

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
DO RIO GRANDE DO NORTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

SANDRA MARIA DE ASSIS

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES DE CIÊNCIAS HUMANAS NO  
CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM INFORMÁTICA DO IFRN – CAMPUS CAICÓ**

NATAL/RN  
2015

SANDRA MARIA DE ASSIS

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES DE CIÊNCIAS HUMANAS NO  
CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM INFORMÁTICA DO IFRN – CAMPUS CAICÓ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Profissional.

Aprovada em, \_\_\_/\_\_\_/2015.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dr.<sup>a</sup> Olívia Morais de Medeiros Neta (Orientadora)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

---

Dr. Francisco das Chagas Silva Souza (Examinador interno)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

---

Dr.<sup>a</sup> Regina Coelli Gomes do Nascimento (Examinadora externa)  
Unidade Acadêmica de História da Universidade Federal de Campina Grande

---

Dr.<sup>a</sup> - Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares (Suplente interno)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

---

Dr.<sup>a</sup> Marlúcia Menezes de Paiva (Suplente externo)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

A848p Assis, Sandra Maria de.

Práticas pedagógicas de docentes de ciências humanas no curso técnico integrado em informática do IFRN-Campus Caicó / Sandra Maria de Assis – 2015.

121 f : il.

Orientadora: D.ra Olívia Moraes de Medeiros Neta.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

Dedico este trabalho

A Deus, minha família, meus amigos, meus alunos, aos colegas e professores do PPGEP e, especialmente, à minha orientadora.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, a quem me entrego todos os dias pondo em suas mãos o meu destino.

Aos meus pais, João e Adélia (*in memoriam*), a quem devo tudo que sei e sou, e aos meus nove irmãos, que desde sempre estiveram na minha torcida.

Ao meu esposo e companheiro Antônio Braga, que dividiu comigo toda a carga não acadêmica dessa jornada.

Aos meus filhos Augusto, Gustavo e Maria Luísa, por terem suportado minhas ausências, na certeza de que o meu esforço acadêmico serve-lhes de testemunho e incentivo.

Aos meus colegas cursistas do PPGEP pelo apoio e companheirismo, especialmente os pioneiros a quem incluo a querida colega Caroline Magalhães companheira desde as primeiras horas dessa jornada.

Aos queridos colegas professores e companheiros de trabalho do campus Caicó do IFRN: Débora Faria, Joaildo Maia, Maria José, Sueli Soares, Cynara Tércia, e Dorinha Rocha, em nome dos quais estendo meus agradecimentos aos demais.

Aos colegas professores de História: Renato Marinho, Júlio César e Aldnizia, que assumiram a minha carga horária no IFRN/Campus Caicó possibilitando o meu afastamento das atividades profissionais.

Aos gestores do Campus Caicó nas pessoas do diretor geral Caubi Ferreira e do diretor acadêmico Alex Diógenes, por terem me concedido a licença para capacitação, sem a qual este empreendimento acadêmico seria bem mais difícil.

Aos sujeitos da pesquisa pelo desprendimento e generosidade de compartilhar suas memórias e experiências de formação e de atuação profissional. As narrativas de suas trajetórias formativas e de suas práticas pedagógicas me permitiram construir essa dissertação na esperança de poder contribuir com a produção do conhecimento no campo da Educação Profissional.

Ao casal Gilksa e Jorge Linhares pela generosidade de me acolher em sua casa durante a trajetória do curso.

À coordenação do PPGEP nas pessoas dos professores Dr. Dante Henrique Moura e Dr. José Mateus do Nascimento, bem como a todos os professores e à equipe de apoio.

Aos professores Dr. Francisco das Chagas Silva Souza e Dra. Andréa Gabriel Francelino Rodrigues pelas leituras e contribuições feitas ao trabalho por ocasião dos Seminários de Dissertação.

À colega bibliotecária do IFRN/Campus Caicó, Dorinha Rocha pelas contribuições no tocante às normas da ABNT.

Às colegas e colaboradoras Edilva Santos pela revisão do texto e correção ortográfica e Geracina Medeiros pelo auxílio na tradução do resumo para a língua inglesa.

Um agradecimento especial à minha orientadora, a professora doutora Olívia Morais de Medeiros Neta, que, além da orientação acadêmica, doou-me seu tempo, sua paciência, compreensão e, sobretudo, sua amizade.

## RESUMO

Esta dissertação se insere no campo da Educação Profissional e tem como tema as práticas pedagógicas dos professores das disciplinas da área de Ciências Humanas no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Seu objetivo é a análise das práticas pedagógicas dos docentes das disciplinas da área de Ciências Humanas do Curso Técnico Integrado em Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN) do *campus* de Caicó/RN, tendo como recorte duas turmas do curso com ingresso em 2011.1 e conclusão em 2014.2. Os sujeitos da pesquisa foram seis docentes do referido curso. A pesquisa das suas práticas pedagógicas iniciou-se com a discussão do currículo do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, às concepções de currículo e formação integrada dos professores e como estas se relacionam com as suas práticas pedagógicas, contribuindo para materializar a formação proposta pelo Currículo Integrado do IFRN. Prosseguiu com uma análise das trajetórias de formação e atuação profissional dos docentes, suas percepções acerca do Currículo Integrado e as relações com as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula, nas disciplinas de Ciências Humanas no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Curso Técnico Integrado em Informática. Em relação à metodologia, utilizamos da pesquisa documental, da pesquisa bibliográfica e da pesquisa qualitativa. Concentramos a pesquisa documental no Projeto Político Pedagógico (PPP), no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico Integrado de Informática, objeto de nossa investigação, assim como as Propostas de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio (PTDEM). A pesquisa bibliográfica foi realizada conforme as categorias de análise e suas relações com o objeto da pesquisa. Para a pesquisa qualitativa recorreremos às entrevistas orais, gravadas e transcritas. Elaboramos os roteiros das entrevistas considerando as categorias de análise da investigação. Para compreendermos os processos de formação anteriores à docência recorreremos às narrativas das suas memórias escolares, discutindo-as no contexto da formação e composição da identidade, considerando os diferentes tempos de formação e aquisição dos saberes docentes. Em relação às práticas pedagógicas dos docentes das disciplinas da área de Ciências Humanas do Curso Técnico Integrado em Informática, consideramos que estas devem ser norteadas pelo projeto de homem e de sociedade no qual se baseia a proposta, além de uma formação que os capacite para sua materialização. Percebemos, a partir dos seus relatos, que a materialização das práticas depende das suas próprias concepções de práticas e de ensino integrado e, que, mais do que as práticas pedagógicas, são as atitudes dos professores e demais atores do processo educativo que as fazem integradoras. A promoção dessas práticas depende também de condições materiais concretas e conhecimento da realidade dos sujeitos da aprendizagem, bem como do ambiente em que vivem.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Ciências Humanas. Currículo Integrado. Práticas pedagógicas.

## ABSTRACT

This dissertation introduces itself in the professional education and has like a subject the pedagogical of the teachers' disciplines of the human sciences areas in Integrated Middle Teaching to Professional Education. Its purpose is the analysis of the pedagogic practices of the docents' disciplines in the area of Human Sciences in the Integrated Technical Course in Informatics of Federal Education Institute, Science and Technology (IFRN) of the Campus of Caicó-RN, having like reference two classes in the course that started in 2011.1, and finished in 2014.2. the subjects of the research were six docents of the reported course. The search of their pedagogical practices began with the discussion of the curriculum of integrated middle teaching to professional education, the curriculum conceptions and teachers' integrated formation and how these relate themselves with their pedagogical practices, contributing to materialize the formation suggested for the integrated curriculum of IFRN. It went on with an analysis of the trajectories of formation and docents' professional acting, their perceptions about the integrated curriculum and the relations with the pedagogical practices developed in the classroom, in the human science disciplines in integrated middle teaching to professional education in the integrated technic course in informatics. About the methodology, we use documental search, bibliographic search and qualifying search. We fix one's attention on the documental search on Pedagogical Politic Project (PPP), on the Pedagogical Project of the Course (PPC), Integrated Technic of Informatics, object of our investigation, such as Proposal of Working of Disciplines of Middle Teaching (PTDEM). The bibliographic search was put on practice according to analisis rate and its relationships with search object. To qualifying search, we appealed upon to oral interviews, recorded and transcribed. We worked out in details the itinerary of the interviews considering the categories of analisis investigation, understanding the previous formation processes of teaching we ran over the reports of its scholar memories, discussing them in the formation context and identity composition, considering, the different times of knowing docents' formation and accession. About the docents' pedagogical practices of disciplines in human sciences of the integrated technic in informatics, considering that these most be followed by man's project and society in which consists the proposal, beyond a formation that qualify them to their materialization. We perceived from their own conceptions of practices and integrated teaching and, that, more than pedagogical practices, are the teachers' atitudes and other actors of the educated process that do them joined. We can't let of saying that the promotion of these practices depends on also concrete material conditions and knowledge of reality of subjects learning, as well the environment they live on.

**Keywords:** Integrated Middle Teaching to Professional Education, Human Sciences, Integrated Curriculum, Pedagogical Practices.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Projetos de Extensão desenvolvidos no IFRN/Campus Caicó.....	94
Quadro 02 – Projetos de Extensão das disciplinas da área de Ciências Humanas.....	94
Quadro 03 – Projetos de Iniciação Científica aprovados e desenvolvidos no IFRN/Campus Caicó entre 2010 e 2014.....	96

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 01 – Fluxograma de disciplinas do Curso Técnico Integrado em Informática.....	49
--	----

## LISTA DE SIGLAS

- ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- ANPED – Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação e Pesquisa em educação
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CEFET-RN – Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte
- CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- EB – Educação Básica
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EM – Ensino Médio
- EMI – Ensino Médio Integrado
- EMIEP – Ensino Médio Integrado à Educação Profissional
- EP – Educação Profissional
- EPNT – Educação Profissional de Nível Técnico
- EPT – Educação Profissional e Tecnológica
- EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio
- ETFRN – Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte
- IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- OCNEM – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- PBP – Programa Brasil Profissionalizado
- PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PPC – Projeto Pedagógico do Curso
- PPP – Projeto Político Pedagógico

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PROEX/IFRN – Pró-Reitoria de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

PTDEM – Proposta de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio

RCNEP – Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UNESCO – Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>O CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SOB OS OLHARES DOS DOCENTES</b>	<b>24</b>
2.1	Formação Integrada: educação geral e formação profissional como partes inseparáveis	26
2.2	O currículo Integrado: trabalho, ciência, tecnologia e cultura	31
2.3	O olhar dos docentes sobre o Currículo Integrado no Curso Técnico Integrado de Informática do IFRN – Campus Caicó	40
<b>3</b>	<b>TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DOS DOCENTES DE CIÊNCIAS HUMANAS DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO DE INFORMÁTICA DO IFRN – CAMPUS CAICÓ</b>	<b>53</b>
3.1	Formação docente em contextos diversos: caminhos na educação básica	5
3.2	A Licenciatura como <i>locus</i> da formação inicial	61
3.3	O Estágio Supervisionado como espaço de formação de professores	66
3.4	Os saberes e práticas docentes na construção identitária do professor	69
<b>4</b>	<b>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES DAS CIÊNCIAS HUMANAS DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO DE INFORMÁTICA</b>	<b>76</b>
4.1	As Ciências Humanas no currículo do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional	77
4.2	Práticas Pedagógicas no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional	81
4.2.1	Concepção e a materialização das Práticas pedagógicas no âmbito do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional	84
4.2.2	O planejamento	90
4.2.3	Os projetos de pesquisa e extensão	93
4.2.4	O trabalho interdisciplinar	97
4.2.5	A avaliação	101
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>106</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>110</b>
	<b>ANEXOS</b>	
	Anexo I - ROTEIRO DE ENTREVISTAS I	118
	Anexo II - ROTEIRO DE ENTREVISTA II	119
	Anexo III - TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO	121
	Anexo IV - DECLARAÇÃO DE SIGILO ÉTICO-CIENTÍFICO	122

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como uma modalidade de ensino inserida na Educação Básica abarca uma complexidade de fenômenos e contradições sociais. Se por um lado carrega o rótulo de formadora de trabalhadores, por outro traz em si a expectativa de que essa formação vá além do trabalho como mercadoria e se concentre no trabalho como vetor de libertação, do livre pensar, da participação consciente na cadeia produtiva, na possibilidade de interação entre capital e trabalho.

A dissertação ora apresentada insere-se no campo da Educação Profissional tendo como tema as práticas pedagógicas de docentes das Ciências Humanas no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. O estudo das práticas pedagógicas é uma das vertentes da linha de pesquisa Formação Docente e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (PPGEP/IFRN).

A busca pela compreensão dessas práticas, através da produção do conhecimento científico, pode ser uma oportunidade para dar mais relevância a esse campo e contribuir para ampliar os seus espaços de enunciação. Também se faz necessário por entendermos que, diante da proposta curricular do Ensino Médio Integrado, as ações pedagógicas dos docentes, são essenciais para promover a integração.

No intuito de desenvolver este estudo e como desdobramento do seu tema, algumas questões nortearam a pesquisa, quais sejam: a) como as concepções de currículo e formação integrada se relacionam com as práticas pedagógicas dos professores das disciplinas da área de Ciências Humanas no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional; b) como a trajetória de formação dos docentes e o processo de construção de seus saberes e identidade profissional implicam nas suas práticas pedagógicas; c) quais são as práticas pedagógicas dos professores das disciplinas da área de Ciências Humanas e como contribuem para materializar a formação proposta pelo Currículo Integrado do IFRN.

Educar para o trabalho na perspectiva de formar sujeitos autônomos, éticos, humanos, conscientes e socialmente produtivos é uma tarefa reconhecidamente complexa que requer uma articulação permanente da teoria com a prática. Assim, as práticas pedagógicas constituem-se como elementos privilegiados da atuação docente, sobretudo quando esta se dá no espaço da sala de aula.

Nestes termos, esta dissertação tem como objetivo a análise das práticas pedagógicas dos docentes das disciplinas da área de Ciências Humanas<sup>1</sup> do Curso Técnico Integrado em Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN) do *campus* de Caicó/RN.

A necessidade de pensar o papel das Ciências Humanas no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional a partir da compreensão das práticas pedagógicas de seus docentes moveu-nos como justificativa principal para a realização deste empreendimento científico. O desejo de compreender o espaço de atuação e de intervenção docente no processo de ensino e aprendizagem assim como a possibilidade de poder contribuir, através da pesquisa, com a sociedade e a comunidade acadêmica da qual fazemos parte, também nos direcionaram como elementos motivadores.

O grupo de sujeitos da pesquisa é constituído por seis docentes da área de Ciências Humanas e suas tecnologias do Campus Caicó do IFRN, sendo dois de História; dois de Geografia; um de Filosofia e um de Sociologia. Todos ministraram aulas nas duas turmas do Curso Técnico Integrado de Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte do *campus* de Caicó, escolhidas para a realização da pesquisa, ambas com ingresso no período de 2011.1 e conclusão prevista para o período de 2014.2. A fim de proteger suas identidades esses sujeitos aparecem neste estudo com nomes fictícios, o que não invalida seus depoimentos acerca do objeto deste trabalho.

A partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), entendemos as Ciências Humanas e suas Tecnologias como sendo a configuração de um conjunto de disciplinas específicas, cuja afinidade é definida pelo objeto comum de estudos – o comportamento humano – e por pontos de intersecção das metodologias específicas de produção desses conhecimentos cujas especificidades ocorrem pelos focos diferenciados a partir dos quais olham o seu objeto em relação ao espaço (Geografia); ao tempo (História); à sociabilidade (Sociologia); aos processos de reflexão sobre comportamentos e pensamentos (Filosofia), de onde decorrem peculiaridades metodológicas importantes de serem preservadas.

Nesse sentido, a área de Ciências Humanas,

[...] tem por objeto amplo o estudo das ações humanas no âmbito das relações sociais, que são construídas entre diferentes indivíduos, grupos, segmentos e classes sociais, bem como as construções intelectuais que estes elaboram nos

---

<sup>1</sup> De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias corresponde aos componentes curriculares: História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

processos de construção dos conhecimentos que, em cada momento, se mostram necessários para o viver em sociedade, em termos individuais ou coletivos (BRASIL, 2002, p. 21).

Considerando que o objeto central da área de Ciências Humanas é o estudo das práticas e das construções intelectuais que os seres humanos elaboram no contexto das relações sociais que desenvolvem entre si, então a temos como uma área de conhecimento cujas contribuições para a formação e educação para o trabalho podem ser muito valiosas na medida em que, como afirma Hobsbawm (1987), o mundo do trabalho envolve também as condições de vida do trabalhador, seus vínculos políticos e culturais, indo além dos espaços de sua ação laboral<sup>2</sup>.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) constitui a materialização da integração do ensino médio ao ensino técnico proposta pela concepção de formação integrada explícita no Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Média Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007a).

Tal documento contém os princípios fundamentais que sustentam a proposta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional quais sejam: formação humana integral; trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da formação humana; trabalho como princípio educativo; pesquisa como princípio educativo; o trabalho da produção do conhecimento; a relação parte-todo na proposta curricular.

Nesse aspecto, as disciplinas, de cunho propedêutico, destinadas à formação geral cumprem um importante papel voltando a ocupar o espaço que lhes havia sido tirado pelo Decreto n. 2.208/97<sup>3</sup>. A Sociologia, a História, a Geografia e a Filosofia, componentes curriculares da área de Ciências Humanas, integram-se às demais áreas de conhecimento, juntamente com as disciplinas específicas da formação técnica, para assegurar a formação integrada prevista pelo Decreto n. 5.154/04.<sup>4</sup>

Percebemos que as Ciências Humanas, assim como as demais áreas de conhecimento, têm contribuições específicas e também complementares e que não podem ser substituídas umas pelas outras, mas que precisam atuar enquanto disciplinas afins. Através do conhecimento produzido pela investigação das práticas pedagógicas dos docentes, entendemos que é possível

---

<sup>2</sup> Cf. Hobsbawm (1987) o mundo do trabalho inclui tanto as atividades materiais produtivas, como os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida. Não só as atividades laborais no sentido estrito, mas também as condições de vida do trabalhador, com os seus vínculos políticos e culturais.

<sup>3</sup> O Decreto n. 2.208, em 17 de abril de 1997, seguido da Portaria Ministerial n. 646/97 radicalizou a separação entre o ensino médio propedêutico e o ensino profissional. Proibiu a formação integrada possibilitando o aligeiramento e a fragmentação da educação profissional. Ver Ramos (2010).

<sup>4</sup> O Decreto n. 5.154/04 revogou o de n. 2.208/97 e criou o ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, mas manteve as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes (BRASIL, 2007).



alargar a visibilidade do campo, assim como, das ações docentes no contexto da proposta curricular do Ensino Médio Integrado.

Tais ações pedagógicas, em grande parte, decorrem da formação e da autoformação dos docentes, daí a pertinência de fazermos uma análise dos seus processos formativos. Para tanto, optamos por dialogar com alguns teóricos cujas contribuições nos conduzem nessa direção.

Para compreendermos as trajetórias de formação e autoformação dos docentes entrevistados recorreremos às narrativas de sua vida escolar. Nesse sentido, consideramos que a memória individual, no presente, se liga à memória coletiva de uma época vivida. As memórias da escola e a tentativa de interpretá-las no contexto da formação contribuem para compor a identidade docente. Neste estudo amparamo-nos em Le Goff (1990) e Rego (2003).

A investigação dos processos de formação docente leva-nos a contextos diversos, uma vez que os sujeitos desenvolvem-se profissionalmente em intercursos de tempo e de formação diferenciados na composição do seu conhecimento profissional. Imbernón (2011) afirma que esse conhecimento não é meramente técnico, embora a especificidade da profissão resida no conhecimento pedagógico construído e reconstruído durante a vida profissional do professor em sua relação com a teoria e a prática.

Candau (2002) reitera as múltiplas facetas da educação e a necessidade de construir uma integração na perspectiva de formação multidimensional nos currículos de formação docente. Nessa perspectiva, Nóvoa (2006) defende a autonomia no sentido de os docentes definirem os rumos de seu desenvolvimento profissional.

Nas licenciaturas, segundo Pimenta e Lima (2009), os currículos de formação distanciam-se da realidade ao dissociar o ensino da pesquisa, contrariando as premissas de Freire (1996) em relação à assunção do professor como pesquisador em sua formação permanente. Nessa direção, André (2008) assume a pesquisa da prática como um elemento essencial da formação docente.

O Estágio Supervisionado constitui-se como espaço privilegiado de formação e, conforme Pimenta e Lucena (2009), concorre para a superação da dicotomia teoria/prática dando contornos aos saberes específicos da experiência. Para Tardif (2011), desses e de outros saberes pedagógicos (disciplinares e curriculares) decorrem as práticas docentes e a construção da identidade do professor.

A discussão em torno do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional traz consigo a necessidade de compreendermos o Currículo Integrado a partir do entendimento da realidade concreta em que se assenta a área profissional nas suas múltiplas dimensões, da percepção de

que os conhecimentos gerais e técnicos formam uma unidade bem como das suas relações com as práticas pedagógicas.

A urgência pela inserção no mercado de trabalho retarda ou mesmo impede a verticalização da formação de jovens e adultos, mas não a limita, porquanto a oferta da Educação Profissional se faça nos moldes de um ensino médio unitário e politécnico.<sup>5</sup> Nesse sentido, apropriar-se dos significados do currículo constitui-se como um passo significativo na direção da construção da formação integrada. Conforme Silva (2010), os significados do currículo extrapolam os limites impostos por seus teóricos e não podemos olhá-lo inocentemente, pois que é “lugar, espaço, território [...] é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. [...] é autobiografia, nossa vida [...] no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. [...] é documento de identidade” (SILVA, 2010, p. 150).

Levando-se em conta as afirmações do autor, de que o currículo encontra-se no cerne da identidade da escola, ele não só precisa ser compreendido pelos coletivos escolares, como também, construído coletivamente. Por essa razão incluímos uma discussão acerca do currículo no estudo das práticas pedagógicas dos professores.

O Currículo Integrado do IFRN é fruto de discussões e debates iniciados desde a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) de 1994, e pauta-se na defesa da formação omnilateral com uma proposta de educação politécnica voltada para a formação cidadã expressando o “[...] equilíbrio entre os interesses e as forças que estão em jogo no sistema educativo em determinado momento, uma vez que, por meio deste, serão concretizados os fins da educação” (CENTRO [...], 1999, p. 122).

Como vemos, há um caminho, ao longo do qual foi sendo discutido e construído, em meio a embates ideológicos e pedagógicos, influenciado pelas relações de poder sem, no entanto, deixar de expressar a função social da instituição - ofertar educação profissional e tecnológica comprometida com a formação integral.<sup>6</sup> Pensado dessa forma, o currículo é

[...] uma relação entre partes e totalidade. Ele organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações históricas e dialéticas que constituem uma totalidade concreta. Esta concepção compreende que as disciplinas escolares são responsáveis por permitir apreender os conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica; ou

---

<sup>5</sup> Cf. Saviani (1989) a educação politécnica é uma concepção de educação que busca a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade.

<sup>6</sup> Cf. PPP do CEFET-RN/2005.

seja, como as determinações mais particulares dos fenômenos que, relacionadas entre si, permitem compreendê-los (RAMOS, 2011, p. 776).

É nessa perspectiva da compreensão do todo nas partes e da unidade na diversidade que este estudo busca compreender em que medida os docentes percebem o currículo e suas relações com as suas práticas pedagógicas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. As práticas pedagógicas são aquelas ações escolares que envolvem um professor e seus alunos, ações que envolvem alunos e um grupo de professores, de especialistas de ensino, ou ainda, a comunidade escolar com um todo (SOARES, 1989).

Conforme Sacristán (1999), a prática pedagógica é entendida como uma ação do professor no espaço de sala de aula em que o professor assume a função de guia reflexivo, ou seja, é aquele que ilumina as ações em sala de aula e interfere significativamente na construção do conhecimento do aluno.

Para Araújo (2013), pensar as práticas pedagógicas no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional remete ao desafio de se aproximar de uma leitura ampla da realidade. Segundo o autor, a compreensão do Ensino Médio Integrado

[...] exige a crítica às perspectivas reducionistas de ensino que se comprometem em desenvolver algumas atividades humanas em detrimento de outras e que, em geral, reservam aos estudantes de origem trabalhadora o desenvolvimento de capacidades cognitivas básicas e instrumentais em detrimento do desenvolvimento de sua força criativa e de sua autonomia intelectual e política (ARAÚJO, 2013, p. 3).

Assim, as ações pedagógicas, sobretudo na área das Ciências Humanas, se desenvolvem no sentido de promover a compreensão dialética das especificidades dos fenômenos produzidos socialmente, mas que são naturalizados na sala de aula. Isso significa desenvolver, “[...] ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos” (ARAÚJO, 2013, p. 3).

A prática dos professores em seus afazeres pedagógicos, considerando a pluralidade de seus saberes (TARDIF, 2011), expressa-se, no cotidiano da escola, acompanhada de experiências de sociabilidade acumuladas ao longo de suas jornadas de formação e de atuação profissional. No contexto da sala de aula, a prática docente não pode ser encarada como um exercício meramente técnico, marcado pelo atendimento às prescrições curriculares desenvolvidas por outrem. Os aspectos que perpassam o ofício do professor são múltiplos e complexos, inviabilizando qualquer tentativa de redução da sua ação.

No que diz respeito à formação e ao exercício da profissão, não é o domínio de uma disciplina, mas o conjunto dos saberes e práticas docentes que caracteriza o professor. Seu ofício implica a garantia da aprendizagem da disciplina conforme estabelecido pelas diretrizes curriculares. Tudo isso permeado por uma concepção de mundo, de sociedade, de educação e de homem que influencia diretamente no encaminhamento de sua prática pedagógica.

Na Educação Profissional, são muitas as possibilidades de arranjos pedagógicos e curriculares que favorecem as práticas pedagógicas orientadas pela ideia de integração como também são diferenciados os elementos de integração do ensino e da aprendizagem (ARAÚJO; COSTA, SANTOS, 2013). A escolha por um arranjo depende de variáveis como as condições concretas de realização da formação, o conhecimento e a maturidade profissional do professor, o perfil da turma e o tempo disponível, mas decisivo é o compromisso docente com as ideias de formação integrada e de transformação social.

Conscientes dessas premissas é que neste trabalho optamos pela análise das práticas pedagógicas dos docentes e sobre eles concentramos nossos esforços de pesquisa iniciada com suas percepções acerca do currículo integrado, as suas trajetórias de formação e atuação profissional e as relações com as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula, nas disciplinas de Ciências Humanas no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Curso Técnico Integrado em Informática.

Em relação à metodologia, utilizamos da pesquisa documental, da pesquisa bibliográfica e da pesquisa qualitativa. A pesquisa documental foi realizada através do portal eletrônico do IFRN ([portal.ifrn.edu.br](http://portal.ifrn.edu.br)) onde estão disponibilizados não só o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) como também os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), entre eles o do Curso Técnico Integrado em Informática, objeto de nossa investigação, assim como as Propostas de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio (PTDEM). Também constou de nossas pesquisas a consulta a alguns editais de pesquisa e extensão disponibilizados no referido site.

