organização do tempo e do espaço de atuação dos docentes da formação geral, além da RP geral da DIEC deve contemplar a participação de outras duas RP, sendo uma na Diretoria Acadêmica vinculada à EP na qual esteja atuando e outra em sua disciplina/área do EM.

Essa forma de organização do tempo e do espaço de atuação garante a interação entre os profissionais do EM e da EP, além de assegurar o espaço de reflexão conjunta daqueles que atuam nas áreas do ensino médio, uma vez que existem as especificidades dessas disciplinas que demandam reflexão conjunta dos

que com elas trabalham. Evidentemente, isso implica maior esforço organizativo e em mais carga horária destinada ao planejamento coletivo – exigência do currículo integrado –.

Com relação aos demais *campi*, só há uma Diretoria Acadêmica. Nessas unidades, está institucionalizada a realização de uma RP semanal, da qual participam todos os professores do EM e da EP.

Assim, considerando a necessidade de todos os docentes terem a possibilidade de se apropriar do que está ocorrendo na Unidade, pode-se afirmar que a reunião geral torna-se, cada vez mais, imprescindível, pois caracteriza um passo rumo à sistematização do trabalho coletivo, categoria fundamental ao processo de integração.

Não obstante, as discussões e encaminhamentos específicos acerca de uma disciplina, turma ou curso específico ficam prejudicados por razões muito concretas. A primeira delas é o quantitativo de docentes envolvidos – quarenta (40), em Natal Zona Norte; oitenta e oito (88), em Mossoró; quarenta e dois (42), em Ipanguaçu; quarenta e um (41), em Currais Novos –. Evidentemente, em uma reunião de noventa (90) minutos, embora seja possível discutir e deliberar sobre questões pertinentes de caráter mais geral, não é viável tratar de aspectos, igualmente importantes, de natureza específica como as elencadas anteriormente, em coletivos de cerca de cinquenta (50) ou de cem (100) pessoas, já que, na RP, além dos professores, a equipe pedagógica também se faz presente.

Ademais, para além das questões de natureza específica já mencionadas, é fundamental avançar na compreensão (e na prática) das RP como espaço de formação continuada dos docentes, da gestão e da equipe pedagógica. Nessa perspectiva, além das discussões do cotidiano escolar, é necessário incorporar à RP, principalmente, as de grupos de leituras e outras formas de estudo que contribuam para uma maior apropriação dos princípios que fundamentam o PPP em geral e, em particular, o EMI *regular* e na modalidade EJA.

Nesse sentido, considera-se relevante a reorganização dos tempos e dos espaços de atuação docente em Natal Zona Norte, Mossoró, Ipanguaçu e Currais Novos a fim de incorporar à sua prática pedagógica, dentro da respectiva jornada de trabalho, carga horária destinada às RP de grupos.

Destinou-se a discussão final relativa às Práticas Pedagógicas às

especificidades do EMI na modalidade EJA.

Em primeiro lugar, conforme amplamente discutido no item 5.1, concluiu-se que o fato de o *Campus* Natal Central não atuar nessa modalidade compromete a sua institucionalização. Assim sendo, a modalidade EJA não se incorpora efetivamente à função social da Instituição.

De maneira geral, os relatos sobre as práticas pedagógicas em todos os *campi* onde há EMI na modalidade EJA convergem para uma situação diferenciada entre o EMI *regular* e na modalidade EJA em detrimento da educação de jovens e adultos. Os relatos dos estudantes do *Campus* Natal Zona Norte são muito fortes nessa direção. Em seguida, alguns são reiterados, visto que são representativos do pensamento daqueles estudantes:

No começo, a gente via que era dividido. O subsequente do Proeja e o Proeja dos integrados. Agora se havia essa divisão, partiu dos próprios professores. 'O Proeja não é gente, o Proeja não é pra estar aqui' [...] Infelizmente nem todo ótimo profissional é um ótimo professor. É o que a gente viu aqui. Tinha professor que no profissional era excelente. Entende tudo, está por dentro da matéria dele, mas pra passar isso para o aluno tem uma extrema dificuldade. E a gente ficava meio que a deriva (E1T5).

São ótimos profissionais [...]. Mas teve o exemplo de outros professores que [...] só criticavam o curso [...] porque nós somos uma turma de Proeja e não era pra gente estar aqui e que o IF não deveria arcar com esses cursos do Proeja. [...] Para eles, Proeja não era pra estar aqui no IF [...] Eu, Estudante 4, vim aqui, vim já sabendo o que era, fiquei aqui e vou terminar. [...] Não é porque a gente faz parte do Proeja que a gente é diferente das outras pessoas. [...] Já chegou professor em nossa sala e disse 'Está aí, vocês que se virem'. O profissionalismo de um professor desses não é nada. [...] Que os novos professores da modalidade EJA venham conhecendo o que é o [sic] EJA, procurem se informar e que cheguem sabendo que há força de vontade [dos estudantes] e não é brincadeira [...] Se vem pra cá, têm força de vontade [os estudantes], vai lutar porque, senão, não chega (E4T5).