A pesquisa bibliográfica foi realizada, gradativamente, conforme as categorias de análise e suas relações com o objeto da pesquisa. Inicialmente foi necessário compreendermos o papel e o lugar das Ciências Humanas na formação básica e profissional. Para isso, recorreremos aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002), às Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2008) e aos Referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico (BRASIL, 2000).

Para situar-nos no contexto da Educação Profissional fez-se necessário o estudo da história dessa modalidade. Para tanto, fundamentamos-nos em Cunha (2005), Carvalho (2011) e Manfredi (2002).

A problematização concernente ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, assim como a produção do conhecimento, no campo da Educação Profissional, tem em autores como Ramos (2010), Moura (2007, 2010 e 2013), Machado (2010), Moll (2010), Carvalho (2011), Souza (2013) e Kuenzer (2010 e 2011) grande parte de sua produção científica.

Nesses termos, a pesquisa das práticas pedagógicas pressupõe uma compreensão da formação docente. Para tanto, buscamos o diálogo em Tardif e Lessard (2011), Tardif (2002), Pimenta (2002), André (2008), Kuenzer (2011), Kuenzer, Ciavatta e Machado (2008), Nóvoa (2005 e 2007), Schön (2000), Candau (1996 e 2002), Imbernón (2011), Freire (1996) e Machado (2011).

A discussão acerca do Currículo nos exigiu a leitura de Silva (1999), Moreira e Silva (2009), Veiga Neto (2002), Arroyo (2006) e Sacristán (2000). Este último afirma que o currículo é um cruzamento de práticas diversas e que as práticas pedagógicas gravitam em torno do currículo (SACRISTÁN, 2000, p. 13).

No que diz respeito ao Currículo Integrado, recorreremos a Regattieri e Castro (2013), Ramos (2000, 2010 e 2013), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), e outros autores pesquisadores do Ensino Médio Integrado, especialmente Maria Ciavatta (2005) e Marise Ramos (2000 e 2011) responsáveis por clarificar a nossa compreensão da concepção de Currículo Integrado, bem como os fundamentos e princípios norteadores contidos no texto dos Projetos Político Pedagógicos (CENTRO [...], 1999 e 2005 e INSTITUTO [...], 2012). Os conceitos de formação integrada (CIVATTA, 2005) e politécnica (SAVIANI, 1989) nortearam parte desta discussão.

Em relação às práticas pedagógicas, amparamo-nos em Morais (2011), Carvalho e Castro (2005), Sacristán (1999 e 2000), Libâneo (2011), Severino (1998), Santos (2010), Fazenda (1999), Japiassu (1976) e Tozzeto (2011). Sobre as práticas pedagógicas na Educação Profissional recorreremos a Araújo (2013) e Araújo, Costa e Santos (2013).

A pesquisa qualitativa desenvolveu-se através da utilização das entrevistas semiestruturadas aplicadas aos docentes, sujeitos da pesquisa. Conforme Minayo (2013), a pesquisa, realizada a partir do método qualitativo, procura “desvelar” processos sociais que ainda são pouco conhecidos e que pertencem a grupos particulares, sendo seu objetivo e indicação final, proporcionar a construção e/ou revisão de novas abordagens, conceitos e categorias referentes ao fenômeno estudado.

Como já mencionado, elencamos como sujeitos da pesquisa os seis professores<sup>7</sup> que lecionaram as disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia em duas turmas do curso Técnico Integrado de Informática. As entrevistas orais foram gravadas e transcritas e realizaram-se em dois momentos. Elaboramos os roteiros das entrevistas considerando as categorias de análise da investigação (Ver Anexos I e II).

A primeira entrevista foi dividida em quatro partes. Na primeira os entrevistados foram estimulados a falar sobre suas trajetórias de formação (básica, superior e pós-graduação), suas experiências anteriores à docência e sobre as possíveis motivações que influenciaram a escolha da profissão docente.

Na segunda parte, os professores responderam a questões relacionadas ao Currículo Integrado: qual era a sua concepção de currículo; se o conheciam; se orientavam suas práticas pelo currículo.

Na terceira, falaram sobre as suas concepções de Ensino Médio Integrado, sobre a integração da formação básica com a formação profissional e como a disciplina de cada um se insere no contexto da formação integrada.

Por fim, direcionamos a entrevista para as práticas pedagógicas. Nesse ponto, os professores falaram de como concebem as práticas pedagógicas, como as relacionam ao currículo, como organizam seu trabalho pedagógico e a interface que procuram fazer com a Educação Profissional.

Decorrido algum tempo da primeira entrevista procedemos à realização da segunda entrevista. Esta teve seu foco voltado para as práticas pedagógicas com questões mais específicas do trabalho desenvolvido pelos docentes dentro e fora da sala de aula com vistas à aprendizagem dos alunos.

Os seis professores entrevistados foram incentivados a detalhar suas práticas respondendo a questões distribuídas em três partes: planejamento das atividades pedagógicas; práticas de ensino (aulas de campo, seminários, exposição dialogada, trabalho interdisciplinar e outras), pesquisa e extensão; e avaliação.

A análise das informações obtidas através das entrevistas foi feita considerando algumas orientações de Bardin (2011): entrevistas semiestruturadas devem ser registradas e integralmente transcritas; proceder à análise sem perder de vista as categorias previamente estabelecidas; e, ao mesmo tempo, buscar observar e preservar a unicidade dos entrevistados.

---

<sup>7</sup> Os professores entrevistados para essa pesquisa colaboraram com narrativas de suas histórias de vida e de atuação profissional. Foram ao todo seis professores que, no decurso do texto, aparecem com nomes fictícios: professores Artur (Filosofia); Roberto e João Carlos (História) Caio César e Juliana (Geografia) e Josias (Sociologia).

Por se tratarem de narrativas individuais, as análises também se deram individualmente, num processo que a autora chama de decifração estrutural centrado em cada entrevista.

Para delimitarmos os objetivos específicos da pesquisa, aqui retomamos o seu objetivo geral, qual seja, a análise das práticas pedagógicas dos docentes das disciplinas da área de Ciências Humanas do Curso Técnico Integrado em Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN) do *campus* de Caicó/RN.

Estabelecemos como objetivos específicos: discutir o currículo do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e suas relações com as práticas pedagógicas dos professores das disciplinas da área de Ciências Humanas do Curso Técnico Integrado de Informática do IFRN – *campus* de Caicó; analisar o itinerário formativo dos referidos professores considerando suas ações pedagógicas em duas turmas do Curso Técnico Integrado de Informática com ingresso no período de 2011.1 e conclusão no período de 2014.2; e discutir as práticas pedagógicas dos professores das disciplinas de Ciências Humanas no contexto do Currículo Integrado no sentido de materializar a formação integrada proposta pelo referido currículo.

Assim, a dissertação, fruto dessa pesquisa está estruturada em três seções. Na primeira seção, O Currículo no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, abordamos o Currículo Integrado tendo como eixos o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia numa busca pela superação da dualidade em relação ao papel da escola. Nessa perspectiva, discutimos inicialmente o conceito de formação integrada proposta pelo Decreto n. 5.154/2004 que criou essa modalidade de ensino. Em seguida, abordamos a integração do ensino médio ao ensino técnico e os desafios da construção do currículo integrado como um espaço aglutinador dos saberes relacionados à cultura, ao trabalho, à técnica, à tecnologia e à ciência.

Prosseguimos com a discussão em torno do Currículo Integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Analisamos as concepções de Currículo Integrado dos docentes do IFRN – Campus Caicó e, por fim, destacamos a organização curricular do curso Técnico Integrado de Informática bem como o lugar das Ciências Humanas nesse currículo.

Continuando o estudo, na segunda seção intitulada Trajetórias formativas dos docentes de Ciências Humanas do Curso Técnico Integrado de Informática do IFRN – *campus* Caicó, analisamos o itinerário formativo dos sujeitos. O estudo de suas trajetórias formativas, da apreensão de seus saberes e construção de suas identidades, enquanto docentes, baseia-se nas narrativas de suas experiências como estudantes na educação básica e no ensino superior. Inicialmente abordamos seus itinerários formativos na Educação Básica e as possíveis motivações de suas opções pela docência. A partir daí analisamos seus processos de formação

inicial e continuada discutindo as possíveis relações entre os saberes e práticas com a construção da identidade profissional dos professores.

Com vistas a responder à terceira questão de estudo, na seção denominada de Práticas pedagógicas dos professores das Ciências Humanas do Curso Técnico Integrado de Informática investigamos, a partir dos relatos de suas experiências profissionais, as práticas pedagógicas dos professores com vistas à materialização da formação integrada proposta pelo currículo.



## **2. O CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SOB OS OLHARES DOS DOCENTES**

No presente trabalho dedicamo-nos ao estudo das práticas pedagógicas dos professores das disciplinas da área de Ciências Humanas na Educação Profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte do *campus* de Caicó. Optamos por iniciá-lo fazendo, nessa primeira seção, uma discussão acerca do currículo do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e suas relações com as práticas pedagógicas dos professores das disciplinas da área de Ciências Humanas.

O currículo é visto como um conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelos alunos dentro de um ciclo de estudos; ou um programa de atividades planejadas, sequenciadas e ordenadas metodologicamente, ou ainda um programa de conteúdos e valores para melhorar a sociedade.

Qualquer que seja a concepção acerca do currículo, ele supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização atribuída à educação escolarizada. Relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um sistema social, mas não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo. Como assevera Sacristán,

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino (2000 p. 15-16).

Podemos entender que o currículo expressa-se nas práticas em que se estabelece um diálogo entre os agentes sociais, os elementos técnicos, os alunos e os professores; enfim, ganha significado, contextualizando-se na prática (SACRISTÁN, 2000).

O currículo concretiza as funções da escola e a maneira de destacá-las num dado momento histórico-social para um nível ou modalidade de educação num contexto institucional. Constitui-se como uma forma de obter conhecimento convertendo-se numa forma de acessar o saber formal e a cultura.

Em relação à função social, o currículo representa um elo entre a escola e a sociedade. É uma espécie de plano educativo constituído de experiências, saberes, projetos e práticas, podendo também conter os elementos para sua materialização.

O currículo remete a imagens, discursos, projeções, disputas, e carrega em si os componentes identitários e ideológicos de sua formulação. “Não é um conceito, mas uma construção cultural. [...] É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas” (GRUNDY apud SACRISTÁN, 2000, p. 5).

A discussão em torno do Ensino Médio Integrado traz consigo a necessidade de construir o Currículo Integrado a partir da compreensão da realidade concreta que se assenta à área profissional nas suas múltiplas dimensões e da percepção de que os conhecimentos gerais e técnicos formam uma unidade.

Independente das políticas que estiveram no passado e estão no presente a nortear a condução da Educação Profissional, ela deve estar comprometida com a formação integral e de qualidade para jovens e adultos, cuja urgência pela inserção no mercado de trabalho retarda ou mesmo impede a verticalização de sua formação, mas não a limita, porquanto essa oferta se faça nos moldes de um ensino médio unitário e politécnico<sup>8</sup>, embora nas condições dadas ainda seja uma construção.

O currículo do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional tem como eixos o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia numa busca pela superação da dualidade em relação ao papel da escola: formar para o trabalho numa perspectiva mais ampla, incorporando a dimensão intelectual do trabalho produtivo, cujos formandos possam se situar historicamente no mundo do trabalho. Ou ainda, um currículo que contemple as humanidades, a ciência e a tecnologia ou a articulação desses saberes.

Nessa perspectiva, discutimos inicialmente o conceito de formação integrada proposta pelo Decreto n. 5.154/2004 que criou essa modalidade de ensino. Em seguida, abordamos a integração do ensino médio ao ensino técnico e os desafios da construção do currículo integrado como um espaço aglutinador dos saberes relacionados à cultura, ao trabalho, à técnica e à tecnologia.

A partir das falas dos docentes analisamos suas concepções de currículo, de formação integrada e de Ensino Médio Integrado, procurando relacioná-las às suas práticas pedagógicas. Prosseguimos com a discussão em torno do currículo integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, abordando a organização curricular do curso Técnico Integrado em Informática e o lugar das Ciências Humanas nesse currículo.

---

<sup>8</sup> Cf. Saviani (1989) a educação politécnica é uma concepção de educação que busca a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade.

## **2.1. Formação Integrada: educação geral e formação profissional como partes inseparáveis**

O Decreto n. 5.154/2004 prevê que uma das formas de “articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma integrada” (BRASIL, 2004)). A educação geral, nesse caso, passa a ser parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho tanto nos processos produtivos como nos processos educativos.

Nesse sentido, discutir sobre o currículo no Ensino Médio Integrado implica, necessariamente, refletir sobre a formação integrada para além dos discursos oficiais. A ideia da formação integrada sugere a superação da sociedade marcada historicamente pela divisão social do trabalho entre aqueles que executam e aqueles que pensam, planejam, dirigem as ações. Perseguir essa formação significa buscar a superação do reducionismo da preparação para o trabalho puramente técnico, operacional, propiciando ao formando o conhecimento científico-tecnológico e sua apropriação histórico-social.

Ciavatta (2005) procura demonstrar a diferença entre os conceitos de formação integrada e formação humana quando vistos separadamente. No seu entendimento, a formação integrada dá conta da formação técnica articulada à apropriação do conhecimento tecnológico permitindo ao futuro trabalhador a compreensão da totalidade do processo produtivo.

A formação humana prioriza, através de elementos que possibilitem uma leitura das relações políticas, culturais e sociais, um conhecimento mais amplo do mundo e a inserção consciente dos sujeitos no meio social. Para a autora a formação integrada para ser humana deve buscar garantir essa articulação. Ao longo do texto o termo formação integrada, quando usado, traz implícito essa concepção.

Nessa perspectiva, a formação humana, conforme Ciavatta (2005), procura garantir aos jovens e adultos trabalhadores o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação cidadã, integrada dignamente à sua sociedade política num processo de compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Historicamente, a origem do termo formação integrada está ligada aos pensadores da educação socialista (século XIX) defensores de uma educação omnilateral<sup>9</sup> que formaria o homem integralmente no sentido físico, mental, cultural, político e científico-tecnológico.

---

<sup>9</sup> Cf. Sousa Júnior (2009) o conceito de omnilateralidade é de grande importância para a reflexão em torno do problema da educação em Marx. Ele se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas.

Essa pretensão, naturalmente, ignorava as contradições do capitalismo em ascensão, o dualismo educacional e as desigualdades sociais inerentes ao sistema: educação geral para as elites e preparação para o trabalho para os pobres, órfãos e desvalidos. Caminhos bem delimitados que garantem a reserva de saber às elites que a utiliza para obter a subsunção das classes subalternas.

No Brasil, cuja sociedade é marcada fortemente pela herança escravista e a desigualdade social e econômica está impressa no tecido social, a discussão em torno da superação da educação dual através da integração entre formação geral e educação profissional é recente<sup>10</sup>, convertendo-se numa “[...] luta política permanente entre duas alternativas: a implementação do assistencialismo e da aprendizagem operacional *versus* a proposta da introdução dos fundamentos da técnica e das tecnologias, o preparo intelectual” (CIAVATTA, 2005, p. 88).

Buscar a formação integrada implica uma retomada dos fundamentos que regem o pensamento e a produção da vida, além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica, a fim de eliminar a formação mecanicista e repetitiva que não forma o homem no sentido pleno.

Essa busca ainda depende de alguns pressupostos que, segundo Ciavatta (2005), compõem a base de uma formação integrada e humanizadora: a existência de um projeto de sociedade que vise à superação do dualismo social e educacional; uma legislação que garanta a articulação entre o ensino médio de formação geral e a educação profissional em todas as suas modalidades; a adesão de gestores e professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica; articulação entre escola, alunos e famílias; a formação integrada é uma experiência de democracia participativa não podendo ocorrer sob o autoritarismo; o resgate da escola como um lugar de memória; e a garantia de investimentos em educação.

Essa discussão em torno da concepção de formação integrada já existe no Brasil, embora em outras bases, desde 1942, quando da apresentação do anteprojeto da Lei Orgânica do Ensino Industrial presidida por Gustavo Capanema, e transformado em Decreto-Lei pelo presidente Vargas em 30 de janeiro de 1942. Nesse documento, conforme Horta (2010), o ensino industrial tinha por objetivos atender aos interesses do trabalhador, realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana; aos interesses das empresas, atendendo, suas necessidades de suficiente e adequada mão de obra, e aos anseios nacionais, promovendo

---

Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.

<sup>10</sup> Cf. Ciavatta (2005) essa discussão remete às lutas pela democracia e em defesa da escola pública nos anos 1980, particularmente, no primeiro projeto de LDB, elaborado logo após e em consonância com a Constituição de 1988.

continuamente o crescimento de sua economia e cultura. Estes objetivos seriam reafirmados por Capanema no discurso pronunciado na Confederação Nacional da Indústria, em agosto de 1942, por ocasião da assinatura do Decreto-Lei n. 4.048 que criou o SENAI.

Toda a educação industrial deve ter em mira a preparação profissional e a formação humana do trabalhador. Isto quer dizer que é necessário que a educação industrial não se preocupe apenas em preparar o lado técnico do trabalhador, mas, também, o seu lado humano, isto é, o seu lado espiritual, o seu lado moral, o seu lado cívico e patriótico, o que quer dizer que o principal critério da formação do trabalhador nacional tem que ser precisamente este – o de atingir, a um só tempo, a sua formação técnica e a sua formação humana [...]. O trabalhador não se transformará em máquina, uma vez que nós tentemos realizar, a um tempo, os dois objetivos – sua preparação técnica e sua formação humana (CAPANEMA, 1942 apud SOUZA, 2013, p. 137).

Percebe-se no discurso de Capanema uma clara oposição aos propósitos de formação aligeirada a que se propunha o SENAI que, no seu entender, “abandonava a preocupação teórica, tornando-se insignificante e prejudicial” (SOUZA, 2013, p. 136).

Para Capanema, então Ministro da Educação, o ensino profissional não poderia prescindir da formação humana, tanto quanto não poderia negligenciar sua formação cívica e moral. O trabalho mais que um meio de prover a existência era uma condição para o exercício da cidadania. Na sua ótica, um programa nacional de educação profissional era, no contexto do Estado Novo, tão importante quanto a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho).<sup>11</sup>

O período de redemocratização do país (entre 1946 e 1964) é considerado por muitos como o mais fértil para a educação e nele desenvolveu-se um amplo movimento em favor da escola pública, universal e gratuita. Tal movimento, associado a um contexto de efervescência dos movimentos sociais, políticos, culturais, reverberou no Congresso Nacional e seu ápice se deu com a promulgação da LDB de 1961. Esta lei se antecipava no sentido de descaracterizar o ensino industrial que, no 1º ciclo, seria composto do ensino ginásial, tendo a aprendizagem profissional como curso secundário.

O objetivo dos ginásios orientados para o trabalho era, conforme Cunha (2005, p. 170),

---

<sup>11</sup> Cf. Fausto (2009) O projeto nacional de desenvolvimento posto pelo Estado Novo (período correspondente à ditadura varguista de 1937 a 1945) previa um crescimento extraordinário da industrialização pautada na criação de grandes empresas estatais ao mesmo tempo em que mantinha sob forte controle os trabalhadores e suas representações sindicais. Em 1939 foi criada a Justiça do Trabalho, cuja origem eram as Juntas de Conciliação e Julgamento. Nesse contexto, a sistematização e ampliação da legislação trabalhista se deu com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) que instituíam direitos e deveres para os trabalhadores e empregadores sob a mediação do Estado.

[...] formar cidadãos treináveis, tão necessários ao desenvolvimento socioeconômico que o país reclama. Preparar, não só jovens, que possam, em período rápido de treinamento na empresa se agregar às forças produtoras – caso venham a abandonar o ginásio – como propiciar aos que puderem continuar seus estudos efetivas possibilidades de êxito, qualquer que seja a orientação profissional que venham a adotar.

Entre 1961 e 1965, foram implantados pelo MEC, diferentes projetos de ginásios com a mesma estrutura curricular em que, nas duas primeiras séries, predominava a formação geral e nas seguintes devidamente orientados os alunos escolheriam uma área específica: artes industriais, técnicas agrícolas, técnicas comerciais, educação para o lar ou o aprofundamento dos estudos gerais.

Em fins da década de 1960 já estava em andamento a revisão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, principalmente no tocante ao ensino primário e médio. Logo, um grupo de trabalho seria instituído, por decreto presidencial, para propor um projeto que mais tarde se materializaria em uma nova Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus – Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Cunha (2005) afirma que foi “a mais ambiciosa medida de política educacional de toda a história do Brasil” constituindo-se como uma tentativa de profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau, que culminou num grande fracasso. A Lei n. 5.5692/71 era contraditória sobre diversos aspectos. Um deles era a pretensão de eliminar a dualidade estrutural entre educação básica e profissional ao tornar compulsória a profissionalização em todas as escolas públicas e privadas do país.

O novo ensino de 2º grau proposto pela Lei n. 5.692/71 esbarrava em muitas resistências, a maior parte delas decorrentes da descrença da classe média em relação aos cursos profissionalizantes, tradicionalmente associados à formação de operários. Tanto que a Lei n. 7.044/82 trouxe de volta aos textos legais a possibilidade de duas vias educacionais distintas: uma propedêutica para prosseguimento dos estudos no ensino superior (formação das elites) e outra profissionalizante destinada àqueles cujo curso secundário-profissional seria a etapa final da escolaridade (formação de trabalhadores). Na prática, essa lei libertava as escolas privadas da obrigação de oferecer o ensino profissionalizante imposta pela Lei n. 5.692/71.

A década de oitenta (1980) foi marcada pela redemocratização do país num cenário de crise e estagnação econômica, inflação e tentativas, por parte da sociedade, de superar os efeitos da ditadura civil-militar. No terreno educacional tratava-se de romper com a tecnocracia e, nesse contexto, de acordo com Moura (2013), ocorreu um intenso debate em defesa da concepção de formação integral apoiada na discussão dos conceitos de politecnia e escola

unitária como referenciais para a construção, pela sociedade civil, de uma concepção de educação.

Assim, o projeto da LDB, que viria a entrar em vigor em 1996, apresentado à Câmara dos Deputados, em dezembro de 1988, pelo deputado federal Otávio Elísio sinalizava a formação integrada à formação geral nos seus aspectos humanísticos e científico-tecnológicos. No entanto, em face das políticas neoliberais estabelecidas, na década de 1990, com forte orientação mercadológica, sobretudo no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, assistiu-se a um processo regressivo, tanto histórico quanto político, na medida em que o Decreto n. 2.208/97, seguido da Portaria n. 646/97 não só proibia a formação integrada, como, também, alegando a premência do mercado, possibilitava o aligeiramento e a fragmentação da educação profissional.

Seguido da Portaria n. 646/97, o Decreto n. 2.208/97 também regulamentava a educação profissional e sua relação com o ensino médio, passando o ensino técnico a ter organização própria, separado do ensino médio. Não se tratava de romper com o tecnicismo da Lei n. 5.692/71, mas de atualizar as diretrizes curriculares em consonância com a nova divisão social e técnica do trabalho.

Nesse cenário, a luta contra as políticas de privatização e fragmentação da educação básica incorpora-se ao debate, em torno da discussão da concepção de formação integrada, anterior a Constituição de 1988 e a LDB de 1996. Conforme Moura (2013), esse movimento revigorou-se com as expectativas que se tinha no início do governo Lula, em 2003, de ruptura com a orientação neoliberal. No entanto, o que se viu foi uma conciliação das diversas forças em disputa que se traduziram na revogação do Decreto n. 2.208/97 através Decreto n. 5.154/2004 fruto das intensas disputas que envolveram os diversos segmentos ligados à militância educacional, sobretudo da Educação Profissional. Para o autor, o

[...] Decreto 5.254 de 2004, que manteve as alternativas existentes de (des)articulação, porém restituiu a possibilidade de integração das duas modalidades, evidenciando a permanência dos elementos de dualidade educacional. Em que pese tal possibilidade, o fato é que, decorridos já alguns anos da edição deste decreto, a construção da educação integrada ao ensino médio não foi assumida como prioridade de política pública [...] (MOURA, 2013, p. 207).

Apesar dessas ressalvas, a criação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional através do Decreto n. 5.154/2004 nos remete à busca pela compreensão do conceito de formação integrada e da necessidade de romper com o projeto de sociedade e de educação vigentes que

leva, inevitavelmente, ao debate em torno da construção de um currículo que atenda às especificidades da educação geral de nível médio integrado à educação profissional.

Nesse sentido, a construção do Currículo Integrado nos impõe o entendimento das condições em que o mesmo foi construído e a uma reflexão sobre a ação educativa nas escolas, considerando-se a complexidade proveniente do seu desenvolvimento e da sua realização.

## **2.2. O Currículo Integrado: trabalho, ciência, tecnologia e cultura**

A integração curricular entre o ensino médio e o ensino técnico trouxe consigo o desafio da formação integrada e de pensar a construção do currículo integrado que tenha como imperativo responder às necessidades do mundo do trabalho, cujas demandas envolvem um sólido conhecimento que dê conta, ao mesmo tempo, da formação do ser cidadão e do ser trabalhador e suas relações com a tecnologia, a ciência e a cultura. Isso exige uma estreita sintonia entre o conhecimento do currículo que orientará as práticas pedagógicas no trabalho docente.

A citada integração propiciada pela revogação do Decreto n. 2.208/97 através do Decreto n. 5.154/2004 que criou o Ensino Médio Integrado passou a constar na LDB, a partir de 2008, pela Lei n. 11.741. A LDB original nada prescrevia em relação ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Tal perspectiva de organização curricular do ensino médio foi recentemente incluída pela Lei n. 11.741, de 2008, que inseriu a Seção IV-A, “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio” no texto original da LDB, na qual se define:

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do *caput* do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; (BRASIL, 1996).

Essa discussão sinaliza para a construção coletiva do currículo dos cursos a partir da compreensão da realidade concreta em que se assenta a área profissional em questão, nas suas múltiplas dimensões e na percepção de que os conhecimentos gerais e técnicos formam uma unidade.

Nesse contexto, a oferta do Ensino Médio Integrado, por se apresentar intimamente relacionada com a educação básica, é responsabilidade dos sistemas de ensino, devido tanto a



sua articulação com a formação continuada e EJA, como pela integração do ensino técnico com o ensino médio.

Os sistemas de ensino, ao terem a obrigação com o ensino fundamental e médio na modalidade EJA, podem ou mesmo devem articulá-los com a educação profissional, precisando dispor, então, de estrutura física e de recursos financeiros para esse fim. Igualmente, podendo oferecer o ensino médio técnico, não faz sentido que se financie somente a formação geral, mas também a formação específica que assegura a educação profissional técnica de nível médio. Essas questões pautaram políticas recentes, tais como o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Programa Brasil Profissionalizado (RAMOS, 2010, p. 51).