Nesse mesmo *campus*, os estudantes fazem referências ao perfil de educadores de seus professores como, por exemplo:

Os professores aqui passam lições de vida pra melhorar eticamente e moralmente os alunos. Eu acho que isso deveria acontecer em todas as escolas. Eu vi que em outras escolas públicas que os professores só chegam na sala, dão a matéria e está dado. Aqui não, os professores têm meio que um círculo de amizade entre os professores, onde eles participam da vida do aluno, dão conselhos. Eles meio que ajudam na formação moral do aluno o que pra mim é crucial no ensino médio [...] esse grau de excelência que ele alcançou [o IFRN] a nível nacional [...] Isso foi alcançado, principalmente, devido a esse contato entre o professor e o

aluno. O professor que quer realmente dar aula e o aluno que quer aprender. Isso ocorre, isso ocorre mesmo. [...] Aí quando há essa conexão onde o aluno quer aprender e o professor quer ensinar, tudo ocorre bem (E2T6).

A contradição desses relatórios é tão evidente que, se tomados separadamente, não se imaginaria que ambos se referem a professores da mesma Instituição e, em alguns casos, os mesmos professores já que as duas turmas de onde são provenientes esses relatos são da mesma Unidade e da mesma área da formação profissional – Informática –.

Os relatos dos professores também evidenciam as diferentes práticas pedagógicas entre estudantes do EMI *regular* e da modalidade EJA, conforme demonstra D3 em um aporte representativo de grande parte dos docentes que atuam nessa modalidade:

Os estudantes do [*sic*] EJA [...] muitos são desmotivados, faltam muito e não têm compromisso com a Instituição, dificultando seu engajamento nas aulas teóricas bem como com a pesquisa, embora apresentem interesse e empolgação com as atividades práticas. Por isso, a nossa sugestão é fazer o negócio mais prático, bem prático mesmo, tipo, pegar a cultura da banana, que é forte na região, e vir do preparo da muda, do plantio, da adubação, do solo, do tipo do solo, as pragas, até o controle. [...] Quando eu marco uma atividade prática aí eu noto que todo mundo tá empolgado. O regular é do mesmo jeito. Mas o EJA se empolga muito mais do que ficar em sala de aula preso ali. Eles desenvolvem bem melhor.

[...]Os alunos do integrado *regular* são mais motivados, querem ficar na escola e participar. Muitos até trabalham comigo com pesquisa voluntariamente, sem qualquer ajuda financeira.

A sugestão de D3 para trabalhar com os alunos do integrado EJA partindo da atividade prática está correta inicialmente. No entanto, é importante lembrar que não se deve abandonar a parte teórica. Isso significa dizer que não se deve separar o trabalho manual do trabalho intelectual, e que a formação do sujeito é a formação do cidadão em que a dimensão intelectual está integrada à dimensão prática.

Essa visão apresentada por D3 em relação aos sujeitos da EJA é recorrente em todos os *campi* pesquisados que atuam nessa modalidade, sendo, inclusive, a racionalidade que levou ao fechamento do Curso de EMI em Informática No campus Zona Norte Natal, que foi substituído por Manutenção de Computadores, sob a alegação de que esse seria mais adequado ao público da EJA por sua natureza mais prática.

Nessa perspectiva, conclui-se que grande parte dos docentes e gestores compreende que os estudantes da EJA têm reduzida capacidade para desenvolver o raciocínio abstrato.

Diante desse quadro, defendem que a eles sejam destinadas atividades de cunho mais prático. Essa visão é determinista e se contrapõe a uma característica fundamental do ser humano que é seu caráter histórico-social e, portanto, de ser inacabado.

Essa percepção acerca dos estudantes da EJA não se restringe aos professores, já que parte da própria gestão concorda com ela, conforme indica o relato de P5: “inclusive a gente vê por parte de algum gestor, uma visão diferenciada de Proeja [...] e até fiquei surpresa quando fui participar aqui do [...], teve professores que falavam do Proeja como se fosse, nem sei, a porta inferno”.

Diante desse quadro, conclui-se que a forma como foi implantada a modalidade EJA no IFRN, amplamente discutida no item 4.1 e sintetizada nesta parte do Relatório, no item acerca da categoria Concepção, tem forte relação com as práticas pedagógicas aqui explicitadas.

Logo, não se trata de culpabilizar o docente, mas de buscar os meios de proporcionar-lhes, de forma sistematizada, o acesso a conhecimentos que contribuam para a reflexão sobre sua prática docente acerca da realidade socioeconômica do país e dos estudantes da EJA e sobre como esses aprendem em processos formais de escolarização. Nesse sentido, é tarefa da gestão viabilizar esses espaços de estudo e reflexão ao corpo docente do IFRN.