O Ensino Médio e a Educação Profissional de Nível Técnico são oferecidos nas formas integrada, concomitante e subsequente, entendendo-se que outros segmentos, além da rede federal de educação profissional, também ofertam a educação profissional e que há múltiplas necessidades no público-alvo dessa oferta.

A Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, na forma como está presente nos documentos produzidos desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, constitui-se como uma possibilidade de se contrapor à histórica dualidade estrutural do sistema de ensino que foi desenvolvido no Brasil.

De acordo com Kuenzer (2010), as políticas educacionais destinadas a esse fim, embora sustentadas pelo discurso da inclusão no mundo do trabalho pela qualificação profissional, não vêm surtindo os efeitos alardeados, ou seja, não subsidiam a formulação de propostas que atendam aos jovens, especialmente, os que vivem do trabalho.

Conforme a autora, em virtude das transformações vivenciadas pelo capital na virada do século XX, o trabalho precisa se adaptar ao regime de acumulação flexível, caracterizado por uma intensa exclusão da força de trabalho (desemprego estrutural). Essa força de trabalho excluída se recoloca no mercado de forma precarizada em outros pontos da cadeia produtiva.

No aspecto da educação, ocorre uma situação inversa. Por força das políticas públicas que, sintonizadas com as necessidades do capital, aumenta-se a inclusão nas diversas modalidades da educação básica, inclusive na Educação Profissional, mas precarizam-se os processos educativos. A necessidade de certificar para o trabalho e para preencher as necessidades da cadeia produtiva leva a um processo de inclusão subordinada, já que ancorada em processos formativos precários para formar trabalhadores com contratos precários ou subcontratados.

Conforme Ramos (2010), a educação profissional deve estar articulada a um projeto de desenvolvimento estratégico, mas de nenhuma forma pode reduzir-se simplesmente à formadora de mão de obra rápida e barata para atender ao mercado de trabalho. Ela deverá estar comprometida com a redução das desigualdades sociais e com o desenvolvimento socioeconômico, como também estar vinculada com a educação básica e com a escola pública de qualidade.

O Ensino Médio Integrado construiu-se a partir de marcos conceituais diferenciados em relação à natureza profissionalizante dessa etapa da educação básica (RAMOS, 2010). Há que se compreender os sentidos de integração a ele conferidos definidos pela autora como filosófico, epistemológico e político.

O sentido de integração de caráter filosófico relaciona-se com “[...] a concepção de formação humana omnilateral, mediante um processo educacional que integra as dimensões fundamentais da vida – *trabalho, conhecimento* (ciência & tecnologia) e *cultura*” (BRASIL, 2008). Visto como dimensão fundamental, o trabalho é considerado princípio educativo, o que significa dizer que o ser humano, através do trabalho, produz sua realidade, e dela se apropria para transformá-la, sendo, portanto, sujeito de sua história e de sua realidade.

Conforme Ramos (2004), a profissionalização, sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, se opõe à simples formação para o mercado de trabalho incorporando valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. Assim, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, habilitando as pessoas para o exercício autônomo e crítico de suas profissões.

A possibilidade de construção de um projeto de ensino médio no sentido da formação omnilateral exige a superação de sua histórica vinculação – mediada ou imediata – com o mercado de trabalho tornando os sujeitos educandos o centro das finalidades dessa etapa da educação básica, uma vez que a razão de ser do ensino médio esteve, ao longo de sua história, predominantemente centrada no mercado de trabalho (RAMOS, 2004).

Cumprir a finalidade posta pelo artigo 22 da LDB (aprimoramento da pessoa humana como uma finalidade da educação básica), portanto, significa, para a autora, retirar o mercado de trabalho do foco do projeto educacional do ensino médio e colocá-lo sobre os sujeitos singulares cujo projeto de vida se constrói pelas múltiplas relações sociais, na perspectiva da emancipação humana que só ocorre se houver coerência entre os projetos individuais e o projeto social construído coletivamente. Nesse aspecto, consideremos as finalidades do ensino médio

e o que lhes confere sentido: sujeitos, com vida, história, cultura e necessidades diferenciadas; e conhecimentos, construídos socialmente e historicamente.

O sentido epistemológico direciona o currículo para a integração dos conhecimentos gerais e específicos, assim como a relação entre parte e totalidade dos conhecimentos. Nessa dimensão, o trabalho, no seu sentido ontológico, como forma de transformação da natureza e da sociedade, “leva à necessidade de apreender teorias e conceitos de diversas ciências, relacionando-as como mediações da práxis” (BRASIL, 2008). Aqui não tratamos do somatório, superposição ou subordinação de conhecimentos uns aos outros, mas de sua integração na perspectiva da totalidade.

Por sua vez, o sentido político entende o trabalho na sua dimensão histórica e na maneira como hoje se apresenta. O mesmo é expresso pela oferta de formação técnica para o trabalho (Ensino Médio Integrado à Educação Profissional), como forma de atender às necessidades imediatas da classe trabalhadora.

Em relação aos sentidos filosófico e epistemológico de integração o documento governamental <sup>12</sup> justifica-os afirmando a necessidade de superação da fragmentação, estimulando a reorganização da escola, reforçando-se a flexibilização do currículo e desenvolvendo uma articulação interdisciplinar, por áreas de conhecimento, com atividades integradoras definidas com base nos quatro eixos constitutivos do ensino médio – trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Na perspectiva de conferir especificidades a estas dimensões constitutivas da prática social que devem organizar o ensino médio de forma integrada – *trabalho, ciência e cultura* – que se entende a necessidade de o ensino médio ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas de formações específicas: no trabalho, como formação profissional; na ciência, como iniciação científica; na cultura, como ampliação da formação cultural (BRASIL, 2008, p. 13).

A concepção da escola unitária de Gramsci, de acordo com Ramos,

[...] expressa o princípio da educação como direito de todos. Uma educação de qualidade, uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, o acesso à cultura, etc. Não uma educação só para o trabalho manual e para os segmentos menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para o outro grupo. Uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social (2014, p. 3).

---

<sup>12</sup> Decreto n. 5.154/2004.

Desse modo, a educação precisa proporcionar aos estudantes o acesso a todo o conhecimento e a cultura humana propiciando a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. O trabalho, como realização e produção humana e como práxis econômica, constitui esse caminho. Assim, Ramos (2004) apresenta os dois pilares conceptuais de uma educação integrada: uma escola unitária que garanta a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica que possibilite o acesso à cultura, a ciência e ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional e a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo que oriente os estudantes à realização de múltiplas escolhas.

Desse modo, propõe-se um currículo organizado não apenas em torno de disciplinas, mas também de ações, situações e tempos diversos, assim como de espaços intra e extraescolares, para realização de atividades que favoreçam a iniciativa, a autonomia e o protagonismo social dos jovens (BRASIL, 2009, p. 81).

A discussão sobre a organização do Currículo Integrado deve considerá-lo como um espaço onde rebatem inúmeras possibilidades, entre elas cultura, identidade e poder. Para Silva (2007, p. 16), o currículo implica territórios onde as teorias que descrevem esse currículo estão envolvidas no sentido de obter hegemonia, despiando a sua neutralidade e desvendando a realidade que essa teoria concebe. Essas teorias demonstram que o currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Dessa maneira, o autor assevera que

[...] da perspectiva pós-estruturalista, pode-se dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que busca dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questão de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder (SILVA, 2007, p. 16).

A partir de um percurso histórico as teorias do currículo buscam responder quais conhecimentos são considerados importantes para as pessoas em uma determinada sociedade. Elas definem conceitos para organizar e estruturar a visão da realidade desta dita sociedade.

Assim, Silva afirma que o currículo,

[...] tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confirmam. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (2007, p. 150).

No contexto da Educação Profissional integrada com a Educação Básica na modalidade EJA a compreensão da concepção de Currículo Integrado pressupõe a educação geral como indissociável da Educação Profissional, onde se dá a formação para o trabalho. Portanto, é fundamental a compreensão de como acontece essa integração; seja na seleção e na organização curricular, no Projeto Pedagógico ou nos processos educativos.

Para Ciavatta (2005, p. 85), a ideia da formação integrada sugere a superação do ser humano separado historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Assim, a ênfase no trabalho como princípio educativo<sup>13</sup> seria, conforme a autora, uma forma de superar a histórica dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual estando o núcleo básico do currículo centrado no trabalho, na ciência e na cultura.

Conforme Gramsci (1986), a formação do trabalhador não pode ser pensada fora da história das relações sociais e das transformações operadas pelo trabalho organizado socialmente. Uma vez que toda atividade humana corresponde a uma determinada concepção de mundo, ele aponta para uma construção humana capaz de criticar essa mesma concepção tornando-a unitária e coerente para uma elaboração crítica e consciente daquilo que somos.

Ao situar o papel do ensino na formação humana, Gramsci (1989) assevera que

[...] o ensino deve ser visto como um ato de libertação e deve ser percebida a sua eficiência em relação às camadas mais oprimidas da sociedade. Esse ensino [...] deve estimular o progresso intelectual, para que os trabalhadores, ao invés de reproduzirem palavras panfletárias, consolidem uma visão crítica do mundo onde vivem e lutam, e, nesta perspectiva, o processo educativo, em uma escola unitária é decisivo na formação humana (GRAMSCI apud PIRES, 2011, p. 195).

Assim, sendo um direito social, a educação bem como o ensino destinado à formação de trabalhadores não pode ser puramente técnico e mecanicista, fazendo-se necessário caminhar em direção a uma dimensão efetivamente humana, em que a poesia, a arte, a literatura, a

---

<sup>13</sup> O trabalho considerado como princípio educativo é uma proposta marxista. Como fato social, em todas as sociedades, sempre promoveu aprendizagem, mas foi com Marx que ele foi elevado à condição de princípio educativo. Ao recomendar a combinação entre trabalho fabril e educação, Marx e Engels lançaram as bases do que seria uma nova concepção de sociedade e trabalho apresentando-o como um conceito ligado à educação de forma ontológica, não podendo separá-los por ter uma base social comum (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2005. p. 63-71).

política, a consciência crítica, a ciência e a cultura convergem para uma formação que só é possível quando se percebe o trabalho como princípio educativo.

Para Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005), a integração do Ensino Médio constitui-se como uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. Tal integração é uma condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes.

Historicamente, a dualidade educacional no Brasil existe desde a implantação das primeiras escolas. A despeito de algumas tentativas tímidas de superação dessa realidade<sup>14</sup> ela persiste especialmente no ensino médio, daí a importância da efetivação da formação integrada, não só na teoria, mas também na prática.

Além disso, a integração oportuniza, por meio da organização do trabalho escolar, que as experiências educativas e a preparação técnico-profissional sejam partes das transformações sociais capazes de responder às exigências do mundo do trabalho. Nesse sentido, a formação profissional deve ser compreendida como um espaço para a ampliação de saberes e, ao mesmo tempo, para a rejeição de uma ordem social que tende a excluir e marginalizar a cultura e os saberes dos jovens oriundos das camadas populares, estejam esses matriculados ou não, no Ensino Médio (VALENTIM, 2007).

Algumas transformações globais nas tendências de desenvolvimento econômico, social, científico, político e tecnológico ocorreram desde a segunda metade do século XX. Essas transformações trouxeram mudanças significativas no processo produtivo e na dinâmica do mundo do trabalho, implicando numa maior flexibilização nas relações e nas condições de trabalho. Em consequência, configurou-se uma nova dinâmica no mercado de trabalho, o que exigiu dos jovens uma formação que os permita enfrentar a crescente complexidade dos perfis profissionais.

No Brasil, as transformações econômicas e sociais das décadas de 1980 e 1990, afetaram, sobretudo, a juventude em razão do baixo ritmo de crescimento econômico e pelo processo de desestruturação produtiva, característico do período.

---

<sup>14</sup> Cf. Moura (2007) essas tentativas se deram com: a Reforma Capanema (possibilidade de aproximação dos cursos secundários propedêuticos com os cursos profissionalizantes); a LDB de 1961 (possibilitou a equivalência entre os cursos do mesmo nível pondo um fim, pelo menos formalmente, na dualidade do ensino no nível secundário); a Lei n. 5.692/1971 reforçou a dualidade, embora objetivasse o contrário; e, a LDB de 1996 consolidou, mais uma vez, a dualidade entre o ensino médio e a educação profissional em que esta última é tratada como modalidade, um apêndice da educação básica.

Nesse contexto, o Ensino Médio torna-se a parte final da escolarização básica, enquanto o mercado, impulsionado pelas mudanças tecnológicas em ritmo mais intenso exige um perfil ocupacional que corresponda às suas necessidades produtivas. Dessa forma, a antiga proposta pedagógica de “ensinar a aprender” ganha novo impulso, transformando-se não apenas em uma necessidade socioeconômica, mas também em parte do projeto pessoal dos estudantes.

Por outro lado, o crescimento do setor informal da economia, aliado aos discursos mercadológicos, impõe aos jovens mais uma tarefa: que “aprendam a empreender”, além de dominarem um amplo repertório cultural.

A exclusão social, a precária inserção no mundo do trabalho e a falta de acesso a um trabalho decente provocam um verdadeiro desperdício da potencial contribuição dos jovens ao desenvolvimento do país. Essa situação agrava-se com a grande expansão de matrículas no ensino médio, durante a década de 1990.

Junte-se a isso o fato de que um número muito significativo de jovens abandona este nível educacional, antes de sua conclusão, e o percentual de estudantes acima da idade adequada que é ainda bastante elevado.

Nesse contexto, o Decreto n. 5.840/06 que implantou o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) trouxe consigo desafios políticos e pedagógicos; entre eles, como construir um Currículo Integrado considerando as especificidades do público da EJA.

Dessa forma, o dilema sobre o papel da escola de formar para a cidadania e para o trabalho produtivo acende a discussão sobre uma proposta curricular na perspectiva da formação integrada no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual.

O que o PROEJA trouxe de novidade foi a integração entre formação geral e formação profissional na modalidade EJA. A promulgação do Decreto n. 5.154/04 pode ser considerada o marco dessas discussões. O Decreto prevê que umas das formas de articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e a Educação Básica é a forma integrada. Ou seja, compreende matrícula única onde o curso deve possuir, também, currículo único contemplando formação geral e formação profissional.

Nos últimos anos, estudos da UNESCO sobre o Ensino Médio na América Latina, objetivando contribuir com a construção coletiva de um modelo educacional que responda às transformações científica, econômica, social e tecnológica, não nos aponta uma realidade muito animadora. Um dos mais recentes, desenvolvido pela Representação da Organização no Brasil, tem suas principais conclusões documentadas no livro “Ensino médio e educação profissional: desafios da integração”, publicado em 2009.

O estudo analisou algumas iniciativas de implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Brasil e concluiu, entre outras coisas, que há boas reflexões teóricas, argumentações ideológicas e normas sobre o tema, mas as propostas operacionais são frágeis, além de serem poucas as experiências de sucesso na implantação efetiva de cursos integrados.

Os resultados do estudo também mostram que em relação ao Ensino Médio Regular, o currículo é fragmentado e é voltado essencialmente à preparação genérica dos jovens para processos seletivos do ensino superior. Em relação ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, embora os cursos sejam apresentados formalmente como dispõe o Decreto nº 5.154/2004, a maioria apenas inclui numa só matrícula dois currículos justapostos e fragmentados em disciplinas isoladas.

Essas conclusões coadunam-se com o pensamento de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 192), para quem o Conselho Nacional de Educação (CNE) ao ratificar as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, anteriores ao Decreto n. 5.154/04, referendou a independência entre formação média e profissional, que podem ser ministradas como partes autônomas, embora, integrantes do mesmo curso.

De tal modo que, para Kuenzer (2006, p. 894), essa diretriz, embora se mantenha a vinculação formal com direito à certificação, põe por terra a possibilidade de integração reafirmando uma concepção de educação em permanente disputa na história da educação brasileira: quem deve ter acesso à boa educação? Todos ou uma minoria, supostamente, mais apta ao conhecimento. Que tipo de educação satisfaz às reais necessidades da sociedade brasileira? A resposta a essas duas perguntas passam pela construção do currículo.

A melhoria da qualidade da oferta do Ensino Médio depende de inúmeros fatores e medidas, mas um desafio central passa necessariamente por superar a inadequação curricular do Ensino Médio, cuja formulação, em sua maioria, além de não levar em consideração a realidade e a expectativa dos jovens, não os prepara para uma vida em sociedade, nem para prosseguimento de estudos posteriores, nem para inserção no mundo do trabalho.

Objetivando auxiliar no enfrentamento dessas questões, a Representação da UNESCO no Brasil desenvolveu o projeto Currículos de Ensino Médio, para propor alternativas viáveis, na forma de protótipos curriculares, para o Ensino Médio – formação geral e para a integração entre o Ensino Médio – formação geral e a Educação Profissional.

Unindo a análise de experiências brasileiras e internacionais na implantação de Ensino Médio articulado com a Educação Profissional, foram traçados alguns caminhos que culminaram com a elaboração de um protótipo de Ensino Médio orientado para a preparação



básica para o trabalho e para as demais práticas sociais (formação geral) e protótipos curriculares de Ensino Médio Integrado com a Educação Profissional.

A oferta do Ensino Médio em todo o território nacional apoia-se nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM) um documento produzido pelo MEC através da Secretaria da Educação Básica para trazer referências e reflexões de ordem estrutural que possam, com base no estudo realizado, agregar elementos de apoio à sua proposta curricular de cada instituição de ensino que realize essa oferta.

Nesse sentido, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, através de suas unidades (*campus*) dispostas nas diversas regiões do Estado, assume o currículo como um conjunto integrado numa compreensão das partes em relação ao todo ou da unidade dentro da diversidade referenciado historicamente pelos conceitos de politecnia e de formação integrada, sendo esta última prevista pela LDB através da Lei nº 11.741/08<sup>15</sup>.

### **2.3. O olhar dos docentes sobre o Currículo Integrado no Curso Técnico Integrado de Informática do IFRN – Campus Caicó**

A concepção de currículo sustentada nas teorias críticas, no que diz respeito ao que está escrito nos documentos, aparece no Projeto Político Pedagógico do IFRN, desde 1994, quando a instituição ainda denominava-se ETFRN (Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte) e elaborou sua proposta curricular. No documento, o currículo é tratado como “[...] um elemento de mediação entre a prática social e o conhecimento científico, tecnológico e cultural, pautado numa concepção histórico-crítica de sociedade e de educação” (ESCOLA [...], 1994, p. 20).

Em 1999, em virtude das reformas propostas pelo Decreto 2.208/97, que separou o ensino médio propedêutico e o ensino profissional, e do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP),<sup>16</sup> o PPP, então vigente, passaria a contemplar duas propostas curriculares: uma para a formação técnica e outra para o Ensino Médio. Com essa reestruturação curricular, a antiga ETFRN, já denominada de CEFET-RN,<sup>17</sup> passava a oferecer cursos de

---

<sup>15</sup> Altera dispositivos da LDB Lei nº 9.394/96 com o objetivo de redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2008).

<sup>16</sup> Cf. Ramos (2010) O PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional) objetivava financiar a reforma do ensino médio e transformar as instituições federais de educação tecnológica em centros de educação profissional com gestão financeira autônoma. Também apoiava grupos privados definindo a iniciativa privada como a principal responsável pela educação profissional.

<sup>17</sup> No dia 18 de janeiro de 1999 a antiga ETFRN passaria a se denominar Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN). Essa mudança permitiria a formação e a qualificação de profissionais no âmbito da educação tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico em articulação com os setores produtivos e com a sociedade (PPP do IFRN, 2012, p. 30).

formação profissional organizados por áreas, nos níveis básico, técnico e tecnológico passando o Ensino Médio a ser estruturado em três áreas interdisciplinares e suas respectivas tecnologias, assumindo características propedêuticas. Por força de lei, no Ensino Médio, a formação básica passou a ser ofertada separada da formação técnica.

No contexto dessas reformas, no CEFET-RN foram implantados os cursos técnicos subsequentes, a concomitância interna entre Ensino Médio e formação técnica, os cursos de graduação e os cursos de especialização.

No PPP, resultante dessa reestruturação curricular, o currículo é definido como “[...] o equilíbrio entre os interesses e as forças que estão em jogo no sistema educativo em determinado momento, uma vez que, por meio dele, serão concretizados os fins da educação [...] constitui uma opção historicamente configurada [...] produz identidades” (CENTRO [...], 1999, p. 122).

O Decreto n. 5.154/04, que revogou o Decreto 2.208/97, possibilitou uma reestruturação da Educação Profissional e Tecnológica em cursos e programas e o retorno da oferta de cursos técnicos integrados à educação básica. Conseqüentemente o CEFET-RN redimensionou seu PPP e seu currículo integrado, especialmente para os cursos técnicos integrados de nível médio e um novo documento foi finalizado em 2005.

No citado documento, o Currículo Integrado é posto como

[...] um conjunto integrado e articulado de atividades intencionadas, pedagogicamente concebidas a partir de uma visão de ser humano, de sociedade, de tecnologia, de trabalho, de cultura e de educação, organizadas para promover a construção, a reconstrução, a socialização e a transmissão do conhecimento numa perspectiva crítico-social-histórica, visando à formação de profissionais-cidadãos aptos a contribuir com o desenvolvimento socioeconômico local, regional, nacional, global, na perspectiva de uma sociedade mais justa e igualitária (CENTRO [...], 2005, p. 80).

Percebemos uma concepção de Currículo Integrado inspirada na ideia da formação omnilateral que, por sua vez, baseia-se nos conceitos de educação politécnica e formação integral.

A ideia da politecnia, para Saviani (2003), diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Nesse contexto, relaciona-se aos fundamentos das diversas modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios e fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está

em condições de desenvolver variadas modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência.

A formação integral, no âmbito da Educação Profissional, de acordo com Ciavatta (2005), passa pela compreensão de que a formação básica é parte inseparável da formação para o trabalho em todos os processos produtivos e educativos, sendo necessária uma integração dos conceitos de trabalho, cultura, ciência com o currículo a fim de responder ao compromisso da Educação Profissional e Tecnológica com as necessidades do mundo do trabalho e com a formação humana.

Dessa forma, o modelo de Currículo Integrado fundamenta-se na globalização das aprendizagens e da interdisciplinaridade, e, conforme Ramos (2010), organiza o conhecimento e desenvolve o processo ensino e aprendizagem de modo que os conceitos sejam apreendidos como sistemas de relações de uma totalidade concreta, com o objetivo de explicá-la e compreendê-la.

O Currículo Integrado do IFRN com sua proposta de formação integral ancora-se na sua função social<sup>18</sup> e nas concepções basilares (de ser humano, de sociedade, de cultura, ciência, de tecnologia, de trabalho e de educação), fundamentando-se nos seguintes princípios:<sup>19</sup>

- a) entendimento da realidade concreta como síntese de múltiplas relações;
- b) compreensão de que homens e mulheres produzem sua condição humana como seres histórico-sociais capazes de transformar a realidade;
- c) integração entre a educação básica e a educação profissional, tendo como núcleo básico a ciência, o trabalho e a cultura;
- d) organização curricular pautada no trabalho e na pesquisa como princípios educativos;
- e) respeito à pluralidade de valores e de universos culturais;
- f) respeito aos valores estéticos, políticos e éticos, traduzidos na estética da sensibilidade, na política da igualdade e na ética da identidade;
- g) construção do conhecimento compreendida mediante as interações entre sujeito e objeto e na intersubjetividade;
- h) compreensão da aprendizagem humana como um processo de interação social;

---

<sup>18</sup> Consulte-se PPP do IFRN (2012, p. 26).

<sup>19</sup> Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva. Versão para consulta pública à comunidade acadêmica. IFRN, 2012, p. 57.

- i) inclusão social, respeitando-se a diversidade quanto às condições físicas, intelectuais, culturais e socioeconômicas dos sujeitos;
- j) prática pedagógica orientada pela interdisciplinaridade, pela contextualização e pela flexibilidade;
- k) desenvolvimento de competências básicas e profissionais a partir tanto de conhecimentos científicos e tecnológicos quanto da formação cidadã e da sustentabilidade ambiental;
- l) formação de atitudes e capacidade de comunicação, visando a melhor preparação para o trabalho;
- m) construção identitária dos perfis profissionais com a necessária definição da formação para o exercício da profissão;
- n) flexibilização curricular, possibilitando a atualização permanente dos planos de cursos e do currículo;
- o) autonomia administrativa, pedagógica e financeira da Instituição; e
- p) reconhecimento do direito – dos educadores e dos educandos – à educação, ao conhecimento, à cultura e à formação de identidades, articulando-se esse direito à garantia do conjunto dos direitos humanos.

Sobre o currículo, as falas dos sujeitos, em geral, remetem às suas convicções pedagógicas traduzindo aspectos de suas trajetórias formativas. Seus depoimentos demonstram uma clara definição do que seja o currículo, considerando-o um instrumento importante para seu trabalho pedagógico e destacando a importância da participação dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem na sua construção.

As concepções de currículo dos docentes expressam também a sua relação com os seus saberes que, conforme Tardif (2011) são oriundos da formação profissional e transmitidos pelas instituições de formação de professores e distribuem-se como: saberes disciplinares que correspondem aos diversos campos do conhecimento; curriculares que se apresentam sob a forma de programas escolares que os docentes devem aprender e aplicar; e, experienciais que brotam da experiência com o trabalho cotidiano e são por ela validados.

Considerando tais saberes, vejamos o que dizem os docentes acerca do currículo. Iniciemos com a fala do professor Josias:

[...] currículo é a organização do que deve ser ensinado em determinado curso, uma organização em relação a um conjunto de saberes organizados de uma determinada maneira. Acho que ele é pensado pela gestão às vezes sem fazer a devida organização [...] acho que uma coisa importante no currículo é que

ele também seja bem organizado, construído coletivamente [...] temos que pensar também nas suas etapas, na sua amarração e em determinados momentos como ele está se construindo, dos sujeitos a quem se destina, a quem se dirige, então eu acho que é importante ele ser mais discutido.

Na fala do professor se expressa uma concepção tradicional em que o currículo é visto como uma relação de conteúdos, um conjunto de saberes a serem ensinados aos alunos e selecionados pelas instâncias superiores na hierarquia da instituição escolar. Apesar de ver o currículo dessa forma, o docente afirma que ele (o currículo) deveria ser fruto de uma construção coletiva baseada numa ampla discussão sem perder de vista os sujeitos a quem se destina e as etapas de execução das propostas curriculares.

O professor Artur define o currículo como um norteador da prática pedagógica, mas deixa claro que este não deve ser usado para aprisioná-la, asfixiá-la, porquanto a prática escolar é dinâmica. Nesse contexto, o docente como a escola precisam captar esse movimento dialético e adequar o currículo a essa dinamicidade. Para ele,

O currículo é um norteador, por trazer especificidades, congruências e também discrepâncias. Não pode estar dissociado da realidade e jamais abdicar da navegação nos mares da incerteza. Deve ser como água corrente, sempre em movimento. Jamais como uma lagoa de águas estagnadas, porque, nesse caso, perderia sua historicidade, sua dialeticidade, para jogar-se num labirinto ideológico. Professor algum jamais pode abdicar de conhecê-lo (Professor Artur).