Evidentemente, o acesso a esse conhecimento não garante o efetivo engajamento de todos, de forma idealizada, nas ações do EMI na modalidade EJA, pois os sujeitos têm suas convicções, e, algumas vezes, não estão dispostos a mudar. Entretanto, possibilita conhecer a realidade, o que contribuirá para uma tomada de consciência, necessária a uma mudança de atitude.

#### d) formação de professores

Em primeiro lugar, convém destacar que os problemas inerentes à formação de professores para a educação profissional em geral e, em particular, para o EMI

não se restringem ao IFRN, mas é uma questão crucial ainda não solucionada na educação brasileira, pois

A falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas tem caracterizado, historicamente, as iniciativas de formação de docentes especificamente para a educação profissional, no Brasil. (MACHADO, 2008, p.11).

Os dados da pesquisa evidenciam que a situação no IFRN não é distinta e que o processo de expansão institucional vem evidenciando as deficiências no campo da formação docente em relação à atuação na EP, particularmente no EMI *regular* e na modalidade EJA.

Nessa formação, devem ser consideradas duas dimensões: a formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* na área de conhecimentos específicos, visando ao aprofundamento desses conhecimentos; e a formação como pesquisa, assim como a formação no plano didático-político-pedagógico, notadamente, no que se refere à integração entre o ensino médio e a educação profissional. É nessa segunda dimensão que se concentram as considerações aqui desenvolvidas a partir da pesquisa realizada.

A pesquisa evidenciou que, concernente à formação de professores, a situação é semelhante em todos os *campi*, embora mais grave nas três unidades mais recentes, para as quais a investigação permite construir o panorama sintetizado a seguir.

Não se está considerando prioritária a necessária formação dos professores que estão sendo aprovados nos concursos públicos para ingressar no IFRN. Essa é uma situação crucial, pois muitos desses novos e jovens professores são mestres e doutores, recém-formados, mas muitos, sequer, conhecem o campo da educação, uma vez que são bacharéis.

Enquanto isso, outros são licenciados nas disciplinas da educação básica, mas não conhecem o campo da educação profissional, já que os cursos de licenciatura, em geral, não incluem, em seus currículos, estudos sobre esse campo e menos ainda sobre a sua relação com o ensino médio.

E ainda é mais grave o fato de que muitos deles estão começando a trabalhar diretamente no EMI na modalidade EJA, desconhecida até para grande

parte dos licenciados, visto que muitas universidades do país ainda não incorporaram a educação de jovens e adultos como objeto de estudo obrigatório nos currículos das licenciaturas.

Várias contribuições ratificam as afirmações acima, tais como:

[...] a gente tem aqui no Instituto problemas gravíssimos de toda ordem de colegas que vêm para cá que não têm a prática profissional docente (D7).

Do ponto de vista dos novos professores, alguns chegam à Instituição com experiências vastas em outros níveis de ensino. Então há uma primeira preocupação. O primeiro impacto é quando ele pega o aluno do ensino médio, por exemplo, e quer adotar técnicas de aulas que ele dava no nível superior ou técnicas que ele dava pra estudantes de cursinhos na capital (G5).

Em relação à formação dos professores? Eu acho que quase todos foram concursados agora e eles têm muitos doutores [...] Quer dizer, tem condição, agora trabalhar [...] Condição, muita condição, mas pouca preparação pra se trabalhar com o público EJA (P5).

[...] o professor está habituado a trabalhar com a sua disciplina. Com aqueles conhecimentos que fazem parte da sua disciplina. A própria (P4).

[...] falta de uma qualificação e de uma formação para docência. Para o magistério. A maioria dos nossos professores da educação profissional, da formação específica, eles saem de um bacharelado, saem de um mestrado, de um doutorado até, mas que não estudaram nenhuma disciplina relacionada ao magistério como Filosofia da educação, História da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Didática. E isso é uma grande dificuldade quando eles chegam. Tanto no relacionamento com os alunos, como na integração com os professores [...] do ensino médio (P3).

Quando existem momentos específicos pra isso [trabalho interdisciplinar] eles sempre [...] eles ficam muito empolgados com o desafio de fazer com esse conhecimento dialogue e tal. Mas, eu percebo muito e eu sinto isso em todas as minhas ações, que eles precisam de uma coordenação, de algo que aconteça sempre. Momentos em que eles sejam acompanhados, que isso seja estimulado de uma forma mais sistemática (P2).

[...] institucionalmente a formação pra trabalhar nessa perspectiva de integração a gente não tem. A instituição não oferece muito não, acho que cada um que busque (P1).

[...] eu vejo um problema sério, assim, que a visão dos professores numa formação geral é de [...] não se envolver muito com a questão técnica, e os técnicos não se envolverem muito com a questão de ser professor. [...] se você chegar para ele no dia a dia dele e perguntar: qual a sua profissão? Acho que dificilmente alguns vão responder: sou professor; ele vai responder: sou engenheiro (D8).

A pesquisa revela que há, em parte na gestão, um pensamento de que a formação dos docentes não precisa ocorrer no campo formal ou de maneira mais sistematizada, ou seja, que a prática cotidiana vai proporcionar os elementos necessários ao exercício da docência. Essa visão, na prática, desconsidera a docência como profissão que, como tal, abrange um conjunto de conhecimentos sistematizados, a exemplo das demais profissões, e, em consequência, também exige uma formação específica para nela atuar.

Conforme discutido na seção 4.2, afortunadamente, no plano das normas institucionais, essa visão foi superada e o Conselho Superior do IFRN aprovou a Resolução nº 65/2009 estabelecendo que “durante o período de estágio probatório dos docentes que ingressam na instituição, a Pró-Reitoria de Ensino, em conjunto com a Diretoria de Gestão de Pessoas, viabilize a capacitação desses servidores em cursos para formação de professores” (IFRN, 2009b) e que tais cursos serão de licenciatura e de especialização em EP, respectivamente para os bacharéis e para os licenciados.

Esse é, sem dúvida, um avanço significativo no plano normativo, fruto de muitos embates na Instituição. Entretanto, só tem a possibilidade de alcançar os futuros docentes, de maneira que, em relação à presente investigação, tal medida não produziu efeito algum. Nesse sentido, a Instituição perdeu uma oportunidade muito relevante para superar essa dificuldade, pois, entre os anos de 2005 e 2009, o quadro docente praticamente dobrou em razão da expansão da rede federal de EP em geral e, em particular, do IFRN. Assim, em 2005, exercício imediatamente anterior ao do início da expansão, a Instituição tinha, em seus quadros, trezentos e sessenta e sete (367) docentes, enquanto que, em 2009, já eram setecentos e trinta e um (731), conforme atestam os respectivos relatórios de Gestão (CEFET-RN, 2006; IFRN, 2010).

Dessa forma, caso a Resolução em questão houvesse entrado em vigor no início do processo de expansão, haveria a garantia de que, pelo menos, cerca da metade do quadro docente institucional estaria adequadamente formado para atuar na educação profissional em geral, e em particular, no EMI na modalidade EJA. A entrada em vigor dessa Resolução apenas em 2009, quando a maior parte da expansão do IFRN já ocorreu, inclusive no que tange ao quadro docente, reduz



bastante a possibilidade de que se produzam efeitos concretos sobre a formação docente a curto prazo. Mesmo assim, essa medida poderá resultar em movimentos relevantes no campo da formação docente em uma perspectiva de longo prazo. Continua agora o embate no sentido de fazer com que a norma produza efeitos concretos e seja efetivamente implantada.

Urge, portanto, a implantação de um programa de formação continuada (e inicial, em muitos casos) dos docentes da Instituição, centrado na EP e especialmente em sua integração com o EM, considerando a oferta *regular* e a modalidade EJA.

## REFERÊNCIAS

BARACHO, M. da G., et. al. Algumas reflexões e proposições acerca do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio. **Boletim**. Brasília: MEC, nº 7, p. 68-82, maio/jun. 2006.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 2.208**. 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.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Decreto nº 5.154**. 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. Brasília, DF: 23 de julho de 2004.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Decreto nº 5.478**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília, DF: 24 jun. 2006.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Decreto nº 5.840**. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF: 23 jul. 2006.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Lei nº 9.394**. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 20 dez. 1996.

BRASIL. 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](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2007.

\_\_\_\_\_. **Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Ensino Médio: Documento Base. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em: 04 de out 2007.

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de; VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. O Proeja no Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO): uma análise a partir da implantação do curso técnico integrado em serviços de alimentação. **Anais...** . 31ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu: ANPED, 2008.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto político-pedagógico do CEFET-RN**: um documento em construção. Natal, RN, 2005. Não publicado.

\_\_\_\_\_. **Redimensionamento do projeto pedagógico do CEFET-RN**: ponto de partida. Natal: CEFET-RN, 2003.

\_\_\_\_\_. **Redimensionamento do projeto pedagógico do CEFET-RN**: um documento em construção. Natal: CEFET-RN, 2005.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2007**. Natal: CEFET-RN, 2008. Disponível em:

<[http://portal.ifrn.edu.br/institucional/relatorios\\_gestao](http://portal.ifrn.edu.br/institucional/relatorios_gestao)>. Acesso em: 01 Set 2010.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2006**. Natal: CEFET-RN, 2007. Disponível em: <[http://portal.ifrn.edu.br/institucional/relatorios\\_gestao](http://portal.ifrn.edu.br/institucional/relatorios_gestao)>. Acesso em: 01 Set 2010.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2005**. Natal: CEFET-RN, 2006. Disponível em: <[http://portal.ifrn.edu.br/institucional/relatorios\\_gestao](http://portal.ifrn.edu.br/institucional/relatorios_gestao)>. Acesso em: 01 Set 2010.