A concepção do currículo como algo dinâmico, dialógico, sem perder de vista a identidade dos sujeitos também aparece na fala de outro docente. Este enfatiza a necessidade de os docentes se apropriarem do currículo visto por ele como essencial para a definição das suas práticas: “[...] não vejo a docência sem uma base curricular. Sem um conhecimento da disciplina que você atua em relação com as outras. Ela pode oferecer [...] um caminho a seguir” (Professor Caio César).

Já o professor João Carlos chama atenção para a seleção de conhecimentos que está posta no currículo como algo não neutro, que reflete os interesses de quem os selecionou. Essa seleção nem sempre conta com a participação daqueles que irão desenvolver os conhecimentos do currículo. A fachada de neutralidade encobre interesses particulares de classes e grupos dominantes sem considerar a identidade dos sujeitos ou o espaço por eles ocupado.

A crítica de Apple (2009) em relação à questão política do currículo diz respeito às relações de poder envolvidas nesse processo de seleção. Por que tais conhecimentos são

relacionados e não outros. A excessiva preocupação com a “organização” deveria dar lugar a um questionamento de “por que” estes e não outros.

A legitimidade conferida a uns e negada a outros, suscita interesses, dúvidas e também transparece na fala do Professor João Carlos,

[...] entendo que currículo seja o conjunto das disciplinas que os alunos têm que ter acesso para concluir o curso. À primeira vista é, um conjunto de disciplinas, de saberes que alguém escolhe, por isso que o currículo é também um espaço de disputa, é um espaço que envolve a questão da identidade, do poder, do espaço, por que o currículo chega pra gente, aparentemente, pronto, mas ele é pensado por alguém. Nem sempre nós professores podemos participar da sua elaboração.

O papel dos órgãos oficiais na elaboração dos parâmetros curriculares<sup>20</sup> é mencionado pela Professora Juliana como uma referência, mas ela enfatiza a autonomia do professor e da escola para operacionalizar o currículo.

O professor tem que conhecer o currículo para ter uma base, do que deve ser trabalhado em sala de aula, acho que o professor tem que ter essa clareza, apesar de que acredito que ele possa ter uma autonomia, justamente na forma de como ele vai trabalhar esse currículo. Está lá, o MEC tem os parâmetros que ele coloca para o ensino médio, que deve ser atingido, mas acredito também que não deve se prender exclusivamente àquilo.

Nessa perspectiva, de acordo com a docente, o currículo deve ser apropriado pelos docentes sem que estes sacrifiquem sua autonomia para construir seu plano didático. E, para o Professor Roberto, o currículo é um instrumento de poder e sua construção, coletiva ou não, constitui-se num espaço de disputas e de enunciação, fortemente carregado pelos valores dos que o pensam e o constroem. Como elemento normativo, burocrático deve ser construído através do diálogo, pensado e construído coletivamente numa perspectiva de favorecer a interdisciplinaridade.

Os sujeitos envolvidos no processo de construção do currículo devem reconhecer-se e sentir-se parte dele. Este não deve ser um dogma, mas uma diretriz devendo ser conhecido e construído por todos, servindo de norte para a prática pedagógica de cada professor como afirma o Professor Roberto:

---

<sup>20</sup> O MEC (Ministério da Educação e Cultura) através da Secretaria de Educação Média e Tecnológica partindo de princípios definidos na LDB e em conjunto com um grupo de educadores estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O Parecer do Conselho Nacional de Educação foi aprovado em 01/06/98 – Parecer n. 15/98 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), seguindo-se a elaboração da Resolução CEB/CNE n. 03/98, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

[...] acredito que é importante que o currículo seja conhecido e seja construído a partir do diálogo. Que nos sintamos parte dele, daquilo que está posto, porque o currículo também tem tendências, às vezes, asfixiantes. O currículo delimita, aprisiona, cria fronteiras para certas áreas de conhecimento, mas acho que dentro da nossa prática pedagógica deve ser um elemento norteador e a sua construção partindo do diálogo e sendo mais posto como uma diretriz, [...] o currículo é um instrumento de poder e conseqüentemente de disputas também e há uma tendência de quem vence essas disputas acaba com mais espaço para defini-lo, moldá-lo. O currículo tem esse viés de enunciação, de ser um elemento normativo, que cria normas, que faz parte dessa disputa de poder e que carrega os valores daqueles que conseguem se posicionar melhor nessa disputa.

As falas dos sujeitos indicam um relativo conhecimento do currículo e das suas relações com a prática escolar e as mediações pedagógicas relativas ao ambiente escolar no qual orbitam.

Nesses termos, a partir das entrevistas com os docentes, percebemos divergências nas suas concepções de Currículo Integrado não sendo possível, apenas a partir das suas falas, saber se tais divergências se devem ao desconhecimento do que seja e do que propõe o Currículo Integrado, ou se decorrem da forma como o mesmo se apresenta para esses sujeitos no seu *locus* de atuação profissional.

A professora Juliana considera o Currículo Integrado pertinente no sentido de preparar, qualificar para o mercado de trabalho, mas acha que os alunos supervalorizam algumas disciplinas em detrimento de outras (por não saberem se seguirão carreira como técnicos). Acredita que o Currículo Integrado favorece o amadurecimento dos estudantes, por proporcionar uma visão mais ampla da sociedade e do mundo do trabalho.

Já o professor Josias considera a ideia do Currículo Integrado no IFRN pouco consistente, como mais um discurso. Na prática, não leva em conta a integração das disciplinas, especialmente das Ciências Humanas em que o diálogo entre as disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia é prejudicado pela forma como as disciplinas são dispostas na grade curricular (ver Tabela 01).

Nessa perspectiva do Currículo Integrado, as disciplinas propedêuticas devem ter um diálogo maior, sendo que a Sociologia, com uma carga horária considerada pelo docente como insuficiente, é penalizada de modo que os conteúdos relacionados à Sociologia do Trabalho são dados de forma aligeirada. Essa lacuna seria facilmente preenchida caso houvesse uma maior articulação com as outras disciplinas da área humanística e com as disciplinas da área técnica.

Apesar desses entraves, o professor Josias reafirma a importância da integração entre educação básica e profissional uma vez que,

[...] a própria atividade de trabalho, profissional é uma atividade que se insere no mundo, não só do trabalho. Se pensarmos bem, o mundo do trabalho é o mundo todo e todas as nossas esferas estão relacionadas ao mundo do trabalho, nós não conseguimos separar. O mundo do trabalho deve ser visto como uma totalidade (Professor Josias).

O professor Roberto expressa ser fundamental o conhecimento do currículo por parte dos docentes, e que estes devem tê-lo bem presente nas ações pedagógicas, mas aponta as dificuldades do currículo integrado, sobretudo, quando algumas disciplinas não tem no currículo o espaço que deveriam. Tal dificuldade seria, para ele, fruto da supervalorização do ensino técnico.

Essa supervalorização transparece nas ações da Instituição (IFRN) quando na gestão de seus projetos, seja de pesquisa ou extensão, prioriza os projetos das disciplinas ditas técnicas, o que pode ser comprovado no número de projetos apresentados e aprovados.

O professor João Carlos questiona a integração das disciplinas no currículo, afirmando que tem a impressão de que o mesmo não é discutido. No caso das Ciências Humanas, as disciplinas cujos conteúdos dialogam entre si são postas em séries diferentes. Ex. História (2ª, 3ª e 4ª séries); Geografia (1ª, 2ª e 3ª séries); Filosofia (2ª série) e Sociologia (3ª série). Essa forma como as disciplinas estão dispostas na grade curricular (ver Tabela 01), segundo o professor, dificulta tanto o trabalho interdisciplinar quanto para o aluno entender conteúdos que necessitariam de um diálogo prévio com outras disciplinas.

Assim como os demais, o professor Caio César também questiona se o currículo do IFRN é realmente integrado. Diz que o trabalho com o Ensino Médio Integrado é um grande desafio e o que o Currículo Integrado da forma como está posto, no plano teórico, favorece uma formação mais completa dos educandos, principalmente para os egressos com a possibilidade de formação para o trabalho e para a continuidade dos estudos na universidade. Destaca o papel das Ciências Humanas na formação dos alunos numa perspectiva crítica, no sentido de dar maturidade ao jovem para enfrentar o mundo do trabalho.

O Currículo Integrado articula várias práticas educativas passando a escola a ser um espaço de (re)construção e socialização das experiências entre o conhecimento sistematizado, relacionado com o mundo vivido, e o contexto social.

Na prática, organizar a oferta das disciplinas curriculares e a distribuição do espaço ocupado por cada uma no currículo implica debates permeados por tensões que refletem as contradições sociais presentes na instituição escolar e na sociedade.



As duas turmas do Curso Técnico Integrado em Informática objeto deste estudo, como as demais ingressantes em cursos técnicos integrados do IFRN ano de 2011, seguem a organização curricular vigente no Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEFET/RN de 2005.

Nesse sentido, a organização curricular do Curso Técnico Integrado em Informática observa as determinações legais presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Educação Profissional de Nível Técnico, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional, no Decreto 5.154/2004, bem como das diretrizes definidas no referido PPP.

A organização do curso está estruturada na matriz curricular por:

- Um núcleo comum, que integra disciplinas das três áreas de conhecimento do Ensino Médio (Linguagens, códigos e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias);
- Uma parte diversificada, que integra disciplinas voltadas para uma maior compreensão das relações existentes no mundo do trabalho e para uma articulação entre esse e os conhecimentos acadêmicos; e
- Formação profissional, que integra disciplinas específicas da área de Informática.

O curso está organizado por disciplinas, com regime seriado anual, com uma carga-horária de disciplinas de 3.450 horas, distribuídas em quatro anos, acrescida de 400 horas de prática profissional, a ser realizada na forma de Estágio Curricular, a partir da terceira série do curso, de forma que a carga-horária total é de 3.850 horas, conforme representado na Tabela 01.

**Tabela 01 - Fluxograma de disciplinas do Curso Técnico Integrado em Informática**

<b>1ª SÉRIE</b> (30 horas-aulas)	<b>2ª SÉRIE</b> (30 horas-aulas)	<b>3ª SÉRIE</b> (30 horas-aulas)	<b>4ª SÉRIE</b> (25 horas-aulas)
Língua Portuguesa I	Língua Portuguesa II	Língua Portuguesa III	
Língua Estrangeira Inglês I	Língua Estrangeira Inglês II	Língua Estrangeira Inglês III	Língua Estrangeira Espanhol/Francês
Arte I	Arte II		

Educação Física I	Educação Física II	Eletricidade e Eletrônica	Organização e Manutenção de Computadores
Geografia I	Geografia II	Geografia III	
	História I	História II	História III
Orientação Educacional	Filosofia	Sociologia	Gestão Organizacional e Segurança
Matemática I	Matemática II	Matemática III	
Física I	Física II	Física III	Redes de Computadores
Química I	Química II	Química III	Sistemas Operacionais de Redes I
Biologia I	Biologia II	Biologia III	Engenharia de Software
Desenho	Algoritmos	Banco de Dados	Autoria Web
Informática Básica	Programação Orientada a Objetos	Ambientes de Programação	Programação Web

Fonte. Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática Regular.<sup>21</sup>

A forma como se dá a distribuição das disciplinas na grade curricular demonstra a dificuldade para integrar as disciplinas do núcleo comum com as disciplinas de formação profissional. As primeiras predominam nas três primeiras séries (apenas duas disciplinas de formação profissional são oferecidas nessas séries) e as últimas predominam na 4ª série (apenas duas disciplinas do núcleo comum são oferecidas nessa série).

Em relação às Ciências Humanas, observamos que as disciplinas de História e Geografia ou Sociologia e Filosofia são cursadas em séries diferentes. Ex. Na primeira série os alunos estudam Geografia, mas não estudam História; na segunda série estudam Geografia, História e Filosofia, mas não estudam Sociologia; na terceira série cursam Sociologia, e não mais Filosofia, e, por fim, na quarta série cursam História isolada das demais. Na compreensão dos professores essas disciplinas dialogam entre si, e teoricamente, favoreceriam o trabalho interdisciplinar, caso fossem agrupadas.

Nas falas dos docentes percebemos alguns indícios que expressam sua dificuldade de compreender a proposta do Currículo Integrado. Um dos sentidos da integração pressupõe

<sup>21</sup> Autorizado pela Resolução n. 05/2005-CD/CEFET-RN. Alterações na Matriz Curricular autorizada pela Portaria Nº 383/2006-DG/CEFET-RN.

integrar os conhecimentos gerais e específicos compondo uma totalidade. Nessa perspectiva, as disciplinas não podem ser hierarquizadas ou classificadas no currículo como de formação geral ou específicas, ou desta ou daquela área. Trata-se de buscar a integração de todas as disciplinas do currículo recorrendo aos pressupostos da interdisciplinaridade e da visão totalizante da realidade. “Não se trata de somatório, superposição ou subordinação de conhecimentos uns aos outros, mas sim de sua integração na perspectiva da totalidade” (Ramos, 2004, p. 17).

Sendo objetivo da produção, nenhum conhecimento pode ser visto só como geral, como também não pode ser visto só como específico por que, apropriado pela produção, não pode ser compreendido ou formulado fora da ciência básica. Nesse aspecto, a alegação dos docentes de que a disposição das disciplinas no currículo dificulta o trabalho interdisciplinar constitui-se como um equívoco em relação aos pressupostos da interdisciplinaridade, pois esta transcende os limites das disciplinas.

A interdisciplinaridade pressupõe a construção do conhecimento pelos educandos, baseados na compreensão de sua própria realidade. Através da problematização dessa realidade o conhecimento vai sendo sistematizado de forma integrada e dialógica. Os educadores que se propõem a trabalhar com interdisciplinaridade precisam ter consciência de que, além de uma sólida formação na sua área de conhecimentos, eles necessitam se apropriar dos saberes de outras áreas, para poder dar conta do processo de ensino. Ao mesmo tempo, isso não significa que o conhecimento especializado, sistemático, analítico deixe de ter importância, cabendo ao professor o papel de guia na sua reconstrução a fim de favorecer a aprendizagem dos seus alunos.

Para Severino (2010), os docentes engajados em projetos interdisciplinares precisam ter em mente que o conhecimento produzido a partir de tais práticas é sempre do todo articulado com as partes; dos meios com os fins; em função da prática, do agir; ser conduzido pela força de uma intencionalidade; só pode se dar como construção dos objetos pelo conhecimento; e sua construção depende fundamentalmente da pesquisa. Isso implica dizer que a

[...] prática dos educadores é interdisciplinar se se desenvolve no âmbito de um projeto; só se sustenta num campo de forças, e o que gera o campo de forças de um projeto educacional é a intervenção atuante de uma intencionalidade; a intencionalidade só se sustenta, por sua vez na articulação das mediações históricas da existência humana (SEVERINO, 2010, p. 43).

Introduzir práticas interdisciplinares implica, para Fazenda (1999), um novo tipo de formação de professores e um novo jeito de ensinar. Nesse contexto, significa que,

[...] passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria, que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear, a uma relação pedagógica dialógica na qual a posição de um é a posição de todos. Nesses termos, o professor passa a ser o atuante, o crítico, o animador por excelência. Sua formação, substancialmente modifica-se: ao lado de um saber especializado (nisto concorrerem todas as disciplinas que pudessem dotá-lo de uma formação geral bastante sedimentada), a partir, portanto, de uma iniciação comum, múltiplas opções poderão ser-lhe oferecidas em função da atividade que irá posteriormente desenvolver. (...) precisa receber também uma educação para a sensibilidade, um treino na arte de entender e esperar e um desenvolvimento no sentido da criação e imaginação. A interdisciplinaridade será possível pela participação progressiva num trabalho de equipe que vivencie esses atributos e que vá consolidando essa atitude (FAZENDA, 1999, p. 48-49).

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional tem especificidades que, por si só, já demandam as práticas interdisciplinares. Além da formação geral, com suas diferentes áreas de conhecimento, a formação técnica e as exigências impostas pelo mundo do trabalho demandam mudanças na forma como o conhecimento deve ser apresentado aos jovens.

A presença desse conhecimento do mundo do trabalho e de suas múltiplas relações no Ensino Médio, tem se dado por meio das chamadas Ciências Humanas. Estudá-las é uma forma de reconhecê-las, como também as demais ciências, como uma “tentativa de explicar racionalmente os fenômenos vinculados ao entendimento da ciência como atividade humana” (ANDERY et al., 2012, p. 427).

A área das Ciências Humanas, como está nos PCNs, constitui-se de disciplinas cuja afinidade se dá, pelo objeto comum de estudo e pelos pontos de intersecção metodológica que partilham entre si, especialmente no Ensino Médio, momento em que os educandos encontram-se num processo de construção identitária e de outros aspectos relevantes de sua personalidade como, por exemplo, a apreensão de valores.

Nesse sentido, o currículo envolve múltiplas práticas que não se reduzem apenas às práticas pedagógicas. Todas essas práticas incidem sobre as ações pedagógicas e são orientadas pelo currículo. Grande parte destas ações envolve o trabalho docente.

Portanto, a compreensão do currículo passa pelo entendimento das condições em que o mesmo foi construído e pela reflexão sobre a ação educativa nas escolas, considerando-se a complexidade proveniente do seu desenvolvimento e da sua realização.

Dada a necessidade de contínuas análises e problematização, vemos que, de uma forma ou de outra, a busca pela compreensão do currículo nos dá a consciência de que não podemos olhar o currículo inocentemente. Ele expressa-se nas práticas escolares que também não são neutras e que atendem a determinados fins.

O estudo das práticas pedagógicas e seus desdobramentos no processo de apropriação do conhecimento relaciona-se diretamente com os processos formativos dos docentes. Assim, a análise do itinerário formativo dos professores sujeitos dessa pesquisa será o tema da sessão seguinte.

### 3. TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE DOCENTES DE CIÊNCIAS HUMANAS DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO DE INFORMÁTICA DO IFRN/CAICÓ

Para subsidiar o estudo das práticas pedagógicas dos professores das disciplinas da área de Ciências Humanas na Educação Profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte do *campus* de Caicó, optamos por uma análise do itinerário formativo dos referidos professores considerando suas ações pedagógicas em duas turmas do Curso Técnico Integrado de Informática com ingresso no período de 2011.1 e conclusão no período de 2014.2.

As práticas pedagógicas relacionam-se com os saberes oriundos da formação docente, adquiridos e acumulados de várias formas, uma vez que as trajetórias individuais de formação tomam caminhos diversos. Essas diferenças se evidenciam na Educação Profissional cujos docentes apresentam uma grande heterogeneidade nos seus processos de formação pedagógica.

O estudo das trajetórias formativas dos sujeitos, da apreensão de seus saberes e construção de suas identidades, enquanto docentes, baseia-se nas narrativas de suas experiências como estudantes, seja na educação básica, no ensino superior ou na pós-graduação. É um apelo à memória, elemento que costumamos chamar de identidade, individual ou coletiva. Sua busca constitui-se numa atividade fundamental do indivíduo.

Para Le Goff (1990, p. 423), “a memória onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro.” Nesse sentido, os sujeitos, através de suas narrativas, dão a impressão de que as memórias de sua formação, especialmente da educação básica, são vívidas e seus testemunhos denotam certa carga de emoção, mas divergem quanto ao grau de importância que atribuem a este ou àquele fato. Um exemplo disso é quando, provocadas suas lembranças, colegas de classe apresentam diferentes observações sobre o mesmo universo escolar.

Isso ocorre porque “a visão, o olhar e o julgamento que os indivíduos fazem dos fatos passados e, especialmente da escola, são selecionados com os olhos do presente” (REGO, 2003, p. 349). Trazidas do passado, essas memórias são refeitas, reconstruídas e repensadas a partir de imagens e ideias do presente. Como afirma Soares:

[...] a própria seleção daquilo que incluo na narração obedece a critérios do presente: escolho aquilo que tenha relações com o sistema de referências que me dirige, hoje. A (re)construção do meu passado é seletiva: faço-a a partir do presente, pois é este que me aponta o que é importante, o que não é; não descrevo, pois; interpreto (1991, p. 40).

A partir dessas considerações acerca da memória como algo que não só é individual, como é social, que cada memória individual é um ponto de vista da memória coletiva, ligada aos grupos de convívio e referências específicas, a investigação das trajetórias formativas dos docentes com base nas suas narrativas prescinde de certos cuidados, uma vez que os trajetos individuais de cada sujeito, na escola, não ocorrem do mesmo modo linear, homogêneo. Assim como os contextos familiares, as experiências escolares, as práticas culturais e os contextos sociopolíticos vividos por cada um são diferentes, sem falar das experiências formativas fora da escola.

Enveredando pelas memórias dos sujeitos ao narrarem seus percursos formativos, damos conta de que a formação docente no Brasil, no que diz respeito ao ensino médio, apresenta muitos problemas. Falhas na formação, desinteresse dos formandos pela docência na educação básica; ausência de uma carreira estruturada e com política salarial atraente, entre outros, são fatores que costumam ser apontados como razão para afastar muitos, ainda durante o processo formativo, de uma possível carreira docente, comprometendo a formação daqueles que optam pela docência.

Conforme o Decreto n. 5.154/2004, que já consta na LDB desde 2008 através da Lei n. 11.741, que criou o Ensino Médio Integrado, a Educação Profissional organiza-se em cursos e programas, que podem ser: de formação inicial e continuada de trabalhadores; de educação técnica de nível médio; de graduação e de pós-graduação.

Por se apresentar intimamente relacionada com a educação básica, a oferta da Educação Profissional passa a ser responsabilidade dos sistemas de ensino devido tanto a sua articulação com a formação continuada e EJA, como pela integração do ensino técnico com o ensino médio.

Quando aqui tratamos de Ensino Médio Integrado é necessário esclarecer o conceito de integração<sup>22</sup>, não apenas como a articulação de disciplinas, currículos, planos de cursos e habilitações profissionais, mas de uma relação orgânica do processo ensino-aprendizagem, dos conhecimentos gerais com os específicos, da cultura e trabalho; tecnologia e humanismo numa perspectiva emancipatória.

Essa articulação torna-se necessária a partir da compreensão de que o mundo do trabalho é flutuante e atrelado à rápida evolução tecnológica, exigindo, portanto, um perfil de trabalhadores que saibam conviver com a incerteza, cabendo à educação a tarefa de preparar mental e emocionalmente os jovens para um mundo incerto sendo imprescindível o fortalecimento da autonomia.

---

<sup>22</sup> Discutiremos práticas pedagógicas na perspectiva de integração na seção 4 desta dissertação.

Para Santos (2010), ter autonomia significa competência para fazer escolhas, assumir-se, posicionar-se, assumir a dependência interna e externa, retirar do meio externo os elementos para a sua construção interna. Esse processo é inconsciente e constitui-se em permanente construção. Não há completude.

Nosso trabalho direciona-se aos professores que atuam no Ensino Médio Integrado, embora seus processos formativos não sejam diferentes dos demais professores da Educação Básica, uma vez que não existe formação específica para a docência na modalidade do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Conforme Kuenzer (2010) a formação de professores do ensino médio integrado só é diferenciada quando se trata das disciplinas específicas da formação profissional. De resto, os docentes são formados nas licenciaturas já existentes.

Inicialmente abordaremos seus itinerários formativos na Educação Básica e as possíveis motivações de suas opções pela docência. A partir daí analisaremos seus processos de formação inicial e continuada. E, na segunda parte da seção, discutiremos as possíveis relações entre os saberes e práticas com a construção da identidade profissional dos professores, do seu eu docente.

### **3.1. Formação docente em contextos diversos: diferentes caminhos na educação básica**

A formação dos seis professores entrevistados apresenta diferenças variáveis de acordo com seu tempo/espço de formação. Os dois professores com mais de quarenta anos concluíram a educação básica em escolas públicas no início da década de 1980. Os outros quatro, com idade entre 25 e 30 anos, concluíram a educação básica em escolas particulares entre o final da década de 1990 e início da década de 2000.

Nosso interesse pela formação básica desses sujeitos atende à necessidade de compreendermos seus processos formativos no período que antecede sua escolha da docência como profissão. Para tanto, fez-se necessário revisitarmos o período histórico compreendido entre as décadas de 1970 e 2000 considerando algumas transformações vivenciadas pela educação brasileira.

No período da formação dos professores mais velhos (os que concluíram a educação básica em escolas públicas no início da década de 1980) vigorava a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus – Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, apontada por muitos como responsável pela deterioração que a educação básica sofreu no Brasil, entre as décadas de 1970 e meados de 1990, muito embora desse uma resposta à crescente demanda das classes populares



por acesso a níveis mais elevados de escolarização, aliviando a pressão pelo aumento de vagas no ensino superior. Este ficaria restrito àquela parcela de jovens que não pretendiam ou precisavam trabalhar antes de concluir o ensino superior. Sobre essa lei, no contexto do regime autoritário, Germano afirma que,

[...] a reforma do ensino primário e médio, denominado pela Lei n. 5.692/71 de ensino de 1º e 2º graus, também sinalizou claro sentido instrumental, sob a inspiração da teoria do capital humano, embora recorresse a interpretações democratizantes de correção das desigualdades sociais. É verdade que a ampliação da escolaridade obrigatória para oito anos, no ensino de 1º grau, foi uma conquista, embora seja essa uma das promessas não cumpridas. Quanto ao ensino de 2º grau, foi todo orientado na Lei para o mercado de trabalho, pela obrigatoriedade da profissionalização. Não se trata do trabalho como princípio educativo, mas da preparação de mão-de-obra para o mercado, ou seja, trata-se de um adestramento, minimizando a capacidade de pensar, pois não havia lugar para a cultura humanística e para a cidadania, embora o regime ditatorial fizesse constantes declarações de amor à democracia (2008, p. 328).

A partir da nova lei o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agrotécnico passaram a constituir um único ramo, com todas as escolas oferecendo cursos profissionalizantes destinados a formar auxiliares e técnicos para suprir todas as atividades econômicas. Os cursos propedêuticos como o antigo colegial não mais existiriam.

Nesse contexto, muitas novas escolas foram construídas e o número de alunos cresceu na mesma proporção. De acordo com Cunha (2005), o ensino técnico-industrial sobrepôs-se como modelo do novo ensino médio profissionalizante, mas esbarrava em muitas resistências, a maior parte delas decorrentes da descrença da classe média em relação aos cursos profissionalizantes, tradicionalmente associados à formação de operários.

A falta de estrutura física e de recursos humanos adequados fez com que proliferassem nas redes estaduais cursos que não demandavam uma infraestrutura específica e especializada, o que desvalorizou e banalizou a formação, conduzindo ao desprestígio. A dualidade que se pretendia eliminar configurava-se muito mais nítida, aprofundando a cisão entre ensino público e privado, uma vez que as escolas privadas seguiram com seus currículos propedêuticos e as públicas estaduais passaram a oferecer um ensino profissional de baixa qualidade.