CIAVATTA, Maria. O trabalho como princípio educativo da criança e do adolescente. **Tecnologia Educacional, ABT**, Rio de Janeiro, n. 21 p.25-29, mar./jun. 1992.

CIAVATTA, Maria. O trabalho como princípio educativo. In: BRASIL. Ministério da Educação. Educação e o mundo do trabalho. **Boletim**, n. 17, set. 2005. TVescola. Programa Salto para o futuro. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151148EducacaoMundoTrabalho.pdf>> Acesso em: 22 set 2007.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CORTELLA, Mário Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 1998.

DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas. **Conselho de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola**. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Proposta curricular da EFRN. **Revista da EFRN**. Natal, Ano 1, ago. 1995.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996

QUEIROZ, Cristina. Fonte: <http://www.webartigos.com/articles/22329/1/Resenha-do-livro-A-ordem-do-Discurso-de-Michael-Foucault/pagina1.html#ixzz1BneBk71J>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. SEC/ relatório. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação Profissional técnica de nível médio em debate**. Brasília, 2010a. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/files/dire\\_cur\\_pto\\_en\\_tec\\_debate.PDF](http://forumeja.org.br/files/dire_cur_pto_en_tec_debate.PDF)>. Acesso em: 15 set. 2010.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: proposta de debate**

ao parecer. Brasília, 2010b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório de Gestão 2009**. Natal: IFRN, 2010. Disponível em: <[http://portal.ifrn.edu.br/institucional/relatorios\\_gestao](http://portal.ifrn.edu.br/institucional/relatorios_gestao)>. Acesso em: 1 set 2010.

\_\_\_\_\_. Conselho Superior. **Resolução nº 65/2009**. Natal: IFRN, 2009b. Disponível em: <[http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/resolucoes-2009/065\\_Capacitacao.pdf/view](http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/resolucoes-2009/065_Capacitacao.pdf/view)>. Acesso em: 1 set 2010.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2008**. Natal-RN: IFRN, 2009. Disponível em: <[http://portal.ifrn.edu.br/institucional/relatorios\\_gestao](http://portal.ifrn.edu.br/institucional/relatorios_gestao)>. Acesso em: 1 set 2010.

LIMA FILHO, Domingos Leite. A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs. **Perspectiva, Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 349-380, 2005.

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

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, jun. 2008.

MACHADO, Lucília Regina de Souza; FIDALGO, Fernando. **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: Fidalgo e Machado Editores, 2000.

MARX, Karl. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v. 1.

MOLL, Jaqueline e Colaboradores. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa, SILVA, Tomaz Tadeu da. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa, SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 8 ed. São Paulo, Cortez, 2005.

MOURA, Dante Henrique. A formação docente para uma educação profissional e tecnológica socialmente produtiva. In: **Educação superior em debate: formação de professores para educação profissional e tecnológica**. 1. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 193-223. v.8.

\_\_\_\_\_. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Anais...** 30ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu: ANPED, 2007.

\_\_\_\_\_. Algumas possibilidades de organização do ensino médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. In: Seminário Nacional do Currículo

em Movimento. Belo Horizonte: MEC, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16110&Itemid=936](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110&Itemid=936)>. Acesso em: 10. jan. 2011.

MOURA, Dante Henrique; PINHEIRO, Rosa Aparecida. Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos. **Em Aberto**, v. 22, p. 91-108, 2009.

OLIVEIRA, Edna Castro de; CEZARINO, Karla Ribeiro de Assis. Os sentidos do Proeja: possibilidades e impasses na produção de um novo campo de conhecimento na formação de professores. **Anais... 31ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: ANPED, 2008.

PAIVA, Jane. Direito formal e realidade social da educação de jovens e adultos. In: SAMPAIO, Marisa Narcizo; ALMEIDA, Rosilene Souza (Orgs). **Práticas de educação de jovens e adultos**: complexidades, desafios e propostas. (Coleção Estudos em EJA). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

RAMOS, Marise. O. Projeto Unitário de Ensino Médio sob os Princípios do Trabalho, da Ciência e da Cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. 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.

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

SANTOS, Simone Valdete dos. Possibilidades para a EJA, possibilidades para a educação profissional: o Proeja. **Anais... 31ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: ANPED, 2008.

## APÊNDICE A – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS DOCENTES, GESTORES ACADÊMICOS, PEDAGOGOS E ESTUDANTES

### DOCENTES

#### **Aproximação inicial**

Apresentar os objetivos da pesquisa assim como o TCLE, ressaltando o caráter confidencial da entrevista.

#### **I- Identificação**

##### Informações a obter:

Gênero; Idade; Titulação; Área de formação; Disciplina ministrada no curso; Tempo tem de exercício profissional como professor; Tempo de trabalho na instituição; Tempo que ministra aulas no Ensino Médio Integrado; Desenvolvimento de outras atividades profissionais.

##### Perguntas para obter essas informações:

Professor(a), nesse primeiro momento, gostaria que você descrevesse sua trajetória acadêmica e profissional (dentro e fora do IFRN).

Se necessário, complementar: tempo de atuação docente; se fez algum curso para atuar como professor da EP; a(s) disciplina(s) em que atua no curso; desde quando atua no EMI (quando for o caso: se atua no integrado adolescentes e Eja)

#### **II- Aspectos pedagógicos**

**1)** Qual foi a sua participação na **elaboração** do projeto e na **implantação** do curso .... (de Ensino Médio Integrado a Educação Profissional) em que atua? Adolescentes e modalidade EJA.

**2)** Você conhece a concepção da proposta do IFRN para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional constante no PPP? (como você tomou conhecimento dela) Como você compreende a integração entre a **formação profissional** e a **educação geral** no curso em que você atua? Adolescentes e modalidade EJA.

**3)** Para professores do EM: Adolescentes e modalidade EJA.

Em sua opinião, quando você ministra aulas procura fazer integração entre a disciplina ministrada e outras disciplinas do EM? E com disciplinas da educação profissional (aulas de campo, temáticas dentro da própria disciplina, projetos integradores)?

Em caso positivo: qual estratégia de integração você utiliza? Em caso negativo: por quê?

Para professores da EP: Adolescentes e modalidade EJA

Em sua opinião, quando você ministra aulas procura fazer integração entre a disciplina ministrada e outras disciplinas do próprio curso? E com disciplinas do EM (aulas de campo, temáticas dentro da própria disciplina, projetos integradores)?

Em caso positivo: qual estratégia de integração você utiliza? Em caso negativo: por quê?

4) Como você analisa a implantação do EMI integrado (curso que você atua), considerando aspectos positivos, dificuldades e desafios (estrutura organizacional, formação dos professores, integração conhecimentos gerais/específicos, reuniões pedagógicas, conselhos de classe, atividades socioculturais e esportivas, papel da gestão, da pedagogia, assistência social e psicológica)? Adolescentes e modalidade EJA.

### III- Aspectos conceituais

- 1) O que você entende por **trabalho**? (existe diferença entre trabalho e emprego?)
- 2) O que você entende por **mundo do trabalho**? E por **mercado de trabalho**? (Você vê diferenças entre os dois termos? Quais?)
- 3) Como você compreende a relação entre **trabalho, ciência, tecnologia e cultura** no curso de EMI em que você atua no IFRN?
- 4) Na sua opinião, o que significa **formação humana integral**? Em sua opinião, os alunos que estão sendo formados no IFRN/Campus ... recebem uma formação integral e qualificada para participar efetivamente na sociedade do ponto de vista social, político, cultural e econômico (atuação no mundo do trabalho)? Argumente.

## GESTORES ACADÊMICOS

### Aproximação inicial

Apresentar os objetivos da pesquisa assim como o TCLE, ressaltando o caráter confidencial da entrevista.

### I- Identificação

#### Informações a obter:

Gênero; Idade; Titulação; Área de formação; Tempo que tem de exercício profissional como professor e como gestor acadêmico; Tempo de trabalho na instituição; Tempo que ministra aulas no Ensino Médio Integrado; Desenvolvimento de outras atividades profissionais.

Pergunta para obter essas informações:

Professor(a), nesse primeiro momento, gostaria que você descrevesse sua trajetória acadêmica e profissional (dentro e fora do IFRN).

Se necessário, complementar: tempo de atuação docente; se fez algum curso para atuar como professor da EP; a(s) disciplina(s) em que atua no curso; desde quando atua no EMI (quando for o caso: se atua no integrado adolescentes e Eja – Mossoró, Zona Norte, Ipanguaçu e Currais Novos).

## **II- Aspectos pedagógicos**

- 1) Qual foi a sua participação na **elaboração** do projeto e na **implantação** dos cursos ..... (de Ensino Médio Integrado a Educação Profissional) do campus .....? Adolescentes e modalidade EJA.
- 2) Você conhece a concepção da proposta do IFRN para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional constante no PPP? (como você tomou conhecimento dela) Como você compreende a integração entre a **formação profissional** e a **educação geral** nos cursos do campus ...? Adolescentes e modalidade EJA.
- 3) Como você analisa a implantação do EMI integrado no campus ..., considerando aspectos positivos, dificuldades e desafios (formação dos professores, integração conhecimentos gerais/específicos, reuniões pedagógicas, ações administrativas, papel da gestão e da pedagogia, estrutura organizacional)? Adolescentes e modalidade EJA.