Isso se deveu, também, a flexibilização da Lei n. 5.692/71 pelo Parecer n. 76/1975, do Conselho Federal de Educação, seguido da Lei n. 7.044/1982 que facultaram a obrigatoriedade da profissionalização em todo o ensino de 2º grau. Progressivamente a profissionalização

compulsória foi desaparecendo no decorrer dos anos 1980 e primeira metade dos anos 1990, do século XX.

Em relação à educação profissional apenas um professor alega ter feito dois cursos profissionalizantes<sup>23</sup> de nível médio: Técnico em Contabilidade (entre 1984 e 1986) e Magistério (1987 e 1988), tendo este último lhe direcionado para a carreira docente.

Na época em que vigorava a Lei n. 5692/71 e que o citado professor fez os seus cursos técnicos, a sociedade brasileira vivenciava profundas mudanças políticas, entre elas, o fim da ditadura militar e a promulgação de uma nova Carta Constitucional, o que implicaria um grande debate na sociedade sobre os rumos da educação básica e, conseqüentemente, numa nova Lei de Diretrizes e Bases que seria construída nos primeiros anos da década de 1990, entrando em vigor a partir de 1996.

Conforme Silva (2011), a teoria do capital humano, que tem como um dos principais expoentes Theodore W. Schultz desenvolveu-se após a Segunda Guerra Mundial, num cenário marcado pelas teorias do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, o aprimoramento dos recursos humanos passa a ser indispensável no planejamento educacional. Para Schultz, a educação tanto serve como investimento como um meio de consumo aumentando o nível de desenvolvimento cognitivo e competência técnica dos indivíduos estimulando a crença na relação entre o nível de escolaridade e o aumento da capacidade produtiva individual.

Assim, devemos dizer que numa sociedade capitalista a lógica que impera é a econômica, sendo os indivíduos instrumentos para a reprodução e fortalecimento da economia. Essa lógica transformou a educação básica e superior num negócio, ao mesmo tempo em que se torna quase inalcançável para os mais pobres, a estes restando as escolas públicas, gratuitas e de má qualidade. De acordo com Moura (2013), esse *apartheid* educacional coaduna-se com a lógica do Estado neoliberal que se construía no Brasil por ocasião do processo de formação básica da maioria dos docentes entrevistados.

Os demais professores entrevistados, num total de quatro, têm menos de trinta anos e estudaram toda a educação básica em escolas particulares, concluindo-a no início da primeira década dos anos 2000, período em que a educação básica passava por uma transição em virtude das mudanças advindas da LDB n. 9.394/96.

---

<sup>23</sup> No contexto da vigência da Lei n. 5.692/71 falava-se de ensino profissionalizante o que evidencia o caráter eminentemente técnico e desconectado da formação geral propedêutica. O termo educação profissional que hoje é utilizado visa demonstrar a diferença entre a proposta da Lei n. 5.692/71 e a proposta do Decreto n. 5.154/04 que criou o Ensino Médio Integrado.

Embora tais mudanças ainda não fossem perceptíveis elas já estavam em andamento. Apesar disso, as escolas públicas, vitimadas por um processo de sucateamento, não conseguiam mais atrair e manter matriculados os filhos das famílias que, minimamente, podiam arcar com as mensalidades das escolas particulares. Estas, embora não tivessem também muita qualidade, naquele momento, demonstravam ter mais credibilidade do que as escolas públicas.

Em relação à formação acadêmica, além de serem licenciados, cinco professores fizeram cursos de pós-graduação em nível de mestrado e destes, três deles estão cursando o doutorado. Um professor tem graduação e cursa o mestrado.

A formação inicial do professor, segundo Imbernón (2011, p. 67) é mais do que “[...] aprender um ofício no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de aprender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber que se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes, concretas, e quando e por que será necessário fazê-lo de outro modo”. A iniciação profissional não pode prescindir do conhecimento da realidade concreta que permeia o trabalho docente e este conhecer deve se juntar ao conteúdo de ensino no processo formativo.

A formação inicial capacita os futuros docentes com o conhecimento especializado e prático apoiando-se em modelos técnicos sem perder de vista a crítica reflexiva. Além do conhecimento científico-cultural o docente, no seu cotidiano, enfrenta a complexidade do ambiente escolar e dos sistemas educativos.

Portanto, acompanhar o dia a dia da cultura escolar, da dinâmica da categoria e de seus movimentos corporativos também faz parte do seu aprendizado, já que a educação apresenta múltiplas dimensões: humana, técnica e político-social que, conforme Candau (2002), não se justapõem, não são acrescentadas umas às outras artificialmente. Elas se articulam num movimento dinâmico e coerente. Para a autora, trata-se de:

[...] construir uma visão integrada em que, partindo-se de uma perspectiva de educação como prática social inserida num contexto político-social determinado. [...] Contextos e processos são vistos em articulação onde a prática educativa cotidiana, traduzida em comportamentos e atitudes concretas relativas aos objetivos propostos, disciplina, avaliação, relação professor-aluno assume uma perspectiva político-social (CANDAU, 2002, p. 23).

Essas dimensões que norteiam o processo educativo também precisam fazer parte do processo formativo dos educadores constituindo-se num grande desafio: como traduzir essa perspectiva de formação multidimensional para os currículos de formação.

A pesquisa das práticas nas escolas, como afirma Imbernón (2011), possibilita, sem incorrer nos exageros, uma visão integral das relações teórico-prático-formais, permitindo que os aprendizes docentes interpretem, reinterpretem e sistematizem suas experiências.

Ao contrário disso, observamos uma tendência no processo de formação acadêmica dos professores entrevistados: falta de integração ensino/pesquisa na formação inicial. Essa tendência, na graduação, fica mais forte à medida que os graduandos vão percebendo, no decorrer do curso, a importância da pesquisa na formação. Tais pesquisas nem sempre convergem para as atividades de ensino voltadas para a educação básica, causando um distanciamento entre os futuros docentes e o campo de atuação profissional ao qual sua formação, originariamente, se destina.

Conforme relato dos docentes entrevistados, seus cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado revelam certa continuidade das áreas de interesse destes enquanto pesquisadores no período da graduação. A pesquisa da prática, ou seja, o ensino enquanto fonte de investigação, não se constitui como o principal campo das suas pesquisas. Vejamos suas narrativas:

[...] quando eu terminei a graduação optei por fazer o mestrado, tentei a seleção e consegui entrar. Na verdade a minha primeira ideia quando eu fui fazer a pós-graduação era fazer mestrado e logo em seguida doutorado para ser professora de universidade [...]. (Professora Juliana)

A minha experiência na graduação, a princípio, foi mais voltada pra pesquisa. Essa é uma contradição, por que eu fiz a Licenciatura [...] mas acho que faltou essa ligação. A gente não vê em história, mesmo na licenciatura, uma grade curricular que privilegie o ensino de história. As disciplinas, muitas delas, são mais em formato de seminário e são poucos professores que se preocupam com essa ligação ensino e pesquisa. Já no terceiro semestre (período) da graduação eu tive bolsa de pesquisa por um ano. Depois fui para outro orientador com outra bolsa de pesquisa. Esse mesmo orientador me acompanhou no mestrado [...]. (Professor Roberto).

[...] uma coisa que eu gostava sempre foi o lado da pesquisa, foi o que me interessei mais, só que aos poucos fui percebendo que ensino e pesquisa se complementavam e eu achava interessante ter as duas coisas [...] Então fiz mestrado em Sociologia. A graduação foi em Ciências Sociais e a pós-graduação em Sociologia (Professor Josias).

Percebemos que a Pós-Graduação, no caso específico do nível de mestrado, aparece nas falas ou como um prolongamento da graduação, dando continuidade às pesquisas que já desenvolviam (nenhuma delas relacionada ao ensino ou à educação básica); ou como possibilidade de buscar a docência no ensino superior. Escolheram perseguir a formação

acadêmica e depois, mediante aprovação em concursos públicos, adentraram na carreira docente.

Dois professores entrevistados fizeram o caminho inverso. Antes mesmo de concluírem a graduação iniciaram sua trajetória profissional dando aulas na educação básica em escolas públicas e particulares. Ambos afirmam não terem se envolvido em projetos de pesquisa na graduação a não ser os projetos relacionados ao ensino.

Eu comecei a dar aulas muito cedo. Na minha graduação fui um bom aluno, mas não tive como me envolver com projetos de pesquisa. O único projeto que me envolvi era ligado ao ensino [...] Projetos de pesquisa ligados ao departamento de história eu não tive oportunidade devido a essa escolha que fiz, por necessidade, mas também foi uma escolha de ir dar aulas. (Professor João Carlos).

[...] me submeti a dois editais e consegui ser aprovado nos dois e fui monitor de duas disciplinas. Foi uma experiência muito significativa [...] Eu fui monitor de duas disciplinas muito específicas em Geografia, Cartografia Geral e Cartografia Temática, que era assim, [...] base da graduação. E foram experiências realmente muito ricas [...] (Professor Caio César).

As falas dos sujeitos expressam um amadurecimento profissional e um processo de formação continuada que teve a escola como *locus* de formação (CANDAUI, 1996). No cotidiano, aprendendo e desaprendendo, descobrindo e redescobrendo esses docentes foram aprimorando sua formação, referenciando-se e efetivando seus processos formativos na própria vivência de suas práticas educativas junto aos seus pares. Ou seja, assumiram-se “como produtores de sua profissão” como afirma Nóvoa (1992, p. 28).

Construíram-se como docentes desenvolvendo atividades pedagógicas em experiências prático-profissionais ainda durante a graduação. Essas experiências formativas constituem-se em oportunidades raras para os graduandos realizarem o exercício de unir teoria e prática ao mesmo tempo em que aperfeiçoavam sua formação.

Todos os docentes entrevistados afirmaram que nunca tinham pensado em exercer a docência antes da escolha pelo curso de licenciatura para a graduação. Alguns afirmaram sentir uma identificação, uma afinidade com as atividades ligadas ao ensino desde a adolescência, mas não pensavam na docência como uma escolha profissional. A opção pela docência foi sendo amadurecida durante o percurso da graduação.

De acordo com Tardif (2011), os professores desenvolvem certos saberes específicos da experiência, baseados nas suas vivências cotidianas, em geral, anteriores ao exercício da docência. Tais “saberes brotam da experiência e são por ela validados” (2011, p. 39). Os saberes

da experiência estão ligados às vidas dos professores e vão sendo modelados conforme suas práticas os exijam. Surgem das interações entre os docentes e seus colegas de profissão; entre os docentes e seus alunos; entre os docentes e as comunidades educativas as quais pertençam/atuem.

A mobilização desses saberes depende das situações em que o saber-fazer pedagógico, adquirido nos mais diversos contextos seja necessário. São saberes complexos, mas abertos às novas experiências e trazem a marca pessoal dos professores que os vão construindo no decorrer da sua carreira num processo de socialização e aprendizagem da profissão que, em geral, começou bem antes de sua opção pela docência.

Ao serem questionados sobre experiências com a docência, ou próximas desta, vivenciadas antes da graduação, as respostas dos docentes entrevistados são diversas: davam aulas particulares; gostavam do ambiente da sala de aula quando podiam ajudar os colegas com dificuldades de aprendizagem; participação em atividades pastorais como as aulas de catecismo e crisma na Igreja Católica; observação da prática docente de antigos professores ou pessoas da família que lecionavam.

Tais atividades, embora não garantam uma futura escolha pela docência, têm o mérito de despertar certo gosto pela atividade docente no que concerne ao imaginário coletivo: a ideia de que o docente exerce o poder de ensinar alguma coisa que só ele sabe a alguém que precisa aprender. Essa imagem associada ao discurso de que o professor é alguém “vocacionado” contribui para a desconstrução da profissionalização docente. Nessa perspectiva formativa, a seguir, discutiremos as Licenciaturas e as dificuldades para integrar ensino e pesquisa na formação docente.

### **3.2. A Licenciatura como *locus* da formação inicial e a dicotomia ensino e pesquisa**

No Brasil, as Licenciaturas como espaço de formação foram criadas nas antigas faculdades de filosofia, nos anos 1930, como consequência da necessidade de regulamentar a formação de docentes para a escola secundária. De acordo com Pereira (1999, p. 111), constituíram-se “segundo a fórmula 3+1, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração era de um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdos específicos do curso, com duração de três anos.” Nesse modelo de racionalidade técnica o professor é visto como um especialista que, na sua prática cotidiana, aplica com rigor as regras derivadas do conhecimento científico e pedagógico.

Nessa perspectiva, para formar o profissional de educação seria necessário um conjunto de disciplinas científicas e outro conjunto de disciplinas pedagógicas que juntas forneceriam as bases para sua ação. No estágio supervisionado<sup>24</sup> (em geral de curta duração e ao final do curso), tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas, adquiridas durante todo o curso, seriam finalmente aplicadas pelo futuro professor em situações práticas, ou seja, na aula.

Esse modelo de racionalidade técnica que separa a teoria da prática, priorizando a formação teórica em detrimento da prática e considera a prática como simples espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, ainda impera nos currículos de formação de professores e reforça o estereótipo de que o bom professor é aquele que domina os conhecimentos teóricos específicos de sua área, mesmo não possuindo um conhecimento pedagógico correspondente.

Decorridos quase um século da criação das primeiras licenciaturas, salvo algumas exceções, nas universidades e demais instituições formativas de professores, as disciplinas de conteúdo específico continuam precedendo as disciplinas de conteúdo pedagógico e articulando-se pouco com elas. Além disso, o contato dos aprendizes docentes com a realidade escolar<sup>25</sup>, quando ocorre, se dá na fase final do curso por ocasião do estágio supervisionado e, muitas vezes, sem a devida integração teoria/prática.

Em muitos cursos de Licenciatura a formação docente no que diz respeito ao ensino não tem a mesma visibilidade que é dada à pesquisa, na medida em que o ensino dos conteúdos específicos prevalece sobre os conteúdos pedagógicos, sendo a formação prática secundarizada refletindo, desse modo, um interesse menor para as questões relacionadas ao ensino, mais especificamente, ao ensino fundamental e médio, para os quais são titulados.

Romper com esse modelo não significa minimizar a formação teórica. Ao contrário, a prática pedagógica não prescinde de uma sólida base teórica que só ganha significação quando diante da realidade escolar. A desarticulação entre a formação e essa mesma realidade constitui-se em um dos entraves da formação docente que transparece na prática pedagógica dos professores recém-chegados às escolas, agravando as dificuldades que são inerentes a esse momento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de n. 9.394/96 impôs a necessidade de repensar o processo de formação de professores, mas contraditoriamente no seu art. 63 (inciso I; Parecer CNE n. 04/97) permite que profissionais de diferentes áreas tornem-se

---

<sup>24</sup> O Estágio Supervisionado e sua importância no processo formativo dos futuros docentes será discutido no decurso desta seção.

<sup>25</sup> Documentos oficiais orientam quanto à realização do Estágio Supervisionado em escola de educação básica que deverá ser desenvolvido a partir da segunda metade do curso de licenciatura com carga horária mínima de 400 horas (Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002).

professores mediante uma complementação pedagógica de, no mínimo, 540 horas, sendo que 300 horas sejam destinadas à prática de ensino (LDB, art. 65) podendo ser contabilizadas mediante capacitação em serviço.

Dito de outro modo permite-se que profissionais de diversas áreas, desde que em exercício no magistério, tornem-se professores após fazer um curso de formação docente de apenas 240 horas. Essa formação aligeirada incide diretamente sobre o universo da educação profissional que, por suas especificidades, contempla profissionais de diferentes áreas do conhecimento científico e pedagógico.

Considerando essa realidade dos cursos de licenciatura é possível compreender uma constatação que agora nos parece óbvia. Quando perguntados, os entrevistados foram unânimes em informar que o seu curso de Licenciatura não fortaleceu a sua opção pela docência. Um dos motivos alegados é a fragmentação da grade curricular, onde as disciplinas específicas não dialogam com as disciplinas pedagógicas e os professores dão mais ênfase à pesquisa do que ao ensino sendo que a pesquisa mencionada não é da prática.

Para Pimenta (2006), os currículos de formação são compostos por um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem explicitação de seus nexos com a realidade que lhes originou. Ao mesmo tempo são tão desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos, que constituem apenas saberes escolares, sequer podendo ser chamadas de teorias. Essa realidade descrita pela autora é percebida na fala dos professores entrevistados quando afirmam que nos seus cursos de formação, ensino e pesquisa não se conectavam. Eram coisas distintas. Disso decorreria o despreparo para o ensino, com que saíram da graduação.

Nessa perspectiva, concordamos com as autoras no que diz respeito ao ensino dissociado da pesquisa, no ensino superior, em que o conhecimento científico é visto como inquestionável. Assim,

[...] o método de ensinar resume-se na capacidade docente de explicar conceitos, tomados com sínteses absolutas, e, portanto, não se associa com o dinamismo próprio aos processos de pesquisa, centrados na historicidade, na problematização, na elaboração e levantamento de hipóteses, na busca do novo, no desenvolvimento de habilidades de atenção, na criação de novas respostas e problemas existentes até mesmo mediante a revisão de diferentes teorias explicativas da realidade. Na docência universitária, essa fragilidade do ensinar é reveladora da incapacidade de associação da ação de pesquisar com a ação de ensinar, o que conduz a docência ser identificada muito mais como atividade de pesquisa do que com a de ensino (PIMENTA, ANASTASIOU, 2010, p. 228).



Conforme depoimentos dos entrevistados essa dinâmica é muito recorrente na universidade, e o que nos parece mais preocupante é não só a pesquisa ser dissociada do ensino como aquela conferir mais prestígio intelectual e valorização profissional aos docentes pesquisadores. A política das Universidades e do próprio Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para concessão de bolsas e incentivo à pesquisa também contribui para intensificar essa tendência nos cursos de graduação.

Ao se referir às suas experiências de ensino durante a Licenciatura, o professor Roberto fala de dificuldades, ressaltando que no seu curso os piores professores foram os que ministraram as disciplinas pedagógicas.

As disciplinas da área de educação são muito fracas... [...] Os professores, normalmente, que vêm de educação (departamento) para as Licenciaturas são professores que o departamento de educação não quer lá [...] as disciplinas são generalistas [...] dão um preparo mínimo pra docência, mas pra docência em História não há nenhum debate, nenhuma discussão, nenhuma bibliografia voltada especificamente para a docência em História que nos ajude a perceber essas especificidades (Professor Roberto).

Essa fala nos sugere certo descuido dos departamentos de educação das universidades em relação à escolha dos docentes para ministrar disciplinas essenciais à formação dos futuros docentes. Segundo o professor, a Licenciatura tem especificidades que, aparentemente, não são respeitadas pelos professores que ministram as disciplinas voltadas para o ensino. Além disso, enfatiza o perfil dos professores da Licenciatura que, envolvidos com o desenvolvimento de pesquisas, não direcionam as disciplinas de formação para o ensino, além do fato de essas disciplinas serem generalistas, possibilitando um vácuo na formação dos licenciandos.

Os professores, João Carlos e Caio César, afirmam que durante a graduação envolveram-se com as atividades de ensino, como monitores de seus professores na própria universidade ou dando aulas em escolas de ensino fundamental e médio. Ambos alegam que por causa dessa opção em se envolver com atividades docentes e/ou por trabalharem em horários contrários ao estudo e em atividades alheias à graduação (no comércio, por exemplo) ficaram “de fora” da pesquisa.

Nesse ponto, concordamos com Freire (1996) quando afirma que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Ambos encontram-se um no corpo do outro, pois

[...] enquanto ensino contínuo buscando, repercurando. Ensino por que busco, por que indaguei, por que indago e me indago. Pesquiso para constatar,

constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. [...] Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p. 29).

É perceptível na fala do autor que a pesquisa é inerente à atividade docente e que esta se desenvolve numa relação dialética e dialógica da qual o professor não pode prescindir na sua formação. Partindo dessa concepção sobre ensino e pesquisa, os docentes entrevistados, que supõem ter ficado “de fora” da pesquisa enquanto envolviam-se com atividades ligadas ao ensino, na verdade também estavam pesquisando. Tais docentes foram vítimas da visão dicotômica que insiste em separar ensino de pesquisa, assim como a teoria da prática.

Os docentes citados acreditam que essas experiências com o ensino durante a graduação foram decisivas na sua formação e na opção por abraçar a docência como profissão. Há situações em que a opção pela docência vai sendo construída à medida que avança o processo formativo.

O professor Artur, por exemplo, fez a Licenciatura quando já atuava profissionalmente em outra área. Ele afirma que nem mesmo após concluir sua graduação pensara em exercer a docência. Esta, para ele, era uma coisa muito distante da sua realidade, mas, ao concluir o Mestrado em Ciências Sociais, foi dar aulas em uma faculdade e, nas palavras do próprio,

[...] a partir daí, comecei a ver a atividade de professor com outros olhos. Detentor de uma boa estante de livros de educação e leitor de Paulo Freire, Edgar Morin e alguns outros autores, como Gardner e Rousseau, fui percebendo o que Heidegger diz com muita propriedade a respeito do papel do professor: sempre deixar-se aprender (Professor Artur).

Continuando a dar aulas durante o período de formação na universidade, o professor foi se deixando aprender e enveredou pela docência no Ensino Médio como professor substituto e depois efetivo no IFRN e, nesse processo, foi assumindo a docência como atividade profissional. Foi se constituindo docente, aprendendo com a experiência e com os ensinamentos dos mestres.

A maioria dos estudantes de Licenciatura tem no estágio supervisionado sua única oportunidade, no decorrer da graduação, de vivenciar a experiência da docência, e essa pode ser decisiva na sua escolha definitiva pela atividade docente. Esse momento, que nós entendemos como mais do que a parte prática dos cursos de formação, pode ser visto de diferentes maneiras pelos docentes em formação, como veremos a seguir.

### 3.3. O Estágio Supervisionado como espaço de formação de professores

O Estágio Supervisionado na formação docente, de acordo com Pimenta e Lima (2006), é um instrumento pedagógico que contribui para a superação da dicotomia teoria e prática e, enquanto campo de conhecimento, se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, pode vir a ser uma atividade de pesquisa e não apenas a parte prática dos cursos de formação.

Para Pimenta e Gonçalves (1990), o estágio deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade que só tem sentido quando tem a conotação de envolvimento, de intencionalidade não podendo se reduzir à burocratização das fichas e relatórios.

O estágio também pode ser realizado como pesquisa que possibilite a análise dos contextos onde o mesmo se realiza, bem como o desenvolvimento de características no pesquisador que lhe permita a problematização de situações observadas, não para simplesmente criticar e apontar falhas, mas para uma possível intervenção na realidade observada.

Metade dos professores entrevistados nesta pesquisa afirmou não ter tido nenhuma experiência com o ensino antes do estágio supervisionado e considera não ter sido uma experiência muito animadora, atribuindo esse insucesso ao fato de que as suas Licenciaturas não os terem preparado suficientemente para o ensino. Em vista disso, levemos em consideração o que dizem, resumidamente, sobre o estágio, lembrando as diversidades nos seus processos formativos.

O professor Josias, graduado e pós-graduado entre os anos 2000 e 2007, considera a experiência de iniciação científica, as pesquisas e a relação com alguns professores, sobretudo a sua orientadora, como mais importantes para a sua formação do que o Estágio. Foi se constituindo docente a partir disso e suas experiências com a docência também se iniciaram no ensino superior.

O professor Roberto, graduado e pós-graduado entre 2005 e 2012 e professor do IFRN desde então, avalia seu estágio de docência durante a graduação como uma experiência bastante frutífera, creditando esse sucesso às professoras orientadoras do estágio. Diz ter feito três estágios, sendo o primeiro um projeto de pesquisa simples para ser aplicado na sala de aula e os demais voltados para atuação em turmas do ensino fundamental e médio.

A associação entre a pesquisa e o ensino é vista pelo professor como positiva e motivadora para a sua construção como docente, e lamenta que as atividades que unem teoria

e prática, como o estágio, só sejam apresentadas aos alunos da graduação na fase final do curso, quando muitos já estão desmotivados e desinteressados pela docência.

Já o professor João Carlos, graduado entre os anos de 2005 e 2009, apresenta um histórico de formação acadêmica e profissional bem diferente do seu colega, embora tenham estudado na mesma universidade, praticamente no mesmo período do professor Roberto. O professor João Carlos teve duas experiências com ensino bem antes dos estágios obrigatórios da Licenciatura: em escolas públicas no Ensino Noturno (lecionando diferentes disciplinas) com turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, mais tarde, num cursinho popular oferecido pelo DCE (Diretório Central dos Estudantes) aos estudantes de escolas públicas.

A experiência com as turmas de Educação de Jovens e Adultos em escolas públicas é percebida pelo professor João Carlos como uma experiência positiva pelo tanto de aprendizagem adquirida em relação a sua prática docente, como também negativa pelas condições impostas ao trabalho docente; pela gestão antidemocrática e nomeada por critérios político/partidários; pelas instalações físicas das escolas precárias.

As aulas no cursinho popular são vistas pelo mesmo como uma experiência mais positiva, visto que, a partir daí, passou a gostar mais de dar aulas e perceber o papel social do professor, além das experiências formativas em relação à gestão escolar que, nesse caso, era democrática e participativa. Para ele, tais experiências foram muito importantes na sua formação.

Portanto, o estágio supervisionado não representou sua iniciação à docência, mas uma confirmação dos conceitos aprendidos e uma oportunidade de unir teoria e prática na sua formação, aproximando-o daquilo que Pimenta e Gonçalves (1990) consideram como a finalidade do estágio: propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará afastando-se da concepção de que o estágio seria a parte prática do curso.

Na formação docente o estágio supervisionado proporciona conhecimentos teóricos e práticos que o futuro professor só pode obter no contato direto com os alunos, com a escola, enfim, com o universo escolar na sua totalidade. Para que o estagiário vivencie essa experiência formativa da melhor forma e extraia dela os melhores resultados é necessário que as disciplinas pedagógicas que orientam para esse momento sejam bem direcionadas, o que infelizmente nem sempre acontece.

A professora Juliana, graduada e pós-graduada no período de 2006 e 2012, escolheu a Licenciatura atraída pelos conhecimentos humanísticos, mas declara que não se sentia atraída pela docência. Seus primeiros estágios não foram em escolas, mas em outros órgãos públicos.

Ao cursar as disciplinas pedagógicas (Didática e Metodologia do Ensino), já na segunda metade do curso, é que teve os primeiros contatos com as atividades relacionadas ao ensino.

Durante o estágio supervisionado a orientação foi insuficiente pela falta de professores, sendo uma professora para orientar cerca de trinta alunos ao mesmo tempo e por isso diz que se sentiu totalmente perdida nos estágios com turmas de ensino fundamental e médio. Ao se deparar com a atividade docente foi aprendendo na prática, aperfeiçoando-se e aos poucos se identificando com o ensino. Só então se decidiu pela docência como atividade profissional. Ainda assim diz que sua melhor experiência de estágio foi durante o mestrado, com a docência no ensino superior.