## **III- Aspectos conceituais**

- 1) O que você entende por **trabalho**? (existe diferença entre trabalho e emprego?)
- 2) O que você entende por **mundo do trabalho**? E por **mercado de trabalho**? (Você vê diferenças entre os dois termos? Quais?)
- 3) Como você compreende a relação entre **trabalho, ciência, tecnologia e cultura** no curso de EMI em que você atua no IFRN?
- 4) Na sua opinião, o que significa **formação humana integral**? Em sua opinião, os alunos que estão sendo formados no IFRN/Campus ... recebem uma formação integral e qualificada para participar efetivamente na sociedade do ponto de vista social, político, cultural e econômico (atuação no mundo do trabalho)? Argumente.

## **EQUIPE PEDAGÓGICA**

### **Aproximação inicial**

Apresentar os objetivos da pesquisa assim como o TCLE, ressaltando o caráter confidencial da entrevista.

### **I- Identificação**

#### Informações a obter:

Gênero; Idade; Titulação; Área de formação; Tempo de exercício profissional como pedagogo(a); Tempo de trabalho na Instituição; Tempo que atua no Ensino Médio Integrado; Desenvolvimento de outras atividades profissionais.



Proposta de pergunta para obter essas informações:

Pedagogo(a), nesse primeiro momento, gostaria de que você descrevesse sua trajetória profissional (dentro e fora do IFRN).

Se necessário, complementar: tempo de atuação, cursos que acompanha os professores (EMI adolescentes e PROEJA); desde quando atua no EMI (quando for o caso: se atua no integrado adolescentes e Eja).

## **II- Aspectos pedagógicos**

1) Qual foi a sua participação na **elaboração** do projeto e na **implantação** dos cursos (de Ensino Médio Integrado a Educação Profissional) em que atua? E da equipe como um todo?

2) Com relação ao PPP institucional, como você compreende a proposta curricular de integração entre a **formação profissional** e a **educação geral** no campus ....?

3) Com relação aos professores do EM: Adolescentes e modalidade EJA.

Em sua opinião, quando eles ministram as aulas, procuram fazer integração entre a disciplina ministrada e outras disciplinas do EM? E com as disciplinas da educação profissional (aulas de campo, temáticas dentro da própria disciplina, projetos integradores)?

Em caso positivo: quais estratégias de integração são utilizadas? Em caso negativo: por que os professores não buscam essa integração?

E com relação aos professores da EP, na sua opinião, como eles buscam essa integração? (entre as disciplinas da EP e entre essas e as disciplinas do EM) Adolescentes e modalidade EJA.

4) Como você analisa a implantação do EMI integrado (campus ....), considerando aspectos positivos, dificuldades e desafios (estrutura organizacional, formação dos professores, integração conhecimentos gerais/específicos, reuniões pedagógicas, conselhos de classe, atividades socioculturais e esportivas, papel da gestão, da pedagogia, da assistência social e psicológica)? Adolescentes e modalidade EJA.

## **III- Aspectos conceituais**

1) O que você entende por trabalho? (existe diferença entre trabalho e emprego?)

2) O que você entende por mundo do trabalho? E por mercado de trabalho? (Você vê diferenças entre os dois termos? Quais?)

3) Como você compreende a relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura no curso de EMI em que você atua no IFRN?

4) Na sua opinião, o que significa formação humana integral? Em sua opinião, os alunos que estão sendo formados no IFRN/Campus ... recebem uma formação integral e qualificada para participar efetivamente na sociedade do ponto de vista social, político, cultural e econômico (atuação no mundo do trabalho)? Argumente.

## **ESTUDANTES**

### **Aproximação inicial**

Apresentar os objetivos da pesquisa assim como o TCLE, ressaltando o caráter confidencial da entrevista e que a mesma será gravada.

Objetivo geral: analisar o processo de implementação do ensino médio integrado aos cursos técnicos de nível médio em 5 *campi* do IFRN (Natal – *Campus* Central e Zona Norte –, *Campus* Mossoró, *Campus* Ipanguaçu e *Campus* Currais Novos).

A entrevista ocorrerá da seguinte forma:

Inicialmente, vamos ler o TCLE coletivamente e, em seguida, passamos para que todos que concordarem em participar da entrevista, o assine.

Depois faremos as perguntas que serão respondidas mediante solicitação. É importante que só fale um de cada vez, pois a entrevista será gravada e, posteriormente, transcrita.

### **I- Identificação**

#### Informações a obter:

Dados da turma: série/período; número de estudantes/número de participantes.

### **II- Aspectos pedagógicos**

PROEJA: Para vocês o que significa voltar a estudar?

Para vocês o que significa estudar no IFRN que é uma escola que oferece o ensino médio e a formação profissional em um só curso?

Qual a diferença entre o IFRN e as escolas que oferecem apenas o ensino médio (sem formação profissional)?

Para vocês, após a conclusão do curso o que é prioritário: ingressar no mundo do trabalho ou prosseguir os estudos ou, ainda, fazer os dois ao mesmo tempo? Nos dois últimos casos, que tipo de curso?