Assim, não podemos acreditar que a formação inicial seja o único canal de formação docente. Perrenoud (1993, p. 93) considera que “a formação dos professores só pode influenciar suas práticas em condições determinadas e em limites precisos”. Além do mais se configura uma realidade como a descrita pela docente acima: uma referência pouco estimulante de seu espaço/tempo de formação.

Nas últimas décadas, passou-se a exigir uma maior qualificação acadêmica para a formação de professores, resultado das reivindicações dos próprios educadores para garantir um fundamento teórico mais consistente ao futuro docente e uma relação mais direta com a teoria que só a universidade pode oferecer; no entanto, outras dimensões devem ser analisadas em relação aos diferentes sentidos que a formação prévia aos estudos acadêmicos assume nos itinerários formativos dos professores.

O professor, Caio César, por ter cursado a graduação no turno noturno (trabalhava no diurno em atividade alheia ao ensino), também fez o seu estágio supervisionado em escola noturna numa turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Já tinha experiência, como monitor, na graduação, mas diz que a realidade que vivenciou da sala de aula era bem diferente. Naquele momento passou a se ver como docente e a encarar as dificuldades inerentes a essa condição.

O professor Artur, que na época da Licenciatura já tinha uma graduação e atuava como profissional em outra área, não pensava em exercer a docência. Dessa forma, também não valorizou o estágio e nem sequer o mencionou na entrevista. Só durante o Mestrado é que vai, de fato, se interessar pela docência no ensino superior.

É perceptível na fala dos docentes entrevistados, apesar das dificuldades relatadas por alguns, que eles consideram o estágio como um espaço de formação imprescindível nos seus cursos de graduação, mas acreditam que este deveria ocorrer desde o início da graduação.

Tal observação reforça-se quando pensamos na possibilidade que os estudantes das Licenciaturas têm de relacionar os saberes teóricos com os saberes das práticas durante todo o percurso de formação, garantindo a estes jovens a oportunidade de escolher a docência ou não, a partir do contato com a realidade da profissão (PIMENTA, LIMA, 2009), evitando-se que ocorra o que diz um entrevistado: “[...] no estágio muitas pessoas começam a gostar do curso e se decidem para ser professor, mas quando ele acontece já estamos no final e aí muita gente já tem se desestimulado e desistido” (Professor Roberto).

A despeito disso, os docentes constroem um conjunto indistinto de múltiplas experiências que orientam a sua prática e a construção da sua identidade profissional, possibilitando que reconheçam suas singularidades e suas diferenças, bem como o seu pertencimento a um grupo.

### **3.4. Os saberes e práticas docentes na construção identitária do professor**

Os professores, da educação básica ou superior, desenvolvem ao longo de sua trajetória de atuação profissional um conjunto de práticas em relação aos seus saberes e, nesse processo, em consonância com os seus pares, seu ambiente de trabalho e seus alunos constroem uma identidade docente e a carregarão consigo por toda a sua existência. Resta-nos compreender como, quando e por que se dá esse processo, a partir de algumas indagações: Quais são os saberes docentes e como estes se relacionam? Qual o seu valor? Como se articulam com a prática? Como se relacionam com a identidade docente?

Pimenta (1996) afirma que se espera da licenciatura o desenvolvimento nos alunos de conhecimentos e habilidades, valores e atitudes que lhes possibilitem construir permanentemente seus saberes docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Além disso, que mobilize seus conhecimentos teóricos para desenvolver a capacidade de investigar sua prática e, a partir disso, transformar seu saber-fazer docente num contínuo processo de construção de sua identidade como professor.

Essa construção identitária se dá também pelo significado que o professor confere às suas atividades docentes, a partir das suas crenças, valores e representações, sua história de vida, seus saberes, o sentido de sua vida como profissional docente, suas relações pessoais e profissionais.

Para Tardif (2011), a relação entre os docentes e seus saberes não é fácil, principalmente, devido a sua diversidade e incorporação à prática docente. Para compreendê-los deve-se considerar que: são diferentes e provenientes de diferentes fontes; a despeito de sua importância

estratégica os docentes são desvalorizados em relação aos saberes que têm e transmitem; os docentes tendem a valorizar mais os saberes da experiência na sua prática profissional.

A produção social do saber e os processos de formação parecem complementar-se e dependem da sua capacidade de renovação para reafirmarem o seu valor cultural e social. No entanto, os processos de aquisição e aprendizagem dos saberes são subordinados a atividades de produção de novos conhecimentos. Os saberes passam assim a serem vistos como bens acumulados que podem ser apropriados pela comunidade científica e mobilizados para diferentes fins. Dessa forma, “os educadores e pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si” (TARDIF, 2011 p. 35).

Os jovens docentes, que acabaram de concluir uma Licenciatura e chegam às escolas para enfrentar a realidade da educação básica, deparam-se com a dualidade vivida na sua formação em que se prioriza a pesquisa em detrimento do ensino e, muitas vezes, até julgam-se despreparados para a tarefa de ensinar. Constatamos isso na fala dos docentes entrevistados. Vejamos o que diz a professora Juliana:

[...] percebi que [...] os professores da licenciatura e do bacharelado são os mesmos. Quando eles vão dar aula na licenciatura não focam tanto para o ensino, estão lá passando o conhecimento, mas não mostram como conseguiremos aplicar aquilo em sala de aula, então, como são pesquisadores é muito mais voltado para a parte da pesquisa mesmo. Então, eu só fui ter contato com a sala de aula com as disciplinas pedagógicas [...]. Eu me deparei com a docência quando fui para a prática e é até um pouco complicado por que como não temos essa preparação durante o curso, dos professores irem mostrando a realidade da sala de aula [...] eles dizem: “vá para a sala de aula”, e quando você chega lá se sente meio perdido. E pensa: “e agora? O que eu faço?” (Professora Juliana).

Nas escolas da educação básica, para onde se destina a maioria desses jovens docentes, essa dualidade se apresenta de forma mais acentuada, ou seja, os professores recém-formados ou mesmo estagiários veem-se diante da realidade do ensino, da sala de aula, sendo que a maior parte de sua formação foi voltada para a pesquisa.

O saber docente reduz-se à “[...] competência técnica e pedagógica para transmitir saberes elaborados por outros” e “[...] insere-se numa duração temporal que remete à história de sua formação e de sua aquisição” (TARDIF, 2011, p. 35). É plural e provém da formação profissional e de saberes curriculares, disciplinares e experienciais e, entre os quais, os docentes criam relações entre si.

Nesse contexto, a prática docente mobiliza tais saberes que passam a ser chamados de pedagógicos, aparecendo como doutrinas oriundas das reflexões sobre a prática educativa num sentido mais amplo.

Através da formação inicial e continuada os docentes incorporam à sua prática saberes próprios de sua área de conhecimentos legitimados pelas Universidades e demais instituições formadoras, são os saberes disciplinares. Além destes, apropriam-se também dos discursos, dos objetivos, conteúdos e métodos tidos pela cultura escolar como necessários para o sucesso de sua prática docente, são os saberes curriculares.

O exercício da docência no cotidiano vai forjando no professor um conhecimento do seu ambiente laboral nas suas relações com os seus pares e seus alunos, com a escola. Um modo próprio de lidar com o saber, o fazer e o ser docente. São os saberes da experiência que articulados aos demais vão construindo uma prática docente e um modelo de docência. Enfim, “[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF 2011, p. 39).

Da integração, mobilização, domínio e articulação desses saberes depende uma bem sucedida prática docente. Nem sempre os professores têm a devida consciência da relação que devem ter com seus saberes, não se colocam como produtores desses saberes e nem ao menos definem quais deles devem ser transformados em saber escolar. Aceitam o lugar de meros transmissores, executores de tarefas puramente técnicas; enfim, apequenam-se diante de seus saberes. E isso, em parte, explica-se pela relação do docente com a sua formação profissional e com os saberes científicos e pedagógicos tidos como algo exterior, da academia, do Estado, mas não seu.

Na constituição do ser docente, na forja da sua identidade consideramos as suas histórias de vida, suas ações no decorrer de sua trajetória profissional e não só objetivamente, visto que suas carreiras não são lineares, obedecem a percursos de ação, formação e profissionalização diferenciados. Esse processo certamente contribui para modelar a identidade pessoal e profissional de cada docente.

Percebemos que as temporalidades no exercício da docência deixam transparecer um maior ou menor grau de experiência que reverbera na dimensão de suas práticas e dos saberes advindos dessa prática que implica mais competência para lidar com as rotinas próprias do ambiente escolar e que, quando indagados, os docentes entrevistados afirmam tê-la adquirido com a prática, ou seja, que aprenderam a fazer fazendo.



Para Pimenta (1996), embora significativos, os saberes da experiência não são suficientes na construção identitária dos professores. Para tanto, são necessários nos processos de formação à reflexão da prática (SCHON, 2000), bem como a sua pesquisa (ANDRÉ, 2008). Entre os saberes da docência, o conhecimento inclui-se entre os mais importantes, mas segundo a autora, apenas a produção do conhecimento não basta para a concretização da prática pedagógica, sendo necessário produzir as condições de produção desse mesmo conhecimento. Importa conscientizar-se do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade.

Nesse sentido, o docente não só deve se apropriar do conhecimento, como também “proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão, [...] a sabedoria necessária a permanente construção do humano” (PIMENTA, 1996, p. 79). Trata-se de “reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação” (PIMENTA, 1996, p. 81).

Assim, a educação é vista como um processo de humanização e os docentes, utilizando-se de sua prática pedagógica, com seus pares e alunos, produzem e compartilham o conhecimento com vistas à inserção social crítica e transformadora. Nesse contexto, os saberes da formação dos professores (saberes da experiência, saberes científicos e saberes pedagógicos) não podem ser fragmentados sob pena de penalizar os alunos com o fracasso escolar.

Muitos professores ao se verem no exercício docente, no “calor da sala de aula”, ocasião em que confrontam seu saber formal com a realidade, constataam as fragilidades de sua formação. Questionada sobre o seu início como docente, a fala da professora Juliana expressa bem o que vimos falando: “o curso [...] não me deu uma base tão grande pra isso, mas [...] com a prática eu fui me aperfeiçoando”. Com relação a esses saberes profissionais, o autor reafirma que,

[...] esse aprendizado, muitas vezes difícil e ligado à fase de sobrevivência profissional, na qual o professor deve mostrar do que é capaz leva à construção dos saberes experienciais que se transformam muito cedo em certezas profissionais [...] que constituem o alicerce sobre o qual vão ser edificados os saberes profissionais durante toda a carreira. Todavia esses saberes [...] abrangem igualmente aspectos como o bem estar pessoal em trabalhar nessa profissão, a segurança emocional adquirida em relação aos alunos, o sentimento de estar no seu lugar, a confiança nas suas capacidades de enfrentar problemas e poder resolvê-los, o estabelecimento de relações positivas (TARDIF, 2011, p. 108).

A identidade profissional vai sendo construída à medida que outros elementos simbólicos, emocionais e relacionais atuam no sentido da construção subjetiva do seu eu docente. É ao final de certo tempo que esses saberes da experiência vão se consolidando e contribuindo poderosamente para a modelagem identitária do trabalhador docente que, conforme Tardif (2011, p. 108), “[...] está no cerne do eu profissional dos professores e de sua representação do saber ensinar”.

É pela nossa identidade profissional que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam. Através dela nos definimos e aos outros. É uma construção de nós mesmos ao longo da nossa carreira e nessa trajetória somos influenciados pela escola, pelo contexto político e socioeconômico em que nos inserimos, pelas experiências acumuladas, enfim por fatores extra e intraescolares.

Para Marcelo (2009), a identidade docente evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. Para esse autor é possível não só identificar o docente como distinguir sua cultura e identidade em relação a profissionais de outras áreas observando alguns sinais que os caracterizam e que o autor vai chamá-los de “constantes” que, embora representem desafios também ajudam a situar a docência como uma “profissão do conhecimento”.

Enquanto profissionais do ensino os professores, em suas trajetórias de formação, acumulam saberes e constroem suas identidades, ao mesmo tempo em que se desenvolvem profissionalmente. De acordo com Imbernón (2011), o desenvolvimento profissional docente decorre da formação, do amadurecimento de suas ações pedagógicas, de seu desenvolvimento teórico, mas estes não são os únicos elementos essenciais nesse processo. Outros fatores como salários, condições de trabalho, progressão funcional e carreira, concorrem para o sucesso da profissão docente. A formação potencializa a carreira, mas não é decisiva.

Em relação às práticas pedagógicas, estas se apresentam como uma consequência desse processo de desenvolvimento docente, especialmente da formação que, para o autor, é legítima à medida que contribui para o crescimento profissional do professor no âmbito do trabalho e de melhora das aprendizagens profissionais.

O desenvolvimento profissional docente, a partir de diferentes definições (antigas e recentes) é compreendido como um

[...] processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais (MARCELO, 2009, p. 10).

Esse processo, naturalmente, é construído alimentando-se da experiência, da sabedoria e da consciência profissional adquirida ao longo da carreira, sendo que a identidade profissional é parte dessa construção.

A relação entre os saberes e as práticas docentes na construção da identidade docente dá-se por meio da mediação entre sujeitos historicamente situados. A identidade docente não é imutável e externa. Não pode ser adquirida como uma roupa (PIMENTA, ANASTASIOU, 2011). Ela se constrói baseada na significação social da profissão, na revisão constante desses significados e das suas tradições e na reafirmação das práticas.

As práticas alimentam-se de saberes válidos para as necessidades de cada docente cuja identidade se afirma baseada na relação teoria/prática e na análise que cada um faz de suas práticas confrontando-as com as teorias que darão origem à configuração de novas práticas, novos saberes e novas teorias. Essa rede de relações acrescida da individualidade de cada professor constrói a identidade do docente.

Observamos que na Educação Profissional, dadas as suas especificidades, há uma grande diversidade nas trajetórias de formação pedagógica e profissional dos docentes. Conforme Ramos (2011), para que a política de expansão, interiorização e democratização da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, iniciada a partir de 2005, se efetive com qualidade e atinja todas as metas propostas é decisiva a formação de professores para dar-lhe sustentabilidade pedagógica.

Considerando-se as trajetórias de formação docente dos professores da área de Ciências Humanas analisados neste estudo vemos que sua atuação como docente na Educação Profissional se dá pelo autodidatismo.<sup>26</sup> Seus processos formativos prescindiram dessa preparação. Mesmo tendo sido formados em cursos de Licenciatura e de formação continuada, visando prepará-los para dar aulas na educação básica, constatamos nessa formação nenhuma relação com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM).

Essa realidade os obriga a recorrer às práticas e aos saberes da experiência para ir construindo sua identidade docente na Educação Profissional e no Ensino Médio Integrado. Essas concepções de práticas pedagógicas devem vir articuladas com a concepção do currículo integrado em suas múltiplas dimensões, o que discutiremos na sessão seguinte.

---

<sup>26</sup> Nesse texto, utilizamos a expressão autodidatismo considerando o fato de não existir uma formação específica para o docente que vai atuar na Educação Profissional. As experiências acumuladas no exercício da docência aliadas à intuição e aos demais saberes docentes contribuem para ir formando um conhecimento sobre a docência na Educação Profissional.



#### **4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DAS CIÊNCIAS HUMANAS DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO DE INFORMÁTICA**

Nesta seção discutiremos as práticas pedagógicas dos professores das disciplinas de Ciências Humanas no contexto do Currículo Integrado no sentido de materializar a formação integrada proposta pelo referido currículo. A discussão dá-se a partir dos relatos, feitos pelos docentes, das suas experiências profissionais desenvolvidas no IFRN – *campus* Caicó.

Antes de discutirmos as práticas pedagógicas desses docentes cabe-nos atentar para um detalhe acerca do perfil dos docentes da EP. A sua maior parte, sobretudo os das disciplinas específicas, são bacharéis e não possuem a formação desejada para o exercício da docência. Segundo o documento base da EPTNM, o CNE/CEB n. 02/97 dispõe sobre programas de formação pedagógica para os professores de EP, mas estes não atendem a necessidade de formação, precisando ser revistos. Por outro lado, os professores licenciados, formados para atuar no ensino fundamental e médio de caráter propedêutico, não tem formação específica para as demandas do ensino médio integrado. Ressaltamos que os professores sujeitos dessa pesquisa são licenciados, como indicam seus próprios relatos e, como os demais, têm fragilidades na formação que devem ser levadas em conta, quando nos debruçamos sobre suas práticas pedagógicas.

De acordo com Sacristán (2000), as práticas pedagógicas são ações escolares que acontecem em sala de aula. A elas se juntam outras ações educativas que dão conta da complexidade inerente à tarefa de ensinar, uma vez que o processo ensino-aprendizagem se faz também em ambientes alheios à sala de aula. Tais práticas consistem em ações que envolvem um professor e seus alunos, ações que envolvem alunos e um grupo de professores, de especialistas de ensino ou, ainda, a comunidade escolar como um todo (SOARES, 1989).

Falar de práticas pedagógicas implica, inicialmente, uma compreensão de seu conceito. Para Sacristán (1999), a prática pedagógica é entendida como uma ação do professor no espaço de sala de aula em que o docente assume a função de guia reflexivo, ou seja, é aquele que ilumina as ações em sala de aula e interfere significativamente na construção do conhecimento do aluno.

As ações pedagógicas não são neutras. Elas carregam em si as concepções dos docentes a respeito de todo o processo educativo e escolar, suas subjetividades, seus valores, suas contradições, e compreendê-las no contexto escolar é muito importante para a produção do conhecimento no campo da Educação.

O processo educacional sempre foi alvo de constantes discussões e apontamentos que motivaram sua evolução em vários aspectos, principalmente, no que tange à condução de metodologias de ensino pelos educadores e à valorização do contexto escolar formador para os alunos.

Nesse aspecto, Gadotti (2000) afirma que se faz necessária a busca de uma nova reflexão no processo educativo, onde o agente escolar passe a vivenciar essas transformações de forma a beneficiar suas ações, podendo buscar novas formas didáticas e metodológicas de promoção do processo ensino-aprendizagem com seu aluno, sem com isso ser colocado como mero expectador dos avanços estruturais de nossa sociedade, mas um instrumento de enfoque motivador desse processo.

As práticas pedagógicas resultam dos saberes docentes. Tardif (2011) defende a existência de uma prática interativa entre o saber profissional e os saberes das ciências da educação. Para o autor, o saber dos professores está relacionado com sua identidade, sua experiência de vida e com sua história profissional, com as relações que estabelecem com os alunos na sala de aula e com os outros sujeitos na escola.

Para Sacristán (1999), a experiência cria os caminhos e as bases do conhecimento que são aplicados na prática pedagógica e a narração de experiências educativas é fundamental para que os professores construam suas próprias práticas. Portanto, a prática docente é construída historicamente.

Em sentido amplo, a prática pedagógica é formada por um grande número de modelos e circunstâncias recebidos do outro, por meio de ideias, exemplos, sugestões. É nesse sentido que a interação entre os docentes torna-se importante e, algumas vezes, fundamental para uma boa atuação em sala de aula (TOZZETO, 2011, p. 22).

Na diversidade da sala de aula, os docentes encontram a oportunidade de conhecer novas experiências que, combinadas com as suas experiências anteriores, irão proporcionar um saber para a realização de práticas novas.

A discussão das práticas pedagógicas parte da concepção dos docentes a respeito das mesmas e prossegue com a análise dos relatos dos docentes acerca das ações pedagógicas apontadas pelos mesmos como mais recorrentes no cotidiano escolar.

#### **4.1. As Ciências Humanas no currículo do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 estabelece que o Ensino Médio seja a etapa conclusiva da Educação Básica para toda a população brasileira. Desse modo, fez-se necessária a superação do seu caráter dual: acadêmico/propedêutico ou técnico/profissional. Assim, essa etapa de formação deixa de ser apenas uma preparação para o prosseguimento dos estudos universitários ou para a atividade profissional e assume seu novo status: completar a educação básica.

Em qualquer de suas modalidades se sobrepõe a necessidade de preparar para a vida, para o trabalho, para o exercício da cidadania e para o prosseguimento nos estudos em nível acadêmico. Para tanto, impôs-se a necessidade de articular áreas de conhecimentos, dando-lhes sentido e utilidade no contexto da formação básica dos jovens com suas múltiplas aspirações e necessidades de formação para a vida.

Mais do que reproduzir dados, denominar classificações ou identificar símbolos, estar formado para a vida, num mundo como o atual, de tão rápidas transformações e de tão difíceis contradições, significa saber se informar, se comunicar, argumentar, compreender e agir, enfrentar problemas de qualquer natureza, participar socialmente, de forma prática e solidária, ser capaz de elaborar críticas ou propostas e, especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado (BRASIL, 2002, p. 9).

Nessa direção, o Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática Regular tem como objetivo

[...] formar profissionais-cidadãos técnicos de nível médio competentes técnica, ética e politicamente, com elevado grau de responsabilidade social e que contemple um novo perfil para saber, saber fazer e gerenciar atividades de concepção, especificação, projeto, implementação, avaliação, suporte e manutenção de sistemas e de tecnologias de processamento e transmissão de dados e informações, incluindo *hardware*, *software*, aspectos organizacionais e humanos, visando a aplicações na produção de bens, serviços e conhecimentos (INSTITUTO [...], 2005, p. 03).

Isso significa que a formação desse profissional técnico de nível médio deverá ir além da preparação para a execução de tarefas técnicas. Ao afirmar sua intenção de formar cidadãos com competência ética e política com responsabilidade social, o PPC do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática Regular/2005<sup>27</sup> assume a necessidade de garantir uma formação que possibilite o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, superando o

---

<sup>27</sup> Até 2011, ano em que ingressaram as turmas investigadas nesta pesquisa, prevaleceu no IFRN o PPP de 2005.

dualismo entre a formação propedêutica e a formação técnica, historicamente presente na educação brasileira.

Para se alcançar tais metas é necessário que a escola ofereça os meios para os alunos desenvolverem suas habilidades e adquirirem as competências<sup>28</sup> que lhes são exigidas pelo mundo do trabalho, para se construírem como cidadãos responsáveis, para fazerem escolhas, resolverem problemas, participarem efetivamente da sociedade como protagonistas.

As disciplinas da área de Ciências Humanas presentes no Currículo desempenham uma função importante, visto que articulam saberes que contribuem, entre outras coisas, para capacitar os educandos para a vida em sociedade nos seus múltiplos significados.

Nessa perspectiva, os saberes escolares não podem ser vistos de forma fragmentada, sob pena de prejudicar a formação dos estudantes e comprometer o projeto de sociedade, que se pretende construir fundada, sobretudo, na autonomia e na participação social.

O trabalho interdisciplinar se efetiva através de uma prática docente comum, na qual diferentes disciplinas mobilizem, por meio da associação ensino-pesquisa, múltiplos conhecimentos e competências, gerais e particulares, de maneira que cada disciplina dê a sua contribuição para a construção de conhecimentos por parte do educando, com vistas a que o mesmo desenvolva plenamente sua autonomia intelectual.

A área de Ciências Humanas tem como objeto mais amplo “o estudo das ações humanas no âmbito das relações sociais [...], bem como as construções intelectuais elaboradas nos processos de construção dos conhecimentos [...] necessários para o viver em sociedade, em termos individuais ou coletivos” (BRASIL, 2002, p. 24). Seus conceitos estruturadores apresentam-se transversalmente em todas as disciplinas da mesma área de maneira explícita ou implícita.

Os conceitos estruturadores se articulam às três competências centrais da área expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/MEC, quais sejam: representação e comunicação; investigação e compreensão; e contextualização sociocultural.

A primeira competência relaciona-se com as linguagens, entendidas aqui como instrumentos de produção de sentido para toda e qualquer formulação do intelecto humano, além de referir-se também às diferentes formas de acesso, organização e sistematização de conhecimentos (PCNEM, 1999, p. 296).

---

<sup>28</sup> Não há definição única ou universal para as competências, que são qualificações humanas amplas, múltiplas e que não se excluem entre si. Por exemplo, os PCN para o Ensino Médio explicitam três conjuntos de competências: o de *comunicar e representar*, o de *investigar e compreender*, assim como o de *contextualizar social ou historicamente* os conhecimentos (BRASIL, 2002).



A segunda refere-se aos diferentes procedimentos, métodos, conceitos e conhecimentos que são mobilizados e/ou construídos/reconstruídos nos variados processos de intervenção no real, que são sistematizados a partir da resolução de problemas relacionados às análises acerca da realidade social (PCNEM, 1999, p. 296).

Já a terceira refere-se à diversidade e, portanto, à constituição dos diferentes significados que saberes de ordem variada podem assumir em diversos contextos sociais (PCNEM, 1999, p.296).

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEMs), as disciplinas específicas da área de Ciências Humanas definem-se por um objeto comum e por pontos de intersecção das metodologias específicas de produção desses conhecimentos, cujas especificidades ocorrem pelos focos diferenciados a partir dos quais olham o seu objeto em relação ao espaço (Geografia); ao tempo (História); à sociabilidade (Sociologia); e aos processos de reflexão sobre comportamentos e pensamentos (Filosofia), de onde decorrem peculiaridades metodológicas importantes de serem preservadas.

A área das Ciências Humanas organiza as disciplinas, considerando a identidade das mesmas em relação aos seus objetos de estudo e seus métodos de análise, que se constituem em campos organizados de trabalho e têm contribuições específicas e também complementares que não podem ser substituídas umas pelas outras, mas que precisam atuar enquanto disciplinas afins.

Compreender a natureza das práticas pedagógicas dos docentes dessa área de conhecimento, através da produção do conhecimento científico, pode ser uma oportunidade para dar mais relevância a esse campo do conhecimento e contribuir para ampliar os seus espaços de ação e enunciação no contexto de formação para o trabalho, para a vida social, produtiva e participativa.

À medida que o professor produz e compartilha seus conhecimentos, ele os expressa através das suas práticas na sala de aula. Compreender tal processo implica a percepção de como “[...] ele aprende e ensina, como se constrói e se reconstrói, como transforma e é transformado” (CHARLOT, 2005, p. 24). Portanto, investigar as práticas pedagógicas dos docentes torna-se necessário para a compreensão dos processos de transformação em que a escola e os sujeitos estão inseridos.

Através de um cabedal de práticas que lhes são próprias, as disciplinas de Ciências Humanas, como parte do Currículo Integrado no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, tomam parte nesse processo de formação e transformação.

## 4.2. Práticas Pedagógicas no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional

O Ensino Médio Integrado foi criado em meio a um conjunto de embates ideológicos e profundas contradições.<sup>29</sup> Um dos pontos fortes dessas discussões se deu em torno da tentativa de ruptura com o dualismo vigente na educação brasileira e a possibilidade de garantir aos jovens uma formação integrada à educação profissional.