Durante o curso vocês perceberam relações entre os conteúdos das diversas disciplinas estudadas em cada ano/período letivo? Entre quais? Vocês poderiam dar exemplos? Os professores estimularam o estabelecimento dessas relações ou vocês identificaram as relações a partir dos conteúdos estudados?

Durante o curso vocês desenvolveram atividades nas quais foram envolvidos os conteúdos de mais de uma disciplina? Em caso afirmativo: como isso ocorreu? Quais as atividades? Quais as disciplinas envolvidas? Os professores trabalharam/orientaram conjuntamente?

Para vocês, o que significa trabalho? E mundo do trabalho? E mercado de trabalho?

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
DA PESQUISA (TCLE)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título da Pesquisa: Investigando a implementação do ensino médio integrado aos cursos técnicos de nível médio no CEFET-RN a partir de 2005: o currículo e a gestão**

**1. Natureza da pesquisa**

Você está sendo convidada(o) a participar desta pesquisa cujo objetivo geral é analisar o processo de implementação do ensino médio integrado aos cursos técnicos de nível médio (adolescentes e modalidade EJA) e a formação dos profissionais para o Proeja nos *campi* Natal – *Campus* Central, Natal - *Campus* Zona Norte, *Campus* Mossoró, *Campus* Ipanguaçu e *Campus* Currais Novos, com foco na gestão e no currículo, visando contribuir para o aperfeiçoamento da ação educacional da Instituição.

**2. Participantes da pesquisa:**

O público-alvo da pesquisa é constituído por docentes, técnico-administrativos, gestores acadêmicos e estudantes que estiveram ou estão envolvidos com o ensino médio integrado à educação profissional (adolescentes e modalidade EJA) e com a formação de professores para o Proeja.

Os critérios para seleção da amostra foram:

- Contemplar todos os cursos iniciados na Instituição em suas diversas unidades no período 2005-2008, conforme a tabela a seguir:

<b><i>Campi</i></b>	<b>Cursos Técnicos</b>
Currais Novos	Alimentos (adolescentes e modalidade EJA) Informática (adolescentes e modalidade EJA)
Ipanguaçu	Agroecologia (adolescentes e modalidade EJA) Informática (adolescentes)
Mossoró	Edificações (adolescentes e modalidade EJA) Eletrotécnica (adolescentes) Informática (adolescentes) Mecânica (adolescentes)

Natal - Central	Turismo Controle Ambiental (adolescentes e modalidade EJA) Informática Edificações Eletrotécnica Mecânica Geologia e Mineração
Natal - Zona Norte	Informática (adolescentes) Manutenção e Suporte em Informática (modalidade EJA) Eletrotécnica (adolescentes e modalidade EJA) Comércio (adolescentes e modalidade EJA)

- Abranger os estudantes concluintes dos diversos cursos;
- Abranger os professores das disciplinas de ensino médio e da educação profissional;
- Abranger os gestores acadêmicos dos *campi* (Coordenador de cada curso e os diretores acadêmicos);
- Abranger toda a equipe pedagógica que atua no ensino médio integrado à educação profissional.

### 3. Envolvimento na pesquisa

Ao participar deste estudo, você fornecerá informações ao NUPED por meio de questionários e/ou entrevistas, comprometendo-se a responder com sinceridade às perguntas formuladas. Você tem liberdade de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio dos seguintes correios eletrônicos: analucia@cefetrn.br, dante@cefetrn.br, gerda@cefetrn.br, gracabaracho@cefetrn.br, jose.silva@cefetrn.br, nina@cefetrn.br, noel.ac@cefetrn.br, ulisseia@cefetrn.br.

### 4. Sobre o questionário

O questionário está composto por itens relativos ao ensino médio integrado aos cursos técnicos proporcionados pela Instituição aos adolescentes e aos jovens e adultos. As questões estão distribuídas pelos seguintes temas: planejamento do processo ensino-aprendizagem; relação professor/aluno e integração curricular; espaços educacionais; e a ação educacional e a sua gestão no então CEFET-RN.

### 5. Sobre as entrevistas

As entrevistas serão semi-estruturadas com roteiros elaborados pelos pesquisadores do NUPED a partir da análise preliminar das respostas dos questionários.

### 6. Riscos e desconforto

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

## **7. Confidencialidade**

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. O questionário é anônimo, de forma que você não deve se identificar. As entrevistas serão codificadas, de maneira a não permitir a sua identificação. Caso os pesquisadores decidam utilizar, no âmbito da pesquisa, alguma fala direta de qualquer entrevistado, a referência no texto será feita mediante a codificação estabelecida por meio de letras e números.

Após esses esclarecimentos, se você concordar em participar da pesquisa assine a lista anexa e, em seguida, responda ao questionário que lhe será entregue ou conceda a entrevista ao membro do NUPED.

Equipe do NUPED – *Campus Central*