Como já dissemos, essa possibilidade relaciona-se com o Currículo Integrado e este com as práticas pedagógicas que nos aproximem de uma leitura ampla da realidade, mesmo reconhecendo ser impossível uma apropriação cognitiva de todos os conhecimentos relativos a essa dita realidade (ARAÚJO, 2013). Nessa direção, assumimos que quando nos referimos, nesse texto, às práticas pedagógicas no EMI, como práticas integradoras, é no sentido da integração dos conteúdos e das aprendizagens e não necessariamente como práticas interdisciplinares. Ambas, igualmente presentes na proposta do Currículo Integrado, não aparecem nesse texto com o mesmo significado.

Para o autor, o ensino integrado compromete-se com o “desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas” (ARAÚJO, 2013, p. 4).

O Ensino Médio Integrado visa a um processo formativo cujo sentido remete a completude e ao amplo desenvolvimento das faculdades intelectuais e físicas dos sujeitos. Nessa concepção,

[...] compreender o ensino integrado exige a crítica às perspectivas reducionistas de ensino, que se comprometem em desenvolver algumas atividades humanas em detrimento de outras e que, em geral, reservam aos estudantes de origem trabalhadora o desenvolvimento de capacidades cognitivas básicas e instrumentais em detrimento do desenvolvimento de sua força criativa e de sua autonomia intelectual e política (ARAÚJO, 2013, p. 3).

Isso significa reconhecer que a prática educativa tem um sentido, uma organização, uma intencionalidade e é mediada por um recurso discursivo entre o professor, o aluno e o conhecimento.

O professor é socialmente reconhecido como responsável pela materialização das ações pedagógicas no ambiente escolar, embora não seja o único, e sobre ele recai o compromisso de,

---

<sup>29</sup> A esse respeito consulte-se Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005). No capítulo 1 os autores discutem o processo contraditório que envolveu a revogação do Decreto nº 2.208/97 e a construção do Decreto n. 5.154/2004.

sob certas condições, escolher as práticas pedagógicas apropriadas a cada situação de aprendizagem.

Não nos ocorre a ideia de que o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional exija a aplicação de métodos e estratégias pedagógicas diferenciadas, mas de práticas orientadas pela ideia de integração na formação humana. Isso, evidentemente não exclui a possibilidade da existência de práticas mais coerentes com os princípios e finalidades do Ensino Médio Integrado.

A título de orientação acerca dos projetos pedagógicos, Araújo (2013) faz as seguintes observações:

- a) Em função das opções políticas, epistemológicas e metodológicas, cada projeto pedagógico é único;
- b) Coerente com essas opções, cada projeto requer práticas formativas diferenciadas, capazes de identificar seu conteúdo;
- c) Um projeto de ensino integrado, referenciado nos princípios formativos da escola unitária, pressupõe práticas pedagógicas coerentes com seus princípios e finalidades, mas não exclui outros procedimentos formativos promotores da integração parte-todo, teoria-prática e ensino técnico e profissional, no Ensino Médio.

Para o referido autor, a depender das turmas, da disciplina, das condições intelectuais dos sujeitos envolvidos, princípios e objetivos dos cursos e das escolas envolvidas, inúmeros procedimentos podem favorecer a compreensão de mundo na amplitude que o ensino integrado preconiza.

Sendo o Ensino Médio Integrado uma proposta orientada para desenvolver nos alunos a capacidade de compreender, amplamente, o mundo a sua volta em suas dimensões culturais, ético-políticas, econômicas e sociais, entendê-la e materializá-la exige que tenhamos o compromisso com práticas que não neguem aos estudantes, especialmente aos que já estão inseridos ou por se inserir no mundo do trabalho, o desenvolvimento de sua força criativa e de sua autonomia intelectual e política.

Nessa perspectiva, Araújo assevera que

[...] o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras não depende apenas de soluções didáticas, elas requerem, principalmente, soluções ético-políticas. Ou seja, a definição clara de finalidades políticas e educacionais emancipadoras e o compromisso com as mesmas é condição para a concretização do projeto de ensino integrado, sem o que esta proposta pode ser reduzida a um modismo pedagógico vazio de significado político de transformação (2013, p. 03).

Nesse aspecto, consideramos que a concretização das práticas que tornam a proposta possível depende do trabalho docente, de um conjunto de operações didáticas coordenadas entre si que convergem para a realização da tarefa de ensinar. Além de ter muito claro o projeto de homem e de sociedade no qual se baseia a proposta, o professor deve ter uma formação que o capacite para sua materialização.

Na verdade, não são as práticas em si, mas a atitude do professor e demais atores do processo educativo que as fazem integradoras. Embora pareçam sinônimos as práticas, como atos ou efeitos, algo real e experiencial, apresentam, no contexto da sala de aula, uma sutil diferença quando relacionadas à atitude do professor, sua maneira de se comportar, agir ou reagir motivada por uma disposição interna<sup>30</sup>. Desse modo, o exercício da interdisciplinaridade na teorização e na prática pedagógica demanda certa ambiguidade (FAZENDA, 2010), mas, entre as práticas e a atitude docente, há de haver uma tênue sintonia que interfere e se reflete na aprendizagem dos discentes.

A interdisciplinaridade, conforme Fazenda (1992) é uma postura, uma atitude de busca, de inclusão, de acordo e de harmonia diante do conhecimento na busca do ser como indivíduo integral, uma ruptura com os limites das disciplinas. Ressaltamos que a promoção das práticas interdisciplinares depende também de condições materiais concretas e conhecimento da realidade dos sujeitos da aprendizagem, bem como do ambiente em que vivem.

A esse respeito, entendemos que

[...] são várias as possibilidades de arranjos pedagógicos e curriculares que favoreçam as práticas pedagógicas orientadas pela ideia de integração e que são diferenciados os elementos de integração do ensino e da aprendizagem. A escolha por um arranjo depende de várias variáveis como as condições concretas de realização da formação, o conhecimento e a maturidade profissional do professor, o perfil da turma e o tempo disponível, mas, decisivo é o compromisso docente com as ideias de formação integrada e de transformação social (ARAÚJO, 2013, p. 07).

Reiteramos que a opção dos professores por incorporar às suas práticas docentes, os elementos de integração do ensino e aprendizagem dependem também de uma formação que lhes capacite para tanto. É certo que o compromisso é importante, mas sem as ferramentas de

---

<sup>30</sup> Consulta ao Dicionário online de português. Disponível em [www.dicio.com.br](http://www.dicio.com.br).

execução fornecidas, em parte, pela formação e, em parte pelas condições materiais e técnicas, pouco ou nada se poderá fazer.

Cabe-nos refletir, com base nos depoimentos dos docentes das disciplinas da área de Ciências Humanas, como suas práticas pedagógicas se inserem no contexto do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

A partir dos depoimentos dos professores, discutiremos suas práticas considerando a análise das seguintes categorias: as concepções de práticas pedagógicas; a organização do plano de trabalho; as atividades de pesquisa e extensão; o trabalho interdisciplinar e a avaliação.

Oportunamente, ressaltamos que, nas entrevistas, os sujeitos foram estimulados a falar de suas práticas nas turmas do Ensino Integrado do Curso Técnico de Informática (2011.1) do IFRN/campus Caicó, mas todos os docentes entrevistados desenvolvem atividades de ensino com turmas de outros cursos e modalidades e, inevitavelmente, essas experiências se refletem nos seus depoimentos.

#### **4.2.1. Concepção e materialização das práticas pedagógicas no âmbito do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**

Em relação às práticas, iniciamos a abordagem perguntando como os professores as concebiam e à medida que iam discorrendo sobre isso também falavam de suas estratégias para desenvolvê-las.

O professor Josias diz que as práticas pedagógicas são as ações desenvolvidas por ele para viabilizar, construir o aprendizado com os alunos dentro e fora da sala de aula. Segundo ele, tais práticas são realizadas buscando adequá-las ao que está proposto pelo currículo sem desconsiderar a realidade do aluno e procurando fazer uma ligação com seu cotidiano, seus anseios e necessidades. Ao discutir política, por exemplo, ele procura mostrar que esta

[...] é algo presente [...] não é só a política partidária, ela está presente em várias relações que sejam coletivas e estão buscando interesses. Então pra mostrar isso eu dei um exemplo aqui da escola e em algumas salas isso repercutiu muito forte, aí eu percebi que eles se sentiam tocados por aquilo ali, envolvidos (Professor Josias).

Além dessa aproximação com o cotidiano da escola, o professor também considera importante adequar os conteúdos mais complexos para facilitar a compreensão dos educandos

e, à medida que eles vão amadurecendo, vai utilizando textos mais difíceis para estimulá-los a pensar criticamente. Ainda afirma que, em alguns momentos do período letivo,<sup>31</sup> o ritmo das atividades pedagógicas é mais intenso e rico em possibilidades para o trabalho docente.

O professor Roberto concebe as práticas pedagógicas como sendo tudo aquilo que é desenvolvido com os alunos em benefício do processo ensino-aprendizagem, inclusive as atividades de pesquisa pensadas, desenvolvidas e articuladas ao ensino. Para ele, cuja formação foi fortemente direcionada para a pesquisa, esta prática é essencial na formação dos estudantes e deve estar permanentemente associada ao ensino.

Além disso, Roberto procura fazer com que a sua disciplina, pragmaticamente, ajude os alunos a perceber como se constrói o conhecimento histórico e como este se relaciona ao seu cotidiano. Nesse sentido, o professor afirma:

[...] procuro tratar da relação passado/presente evitando os anacronismos, mostrando que o passado se relaciona a esse mundo do trabalho em que o aluno está inserido. Eu trabalho com fontes históricas que é para mostrar a construção do conhecimento histórico para que o aluno perceba que aquele conhecimento não é algo dado, que está lá bem organizado no livro didático pronto para ser consumido pra fazer uma prova e depois não ter nenhum significado. Vendo como o conhecimento é construído ele tem uma noção mais crítica do que é a história. Acho que, na medida do possível, tem dado certo para o aluno perceber o significado e a utilidade desse conhecimento para a formação dele, porque muitas vezes o aluno vê a história como uma disciplina mais teórica ou como um exercício de memorização de “decoreba” enfadonha e às vezes vem a comparação com as disciplinas técnicas que são mais práticas e o aluno também tem uma tendência a priorizar as disciplinas técnicas entendendo-as como mais complexas. Nesse sentido eu procuro mostrar que a disciplina de história também tem a sua complexidade e a sua utilidade. A tendência é que o aluno se envolva mais. Procurando contribuir para essa formação crítica, como vemos nos documentos que regem a área de ensino e o Projeto Político Pedagógico, acho que a disciplina de história é fundamental para essa formação crítica e voltada para o mundo do trabalho, também procurando fazer essa relação entre teoria e prática a partir da pesquisa (Professor Roberto).

As práticas pedagógicas mais recorrentes nas suas aulas, no decorrer de um ano letivo, são as aulas expositivas dialogadas, mas ressalta a advertência feita aos alunos de que para o

---

<sup>31</sup> Como o ano letivo é dividido em quatro bimestres, ele afirma que percebe uma diferença no rendimento dos alunos que repercute nas suas práticas pedagógicas. No primeiro bimestre, professor e alunos estão se conhecendo e as práticas desenvolvidas seguem um ritmo mais lento, e no quarto bimestre ocorre a mesma coisa em virtude da correria do fim do ano letivo e do cansaço físico e mental de professores e alunos. No segundo e terceiro bimestres na concepção do professor são mais produtivos do ponto de vista das práticas.

diálogo acontecer depende de dois ou mais e reconhece que em algumas aulas o diálogo não acontece e, em outras, ele até supera as suas expectativas.

Sempre procuro fazer com que a aula seja dialogada. Acho que tenho procurado fazer questionamentos que instiguem mais os alunos e tenho muitas vezes questionado determinados alunos como uma maneira de envolvê-los mais diretamente. Procuro gerar o debate, sobretudo nas atividades avaliativas do dia a dia que muitas vezes são em grupos com um tempo determinado para eles discutirem nos grupos e depois um tempo para o debate com toda a turma. Sugiro temas para trabalhos com apresentações diversas e estímulo para que eles manifestem o que aprenderam de diversas maneiras (Professor Roberto)

Em relação aos seminários, não costuma fazê-los com muita frequência, devido ao que considera experiências malsucedidas. Prefere indicar leituras e cobrá-las nas atividades avaliativas.

O professor João Carlos define práticas pedagógicas como sendo ações desenvolvidas pelos professores para facilitar o entendimento do conteúdo ensinado aos alunos, ou seja, são as ações desenvolvidas para que ele (o aluno) possa ver e entender o contexto histórico; enfim, facilitar a aprendizagem. Entre elas, a mais recorrente é a aula expositiva dialogada cujas discussões e questionamentos favorecem não só o aprendizado do aluno como do próprio docente. O professor diz não acreditar que possa haver “ensino e aprendizagem através de um monólogo do professor”.

Questionado como relaciona essas práticas ao currículo, João Carlos afirma:

[...] procuro buscar elementos de certos conteúdos como que se vivencia no mundo hoje. [...] quando trabalho, por exemplo, o Iluminismo trabalho também o Liberalismo Econômico e assim, eu não consigo fazê-lo sem refletir sobre o Neoliberalismo. Quando trabalho o tema da escravidão não dar pra deixar de trabalhar o racismo, preconceito, segregação racial, na sociedade atual estabelecendo pontes com isso. Eu acho que buscar elementos da realidade atual e sua relação, [...] quando se fala sobre os povos indígenas no período da colonização, a reflexão que se faz sobre o que se vê em jornais sobre as populações indígenas, como é a política do Estado brasileiro com esses povos ainda hoje, então eu acho que sempre estamos buscando o cotidiano que é um elemento facilitador dessa aprendizagem.

Essa relação depende da forma como é elaborado o plano de trabalho, levando-se em consideração a realidade dos alunos, o que exige um conhecimento prévio dos mesmos. A organização das aulas, em geral, segue as diretrizes traçadas no planejamento e as características próprias de cada professor.

No caso do professor João Carlos, a música é sempre utilizada como uma ferramenta de aprendizagem. Aliada às imagens, à fotografia, à pintura e aos documentos escritos viabiliza as discussões e debates na sala de aula mantendo-se o cuidado de contextualizar os acontecimentos situando-os historicamente. Referindo-se às práticas desenvolvidas rotineiramente em sua sala de aula, o professor assim se posiciona:

[...] eu gosto de fazer discussões, debates, mesmo que não seja uma coisa sistematizada. A própria aula, geralmente, é conduzida como um debate. De trazer textos diferentes, trazer poemas, músicas e estimular o aluno a buscar a história nisso. Eu acho que os alunos do IFRN nessas duas turmas [...] são muito participativos. Não dá, nem se você quisesse, pra fazer uma educação bancária. Eles se colocam, eles reagem se sensibilizam e eu percebo que quando trago esses instrumentos (recursos didáticos) diferenciados pra aula eles se interessam bem mais, um vídeo, um filme. [...] Gosto de seminários, inclusive foi uma prática que eu comecei a aderir mais depois que eu entrei no IFRN, e produções de materiais artísticos: [...] peças, músicas, um telejornal como se eles estivessem acompanhando os acontecimentos do período estudado (Professor João Carlos).

Conforme o professor, essas práticas tornam-se mais eficientes, à medida que o professor vai conhecendo a realidade dos alunos. “Acredito que seja extremamente importante para que a disciplina deixe de ser vista como algo entediante e sem relação com a vivência dos discentes”. Para ele, a inserção de elementos da história e da cultura local enriquece o processo de ensino-aprendizagem.

Também é importante que os alunos participem e se sintam à vontade para isso. Utilizar imagens, músicas, vídeos e outros recursos didáticos ajudam a despertar o interesse e a curiosidade dos alunos e suas impressões sobre o conteúdo ministrado, possibilitando uma visão mais ampla e multifacetada do objeto estudado.

O professor Artur referindo-se ao currículo como um orientador de sua prática afirma: “[...] uma prática pedagógica que se coloca acima das injunções curriculares é perigosa. Há que se desenvolver em consonância com os trilhos curriculares”. Para ele

[...] a prática pedagógica deve estar ligada à vida, ao existir. Deve-se buscá-la de forma a se estar consciente de que a educação se vê diante de buracos negros, como lembra Morin. A prática pedagógica deve ser uma busca de se vencer esses buracos (Professor Artur).

Conscientes de que pisamos num terreno repleto de incertezas, contamos com o currículo senão como algo dado, pelo menos como uma luz a nos apontar o caminho a ser



percorrido. Se este será fácil ou difícil, bem ou mal sucedido, vai depender das práticas pedagógicas que optamos por desenvolvê-las. E estas resultam das escolhas do professor e das condições sócio- históricas.

As práticas pedagógicas, embora se desenvolvam essencialmente na sala de aula, extrapolam os ambientes escolares e ganham contornos mais democratizantes, distanciando-se dos modelos denominados por Paulo Freire, de educação bancária, que vê o aluno como um repositório de saberes, muitas vezes, fragmentado e desconectado de sua realidade.

O Professor Caio César, ao falar de suas práticas pedagógicas, reporta-se ao educador Paulo Freire para assinalar seu esforço de fugir do estigma das aulas expositivas vistas como chatas e desinteressantes. Ele afirma a importância dessa prática argumentando que cabe ao professor estudar, planejar e estimular de diversas formas a participação dos alunos e a dinamização das aulas. Se o tema é interessante, faz sentido para a sua vida; se a aula é conduzida de forma a atrair a sua atenção e estimular sua participação, o aluno vai gostar, independente de ser aula expositiva ou não.

Buscar um ambiente agradável na sala de aula, no entender de Caio César, depende mais da boa vontade do professor do que de recursos pedagógicos sofisticados. Ele afirma que às vezes, a própria configuração espacial da sala, quando alterada já contribui para elevar a disposição dos alunos deixando-os mais propensos a prestar atenção na aula aumentando a interação da turma com o professor.

Essa relação afetiva que se estabelece entre o professor e seus alunos, conforme o professor Caio César, também se deve à preocupação que o mesmo sente de zelar pela autoestima dos alunos, mostrando para os mesmos que todos podem aprender e que suas dificuldades são comuns a outros estudantes como eles.

Entre as práticas citadas pelo professor como as mais exitosas no seu fazer pedagógico estão os seminários, as aulas de campo e as aulas expositivas dialogadas. Os seminários pela autonomia que confere aos educandos na construção do conhecimento; as aulas de campo pela oportunidade de fazer um trabalho interdisciplinar (um professor dificilmente faz aula de campo sozinho) e as aulas dialogadas pelas discussões e o debate que elas proporcionam.

Além disso, também menciona o seu gosto pela leitura e interpretação de mapas em conjunto com os alunos e a prática dos júris simulados quando tem que tratar de temas mais polêmicos em que é preciso discutir posições contraditórias para mostrar aos alunos a necessidade de conhecer e conviver com as diferenças.

A professora Juliana ao se reportar às práticas pedagógicas as define como as atividades pedagógicas que os professores desenvolvem na escola e que vão sendo moldadas de acordo

com o perfil das suas turmas e de acordo com o planejamento feito para a abordagem dos diferentes conteúdos no dia a dia dentro das salas de aula. Ela afirma que nem sempre as turmas reagem aos estímulos de aprendizagem da mesma forma, daí as necessidades de adequação tendo-se o cuidado de não perder o currículo de vista, posto que as práticas devam ser sempre orientadas pelo mesmo.

No contexto da Educação Profissional, os conteúdos ensinados devem fazer uma interface com o mundo do trabalho. Nesse aspecto a professora refere-se a alguns desses conteúdos afirmando que sua disciplina permite essa interface.

Acredito que a geografia quando trata de população, de economia, como é que essa população está inserida na economia, qual o papel, a questão da globalização, questão da revolução técnico-científica-informacional, [...] então o papel dessas pessoas que estão sendo formadas para o mercado do trabalho, acredito que tem tudo a ver, e às vezes quando eu estou falando de algum tema, no caso da revolução técnico-científica-informacional, tento trazer exemplos de como isso afeta a realidade deles como futuros profissionais nessa área, de Informática (Professora Juliana).

A preocupação com a realidade das turmas, segundo a professora, deve ser um elemento norteador do planejamento e se reflete na organização das suas aulas, suscitando várias indagações: o que está posto no currículo; como deve adequar o conteúdo aos interesses da turma; como tornar o conteúdo mais fácil e mais atraente; se vai resultar em aprendizagem significativa.

A partir desse diagnóstico, a professora planeja suas aulas procurando desenvolver práticas que envolvam os alunos, que tenham relação com o seu cotidiano e que tenham um sentido. A esse respeito, a professora afirma:

[...] nas minhas aulas procuro sempre trazer questões para os alunos refletirem, fazer com que eles participem também, com que eles se interessem pelo tema, interajam, sintam curiosidade em perguntar, em fazer uma análise [...] por que muitas vezes o aluno lê o livro didático, mas não pensa sobre o que lê [...]. Tento trazer, ao analisar um determinado assunto, os dois lados: a forma como o autor do texto expõe e como isso se mostra na realidade do aluno. Um exemplo foi os seminários em que eles fizeram uma análise da realidade deles, de mostrar como acontece localmente, para eles conseguirem associar isso que vemos em sala de aula que parece uma coisa muito distante, que só está nos livros, mas que na verdade também acontece no próprio ambiente em que eles convivem, na cidade em que estão morando (Professora Juliana).

Vê-se, na fala da docente, a preocupação em ensinar algo que seja significativo, que repercuta positivamente no cotidiano dos seus alunos, não apenas o conhecimento, mas como

a sua apreensão pode fazer diferença na vida dos alunos. Nesse sentido, além dos seminários, a prática de promover debates é vista pela professora como uma maneira de estimular a aprendizagem por que possibilita o confronto de pontos de vista diferentes e mostra aos alunos que uma única temática pode ser analisada de diversas formas.

Para a professora Juliana, desenvolver nos alunos a capacidade de argumentar, de analisar criticamente deve ser sempre um objetivo das disciplinas da área de Ciências Humanas, especialmente no contexto da Educação Profissional em que o conhecimento está diretamente relacionado a trabalho em todas as suas dimensões formativas e, nesse sentido, todas as áreas do conhecimento são importantes.

De acordo com a professora citada, a Geografia, em particular, é importante para a formação à medida que trabalha novas ideias e interpretações em escalas onde o local e o global definem-se numa verdadeira rede que comunica pessoas, funções, palavras e ideias. Desse modo a utilização de vídeos, filmes, fotografias e outras imagens que estimulem o pensamento são estratégias sempre recorrentes na sua prática pedagógica.

Como dito anteriormente, as práticas pedagógicas cotidianas são direcionadas a partir de um plano de trabalho orientado pelo currículo. Nesse sentido, o planejamento, os projetos interdisciplinares, os projetos de pesquisa e extensão e a avaliação se inserem como ações didáticas para o trabalho docente. Nessa perspectiva, passaremos a discuti-las.

#### **4.2.2. O Planejamento**

O planejamento é um elemento revelador das intenções e da sistematização das práticas pedagógicas e das demais ações educativas da escola. Sua elaboração relaciona-se ao Projeto Político-Pedagógico e, necessariamente, não tem que ser formal e burocrático, mas uma prática coletiva e participativa, cabendo ao professor conhecer seu significado e ter consciência de sua articulação com o currículo.

Os professores, em geral, não negam a necessidade do planejamento, e reconhecem a sua importância como um facilitador da sua prática. Ocorre que, sendo uma ação reflexiva e contínua, também os obriga a fazer escolhas teóricas e metodológicas que se coadunem com suas práticas, suas ideias, seus valores e crenças. Podemos dizer que além de ser um ato de tomada de decisão, o planejamento, assim como o currículo, também é um ato ético e político.

Conforme Libâneo (1994), o planejamento não é uma ação neutra, não é um fim em si mesmo. Articula-se com a avaliação, com o PPP e segue um caminho que passa pelo

diagnóstico da realidade e pela estruturação das ações, uma vez definidos os objetivos, os conteúdos, os procedimentos didáticos, os recursos e a avaliação.

Os professores são os responsáveis pela elaboração e execução bem sucedida do planejamento no âmbito da escola e da sala de aula, o que lhes confere um amplo poder para intervir na configuração do perfil pedagógico e didático da escola. Nesse sentido, saber o que pensam sobre o planejamento e como fazem uso dessa ferramenta didática é muito importante para compreendermos as práticas dos docentes entrevistados.

Na elaboração de seu plano de trabalho, o professor Josias leva em consideração a origem social da turma, a relação que estabelece com a mesma e o horário em que as aulas serão ministradas. Considera, também, os conceitos estruturadores que margeiam a sua disciplina, as habilidades e competências envolvidas e o nível dos alunos para pensar em um plano de trabalho que considere os prováveis conhecimentos dos estudantes, buscando desenvolver, aprimorar e refinar suas habilidades e competências.

Na discussão sobre política, por exemplo, o professor utilizou-se do estudo de caso, problematizando algumas situações cotidianas para os alunos analisarem, fazendo-os pensar sobre os desafios que estavam postos, estimulando a discussão e o debate. Além dessa prática, costuma utilizar-se dos estudos de textos, seminários e entrevistas.

Uma preocupação do professor Roberto é planejar as suas atividades pedagógicas cotidianas sem perder de vista o currículo. Embora não o tenha como algo que amarre a sua prática pedagógica, considera que o currículo está integrado ao seu fazer pedagógico.

Sobre o plano de trabalho de sua disciplina, o professor afirma que consulta as diretrizes gerais do currículo fazendo, na medida do possível, uma ligação com a proposta de formação integrada, pensando em alguns temas relacionados ao mundo do trabalho. No início de cada bimestre revê o PTDEM bem como o planejamento anual e prepara um cronograma das aulas do período (10 datas que correspondem a 20 horas/aula), distribuindo os temas das aulas e procurando seguir o planejamento, deixando a última data para a prova.

O cronograma é apresentado à turma que pode sugerir alguma alteração, acatada quando possível. Para o planejamento das aulas, Roberto estuda e pensa sobre a atividade avaliativa que será aplicada ao final de cada tema: uma fonte para ser analisada, um pequeno texto ou um debate. No decorrer do bimestre, o cronograma pode ser alterado. Dependendo do interesse da turma, o professor pode alongar mais a abordagem de determinados temas acrescentando mais textos e discussões.

De acordo com o professor João Carlos para efetuar o planejamento é preciso fazer escolhas e elencar dentro do PPC (Projeto Pedagógico do Curso) aquilo que é mais interessante

para a formação que se tem em mente, o que não é uma tarefa fácil. Também é importante estabelecer uma relação entre o plano de trabalho e a realidade dos alunos, o que exige um conhecimento prévio dos mesmos.

Nessa perspectiva, o professor Artur afirma recorrer às constantes leituras para elaborar seu plano de trabalho. A cada aula busca maneiras de levar aos seus alunos não só o conteúdo advindo dessas leituras como também meios para convertê-los em leitores, uma vez que não os concebe de outra forma. Sua prática pedagógica constrói-se na busca de uma ligação do saber escolar ao existir de cada discente.

O planejamento, de acordo com o citado professor,

[...] deve ser uma atividade meticulosa e, ao mesmo tempo, dinâmica em decorrência da exiguidade do tempo que se coloca disponível ao profissional do magistério. Deve estar embasado na realidade vivida pelos discentes e em conformidade com as aspirações pedagógicas do professor. Além desse embasamento, a conjuntura político-econômica apresentada pela realidade não pode se encontrar ausente, isto pelo fato da escola não ser uma ilha isolada de um continente, mas parte integrante desse todo. Consciente dessa assertiva, bibliografia compatível com essas aspirações é consultada, como também o pensamento que se lhe opõe, porque o contraponto se faz necessário. Outro fator que não se faz ausente são os graus de dificuldade apresentado pelo corpo discente em sala de aula (Professor Artur).

A forma como o professor concebe o planejamento sinaliza para as suas práticas na sala de aula, em que as ações são sempre direcionadas com o objetivo de envolver os alunos, embora isso nem sempre seja possível. Procura estabelecer o diálogo, uma vez que como o próprio professor Artur afirma, “a sala de aula não é uma via de mão única” e o saber escolar deve estar relacionado ao contexto no qual os alunos se inserem.

Para o Professor Caio César o planejamento das aulas é fundamental para o êxito de sua prática. Nessa ocasião, faz um roteiro dos temas a serem estudados, seleciona a bibliografia e pensa na metodologia e nas estratégias a serem utilizadas na aula e de que forma vai avaliar a aprendizagem dos alunos no final da aula. Para ele, conhecer as diretrizes do currículo ajuda muito nessa definição do rumo a ser seguido na aula.

O meu plano de trabalho é elaborado a partir da Proposta de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio (PTDEM), que é a nossa bússola no que tange ao roteiro dos conteúdos a serem trabalhados em cada nível e série. Em seguida, penso como vou adotar essa ou aquela metodologia de trabalho, sempre levando em consideração o nível das turmas e o cuidado com o pré-requisito trazido pelos alunos. Vejo também quais serão as minhas estratégias e como, quando e onde preciso implementá-las. A avaliação leva em conta

toda essa gama de fatores, pois esta, não pode estar deslocada de todo esse processo. O mais importante a considerar nessa tarefa é a condição de aprendizagem de cada aluno e todos no conjunto (Professor Caio César).

Garantir a aprendizagem dos alunos parece ser a principal preocupação do referido professor quando do planejamento de suas aulas, e isso se evidencia quando o mesmo lembra-nos da necessidade de criar um ambiente de aprendizagem agradável e descontraído, que faz da sua sala de aula um espaço de afetividade. Segundo ele, os primeiros momentos das aulas são destinados a essa tarefa, independente da forma como a aula foi planejada: exposição de conteúdos, seminário, estudo de texto, correção de atividades, debate, prova, aula de campo, etc.

As práticas pedagógicas citadas pelos professores desenvolvem nos educandos um conhecimento de si, do outro e do mundo em que estão inseridos, possibilitando-lhes, através da participação em projetos, seja de extensão ou pesquisa, que lhes permitem aprimorar esse conhecimento e, ao mesmo tempo, contribuir para a integração dos seus processos formativos.

#### **4.2.3. Projetos de Pesquisa e Extensão**

Compreende-se que a pesquisa, no âmbito do processo educativo, é uma atividade essencial para fomentar a discussão e a troca de experiências na sala de aula. Sendo uma atividade investigativa e reflexiva, a pesquisa, tomada como princípio educativo, proporciona conhecimento teórico e empírico, além de possibilitar a interação entre professores e alunos, favorecendo o processo formativo destes últimos.

Integradas, a pesquisa e a extensão são ações institucionais indissociáveis atuando como práticas de fomento à iniciação científica no IFRN e, como práticas formativas, devem ser estimuladas para que se tornem parte do cotidiano dos professores e alunos.

Na prática, algumas contradições envolvem essas atividades e, nesse sentido, buscamos compreender o contexto em que se inserem as atividades de extensão e pesquisa e as condições de desenvolvimento das mesmas através dos mecanismos de seleção e desenvolvimento dos projetos.

Segundo a Resolução nº 66/2009 (IFRN) “[...] as ações de extensão constituem um processo educativo, científico, artístico-cultural e desportivo que se articulam ao ensino e à pesquisa de forma indissociável, com o objetivo de intensificar uma relação transformadora entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e a sociedade”. No Edital 01/2013 (IFRN, 2013) consta que as ações de extensão propostas “[...]”

devem estar inseridas em uma das grandes áreas de conhecimento” (CAPES, 2008)<sup>32</sup>; no entanto, o que encontramos nos documentos indica uma supremacia de algumas áreas em detrimento de outras.

Optamos por pesquisar na página da Pró-Reitoria de Extensão os editais de extensão publicados no período 2010 e 2014. Devemos adiantar que consideramos apenas os projetos aprovados nesse período em Editais da PROEX/IFRN. Constatamos que de um total de vinte e três projetos de extensão aprovados e desenvolvidos no campus Caicó, apenas dois foram desenvolvidos por professores da área de Ciências Humanas, sendo os demais desenvolvidos por professores de outras áreas do conhecimento (Ciências da Natureza, Matemática, Linguagens e Códigos, etc.) conforme o Quadro 01.

**Quadro 01- Projetos de Extensão desenvolvidos no IFRN/Campus Caicó.**

<b>Edital/Ano</b>	<b>Projetos aprovados no Campus Caicó</b>	<b>Área de Ciências Humanas</b>	<b>Outras Áreas do Conhecimento</b>
01/2010	01		01
02/2010	03		03
03/2012	04		04
04/2012	04	02	02
01/2013	05		05
02/2013	01		01
01/2014	05		05

Fonte: Elaborado pela autora baseada nas informações que constam na página da PROEX/IFRN. Disponível em portal.ifrn.edu.br. Acesso em 27/08/2014.

Na Coordenação de Extensão do Campus Caicó, investigamos o quantitativo de projetos pré-selecionados nesse mesmo período e constatamos que sete projetos foram apresentados, seis projetos foram pré-selecionados, mas apenas dois foram selecionados (ver Quadro 02).

**Quadro 02 – Projetos de Extensão das disciplinas da área de Ciências Humanas.**

<b>Edital/Ano</b>	<b>Apresentados</b>	<b>Pré-Selecionados</b>	<b>Selecionados</b>
03/2012	02	*****	*****
04/2012	02	02	02
01/2013	02	*****	*****
01/2014	01	*****	*****

Fonte: Elaborado pela autora baseada em informações obtidas nos arquivos da Coordenação de Extensão do IFRN/Campus Caicó.

<sup>32</sup> Mais informações em <http://capes.gov.br/avaliacao/tabela-de-areas-de-conhecimento>.

Ao investigarmos os critérios de seleção, verificamos que um critério recorrente é que o projeto dialogue com o foco tecnológico do campus. Nesse aspecto os projetos propostos pelos docentes das disciplinas técnicas, por seu caráter prático (aprender a fazer), sobressaem em relação aos projetos propostos pelos seus colegas da área humanística.

Em relação aos espaços de atuação e de desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em consonância com o currículo integrado, o professor de História assim se posiciona:

[...] planejar nossas aulas, nosso plano de trabalho anual, sem perder de vista o currículo, embora levando em consideração a nossa realidade, nosso diálogo, a nossa autonomia pra tentar construir algo que seja mais significativo dentro da nossa prática e para o público ao qual se destina o nosso trabalho. E o currículo no caso da nossa instituição se propõe a integrar a formação básica com a formação profissional. Nesse contexto as disputas por espaço e poder no currículo se ampliam ainda mais (...) e às vezes nós (das Ciências Humanas) nos sentimos um pouco desvalorizados (Professor Roberto).

De alguma forma, os docentes veem, com certo desconforto, o fato de os saberes técnicos, aparentemente, terem mais visibilidade numa instituição de educação profissional, cuja imagem, secularmente, está associada à formação técnica. Suas falas evidenciam essa consciência.

Não que eu (enquanto professor de uma disciplina da área de Ciências Humanas) me sinta um “patinho feio” no IFRN, mas vemos [...] que há realmente uma tendência, pelo fato de estarmos numa instituição voltada para o ensino técnico, de se ter uma valorização maior das disciplinas das áreas técnicas, das disciplinas exatas que dialogam mais, a princípio, com essas áreas técnicas. Inclusive isso é visto de maneira clara, na política, de uma maneira geral, da instituição. Quando vemos os projetos de extensão e de pesquisa. Acho que nos de pesquisa houve uma alteração, [...] mais ou menos nesses termos, que será dada prioridade aos projetos voltados para o foco tecnológico do campus e esse é logo o primeiro artigo, eu acho, dos editais de pesquisa. [...] Nesse sentido, as disputas são maiores pelo fato de estarmos numa instituição de Ensino Técnico (Professor Roberto).

A maior parte dos professores envolvidos com a pesquisa, sobretudo com os projetos de iniciação científica, são bacharéis cujas disciplinas dialogam diretamente com o foco tecnológico dos cursos técnicos oferecidos pela instituição. No campus Caicó do IFRN, no período de 2010 a 2014, quase a totalidade dos projetos aprovados correspondem a esse perfil: desenvolvimento de pesquisas relacionadas às áreas de informática ou eletrotécnica com uma predominância da área de informática como mostra o Quadro 03.



**Quadro 03 – Projetos de Iniciação Científica aprovados e desenvolvidos no IFRN/Campus Caicó entre 2010 e 2014.**

<b>Edital/Ano</b>	<b>Projetos aprovados</b>	<b>Disciplina/Área de conhecimento</b>
2010	09	Informática (04); Pedagogia (03); Artes (01); Química (01)
2011	08	Informática (07); Educação Física (01)
01/2011	03	Artes (01); Pedagogia (01); Geografia (01)
01/2012	08	Eletrotécnica (02); Informática (05); Educação Física (01)
03/2012	12	Educação Física (01); Informática (03); Física (05); Eletrotécnica (02); Pedagogia (01)
07/2013	04	Eletrotécnica (01); Biologia (01); Informática (02)
08/2013	01	Informática
04/2014	05	Informática
<b>TOTAL</b>	<b>50</b>	

Fonte: Elaborada pela autora baseada em informações que constam na página da Pró-Reitoria de Pesquisa e extensão.

Optamos por investigar considerando apenas os projetos aprovados. Não temos os projetos apresentados para a seleção ou os projetos pré-selecionados. Dessa forma, não podemos afirmar quantos projetos de outras áreas do conhecimento foram descartados, mas os dados indicam que do total de 50 projetos aprovados e desenvolvidos apenas 01 corresponde à área de Ciências Humanas.

Apesar do pequeno número de projetos aprovados e contemplados com bolsas, tanto de extensão quanto de pesquisa, os docentes reafirmam a importância dos projetos como uma prática pedagógica cujo processo implica um processo de construção/reconstrução e ampliação do conhecimento pedagógico e se dá dentro e fora da sala de aula, propiciando ao educando “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador” (FREIRE, 1997, p. 46).

Dos seis docentes entrevistados, todos reafirmam a importância da pesquisa e da extensão como indissociáveis do ensino, além de ser uma política institucional do IFRN. “Apesar da dificuldade em conseguirmos aprovar projetos da área de humanas nos editais da instituição, [...] vamos apresentando, concorrendo e quando não conseguimos bolsas também desenvolvemos projetos sem bolsas” (Professor Roberto).

Todos os projetos de extensão e pesquisa desenvolvidos por esses docentes no período que corresponde à pesquisa estão relacionados a temas de interesse local e têm como público-alvo, no caso da extensão, a comunidade no entorno do campus. Essa constatação corrobora a fala do professor João Carlos ao se referir à importância dos projetos. “A pesquisa e a extensão no âmbito institucional possibilitam o conhecimento da região onde estamos inseridos, contribuindo para que possamos realizar um trabalho mais adequado e pertinente à realidade dos discentes”.

Podemos afirmar a partir do que dissemos até agora que, considerando as dificuldades apresentadas, as disciplinas da área de Ciências Humanas colaboram para que o IFRN cumpra a sua função social sintetizada no compromisso de ofertar uma educação de qualidade através dos esforços de seus docentes em integrar ensino, pesquisa e extensão através de um projeto de educação coerente com as concepções de sociedade, de ser humano, de educação, de trabalho, de cultura e de tecnologia de seu PPP.<sup>33</sup>

Nesse contexto, a busca pela autonomia dos educandos conduz, necessariamente, a práticas docentes centradas na associação ensino-pesquisa e na utilização de diferentes linguagens para a compreensão dos temas tratados na sala de aula. Tais práticas, sendo comuns entre os educadores, dão unidade ao trabalho docente, favorecendo o trabalho interdisciplinar que vai além da simples integração de disciplinas.

#### **4.2.4. O trabalho interdisciplinar**

Temos a impressão de estarmos acumulando muitos saberes e a sensação de que tais saberes são cada vez mais fragmentados, desconectados, excessivamente especializados, compartimentados. Essa percepção nos impele a refletir acerca da necessidade de repensar a forma como, secularmente, o ensino, ou melhor, a transmissão da cultura acontece.

Conforme Morin (2010), desde pequenas as crianças vão aprendendo os conceitos (a partir dos objetos) separadamente, assim como as disciplinas, dissociando problemas ao invés de associá-los, decompondo antes de recompor, eliminando toda a desordem e contradição de sua compreensão. Dessa forma, vão perdendo a capacidade de “contextualizar os saberes e integrá-los em seus conjuntos” (MORIN, 2010, p.15). Essa constatação nos obriga a pensar sobre os efeitos dessa “compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los” (MORIN, p. 16).

---

<sup>33</sup> Projeto Político Pedagógico do CEFET/RN: um documento em construção (2004-2006).

A interdisciplinaridade contrapõe-se a essa lógica. Do ponto de vista integrador, ela requer um equilíbrio entre amplitude, profundidade e síntese. A amplitude assegura uma larga base de conhecimento e informação. A profundidade assegura o requisito disciplinar e/ou conhecimento e informação interdisciplinar para a tarefa a ser executada. A síntese assegura o processo integrador (JAPIASSU, 1976, p. 65- 66).

É evidente que não se trata de questionar a importância das disciplinas e sim defender o diálogo entre as mesmas, as trocas, a integração de conceitos e métodos nos diferentes campos do saber. Assim sendo,

[...] podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los, depois de terem sido comparados e julgados integrarem e convergirem. Donde poderemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo segundo modos particulares e com resultados específicos (JAPIASSU, 1976, p. 75).

Assim, o trabalho interdisciplinar deve estabelecer conexões com a concepção de sociedade e de trabalho que norteia o fazer pedagógico da escola. O processo de ensino e a avaliação, nesse contexto, têm na organização do trabalho pedagógico da escola um suporte fundamental.

As práticas pedagógicas, na perspectiva interdisciplinar, dependem de uma organização curricular e didático-pedagógica fundamentada em ações que favoreçam a contextualização e a integração dos saberes escolares sem perder de vista os saberes científicos<sup>34</sup>.

Ao contrário do que muitas vezes se pensa a prática interdisciplinar não retira a individualidade das disciplinas. Ela procura se utilizar de estratégias de ensino que permitam um diálogo entre as mesmas e destas com a sociedade, a produção do conhecimento e as atividades produtivas a fim de proporcionar aos educandos uma compreensão do mundo de forma integrada.

O saber, resultado de uma construção histórica realizada por um sujeito coletivo (SEVERINO, 2010) não pode ser apreendido de forma fragmentada, o que impõe aos sujeitos

---

<sup>34</sup> Como afirma Lenoir (2010), a interdisciplinaridade escolar trata das “matérias escolares”, não de disciplinas científicas, mesmo que as matérias escolares tomem certos empréstimos às disciplinas científicas, não constituem cópias de maneira alguma, tampouco resultam numa simples transposição de saberes eruditos.

que ensinam e aprendem o desafio da postura interdisciplinar e a ruptura das fronteiras entre as disciplinas.

Nessa perspectiva, impõe-se à formação docente não só os elementos epistemológicos da formação do cientista, mas também da formação do agente social no sentido amplo de humanidade e de cidadania. Trata-se de um projeto educacional para os indivíduos e para a sociedade.

Em consonância com as diretrizes do Currículo Integrado e a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, o PPP do IFRN<sup>35</sup> propõe as práticas interdisciplinares como orientadoras de suas ações e processos educacionais. Na prática, o trabalho interdisciplinar esbarra em inúmeras dificuldades. Os professores entrevistados reconhecem-nas e informam em seus depoimentos algumas dessas dificuldades, sobretudo quando se trata do trabalho interdisciplinar com disciplinas de áreas de conhecimento distintas.

Apesar disso, relatam algumas iniciativas destacando as práticas pedagógicas em que o trabalho interdisciplinar é mais satisfatório. No decorrer do período letivo de 2013, o professor Josias, de Sociologia, desenvolveu um projeto pedagógico que envolveu não só as suas turmas, como todo o coletivo da escola. Era o Cine Clube IFRN. Inicialmente eram apresentados filmes cuja temática tinham relação com os temas estudados nas aulas de Sociologia.

Após a exibição de cada filme, o professor, juntamente com os alunos e convidados debatiam o conteúdo do filme. Depois o professor propôs aos outros professores que estes sugerissem filmes relacionados às suas disciplinas e conduzissem o debate. Alguns professores aderiram ao projeto e também passaram a se utilizar dessa prática.

O Cine Clube foi considerado pelo professor como uma prática pedagógica muito positiva, entre outras coisas, por criar um espaço de discussão onde os alunos podem externar suas opiniões a partir do que é visto no filme associando-as ao conteúdo estudado. Outro aspecto positivo é a possibilidade de integrar saberes de diferentes áreas do conhecimento.

Conforme o professor Artur as ações pedagógicas desenvolvidas em conjunto com outros docentes, de sua área de conhecimento ou não, são imprescindíveis e sua área de atuação, o ensino de filosofia e epistemologia, permite isso. No contexto da Educação Profissional as atividades que envolvem o raciocínio lógico e as dimensões do mundo do trabalho são as mais apropriadas para o trabalho interdisciplinar

O professor Roberto, acredita na eficiência do trabalho interdisciplinar, principalmente quando realizado a partir de projetos e reconhece que o diálogo é maior com os professores das

---

<sup>35</sup> Projeto Político Pedagógico do CEFET-RN: um documento em construção de 2004 a 2006.

disciplinas de sua área de conhecimento. Para ele, as dificuldades de desenvolver projetos interdisciplinares com professores de outras áreas se devem mais à falta de entrosamento entre os docentes<sup>36</sup> e questões estruturais. Destaca os projetos de extensão como o Cine Clube e as aulas de campo como atividades que favorecem a integração das disciplinas, mesmo de áreas de conhecimento distintas.

João Carlos relata que à medida que conhece a realidade em que os estudantes estão inseridos, o trabalho interdisciplinar torna-se mais enriquecedor para o processo de ensino e aprendizagem. Para ele, considerando a realidade dos *campi* do IFRN, as aulas de campo são mais propícias para a prática interdisciplinar. O professor cita o projeto do Cine Clube coordenado pelo professor Josias como uma experiência bastante positiva e destaca a participação dos alunos nas Olimpíadas de conhecimento e os cursos FIC (Formação Inicial e Continuada) como oportunidades de desenvolver projetos interdisciplinares devido à possibilidade de unir e integrar o trabalho de docentes de várias disciplinas diferentes

Em relação às ações pedagógicas com docentes de outras áreas de conhecimento, João Carlos reconhece que é mais difícil, devido à dificuldade em relacionar conteúdos de diferentes áreas, como as disciplinas técnicas. Mesmo assim, afirma que participa como coorientador de trabalhos de TCC (trabalho de conclusão de curso) sempre que solicitado.

O professor Caio César afirma que o trabalho interdisciplinar é uma prática que adota e gosta, mas que nem sempre é possível dadas as dificuldades de se trabalhar com outras pessoas, embora acredite que “um trabalho de educação em sua completude só pode ser feito se as disciplinas estiverem em constante diálogo quando da construção de seus processos de ensino e aprendizagem.”

As aulas de campo, os projetos de extensão, as olimpíadas do conhecimento, as aulas compartilhadas são citadas por Caio César como exemplos de atividades interdisciplinares realizadas com êxito. Nesse mesmo sentido, a professora Juliana reitera a importância dos projetos interdisciplinares e aponta as aulas de campo como mais propícias para tais atividades.

A interdisciplinaridade pressupõe mais do que a interação entre duas ou mais disciplinas pretendendo “superar a fragmentação do conhecimento e, para tanto, necessita de uma visão de conjunto para que se estabeleça coerência na articulação dos conhecimentos” (LUCK, 1994, p. 60).

---

<sup>36</sup> A estrutura de funcionamento dos *campi* do IFRN (no interior) dispõe a carga horária dos docentes distribuída em três dias/semana desfavorecendo o contato entre os docentes que em muitos casos só se encontram durante as reuniões pedagógicas semanais.

Ocorre que, ao buscarmos nas falas dos docentes alguns indicadores dessa problemática, constatamos que a maioria expressa um desconhecimento, ou pelo menos um equívoco em relação ao conceito de interdisciplinaridade, frequentemente confundido com integração dos conteúdos. E que, mesmo essa integração tem sido difícil articular no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Observa-se também que alguns dos docentes entrevistados acreditam que as atividades interdisciplinares dependem da presença física dos professores na sua execução, quando o mais importante é a articulação do conhecimento e que isso depende muito mais do planejamento conjunto e de ações coordenadas.

Para que se obtenha essa noção de conjunto é necessário que os educadores de diferentes áreas de conhecimento se engajem com o objetivo de facilitar o diálogo e a aproximação entre os conteúdos estudados sistematicamente e o cotidiano dos discentes. Assim, os educadores envolvidos em projetos interdisciplinares devem se envolver em um diálogo permanente entre as disciplinas, compartilhando ideias sobre os diferentes conteúdos; enfim, tendo o que Fazenda (1999) chama de *atitude*.

Nesse processo, a avaliação ocupa um papel significativo, porquanto as práticas interdisciplinares se complementam com práticas avaliativas centradas na observação do desenvolvimento dos educandos, exigindo dos docentes uma postura de mediador dos processos de construção/reconstrução dos conhecimentos escolares mobilizados ao longo dos processos de ensino e de aprendizagem.

#### **4.2.5. A Avaliação**

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do CEFET/RN<sup>37</sup> (2006), a avaliação deve priorizar a qualidade, a aprendizagem e o desempenho do aluno no decorrer do período letivo. Assim, não pode se limitar a apenas uma prova ou trabalho escrito. A avaliação, nessa perspectiva, deve ser processual e contínua numa busca da construção do conhecimento e do desenvolvimento de hábitos, atitudes e valores coerentes com uma formação que vá além da capacitação para o trabalho.

Os professores entrevistados demonstraram, através de seus depoimentos, que compartilham dessa orientação. Questionados sobre como avaliam seus alunos e o que levam

---

<sup>37</sup> Ressaltamos que a pesquisa foi realizada com turmas em que vigia o PPP do CEFET/RN (2004-2006).

em conta na hora de avaliar, as suas respostas foram coerentes com o que propõe o PPP. No entanto, nos seus relatos, algumas particularidades se evidenciam. Vejamos.

O professor João Carlos procura diversificar os instrumentos de avaliação, utilizando além da prova escrita, seminários, pesquisas, produções textuais e debates. Acredita que dessa forma consegue lidar melhor com a diversidade da sala de aula e as diferentes competências/habilidades dos alunos.

A avaliação, na concepção do professor Josias é um processo que também envolve aspectos subjetivos que dependem do diálogo e da relação que se estabelece entre professor-aluno e que nem sempre é possível se considerar todas as variáveis.

Ele procura levar em consideração as dificuldades dos alunos advindas da própria disciplina que ministra e as dificuldades que os alunos já trazem como, por exemplo, as deficiências na leitura e compreensão de textos e de comunicação e expressão.

Sua avaliação é realizada continuamente com atividades em sala de aula, ou orientadas para fazerem em casa, com trabalhos, seminários, provas (com questões objetivas e subjetivas). A presença e a participação nas aulas, bem como o envolvimento com as atividades inerentes à disciplina (discussões, debates) também são considerados.

O professor Roberto diz que tem dúvidas em relação à avaliação contínua proposta no PPP, mas procura avaliar seus alunos continuamente conforme o seu entendimento desse conceito.

Eu tento fazer a avaliação contínua naquilo que eu entendo como sendo avaliação contínua. Eu faço algumas avaliações ao longo do bimestre, à medida que vou dando os conteúdos e uma última avaliação que é a prova, cujo peso é de 50% da nota, mas varia de acordo com a importância das outras atividades desenvolvidas que podem ser seminários, pesquisas, estudo de textos e outros trabalhos desenvolvidos, podendo a nota da prova ser menor do que a nota atribuída aos trabalhos. Eu procuro fazer com que a nota da prova não seja o único fim da avaliação. Ou seja, eu vou adaptando a avaliação à realidade que temos. Em cada pequena avaliação dessa eu procuro ver os progressos dos alunos, corrijo todos os trabalhos, os trabalhos escritos eu sempre faço anotações, procuro aluno pra saber por que ele não se saiu bem na avaliação, tento conversar pra ver se ele melhora nas seguintes e, quase sempre, depois desses trabalhos fazemos um breve debate para discutirmos a correção para ver se eles entenderam ou não, e o mesmo é feito com o resultado da prova. Na aula seguinte à prova sempre faço a correção e a sondagem das dificuldades que os alunos apresentaram naquele momento (Professor Roberto).

Duas coisas nos chama a atenção no depoimento do professor Roberto: a primeira é a sua preocupação com a aprendizagem e o uso que ele faz dos resultados para replanejar suas

ações pedagógicas com vistas a melhorar os resultados dos alunos, e a segunda é a forma como pondera os valores atribuídos às atividades avaliativas de acordo com a sua contribuição para a aprendizagem, promovendo discussões em torno dos conteúdos abordados na avaliação.

Outra preocupação do professor é com a reflexão sobre a prática. Ele afirma que foi modificando a sua prática avaliativa à medida que foi ficando mais experiente, ou seja, agregou os saberes experienciais aos saberes adquiridos na sua formação acadêmica. Sua fala vem corroborar tal afirmação.

Eu mudei muito as minhas avaliações do meu início como docente até agora. Tem certas coisas que se mantiveram, as questões têm que ser bem contextualizadas e procuro avaliar continuamente o aluno hoje muito mais do que ontem. É um processo de construção, buscando sempre o retorno dos alunos para saber as dificuldades deles. Posso dizer que o que levo em conta em primeiro lugar é a aprendizagem e vou adequando os instrumentos de avaliação para ver quais se adequam melhor à aprendizagem dos meus alunos durante todo o bimestre (Professor Roberto).

A preocupação do professor Roberto com a escolha criteriosa dos instrumentos de avaliação denota o zelo pela aprendizagem. Suas ações indicam que a prática docente é construída e reconstruída cotidianamente, assim como os outros elementos que constituem sua identidade.

Segundo a professora Juliana sua disciplina aborda aspectos da realidade, do dia a dia, fazendo análise social, econômica, ambiental do meio em que os alunos estão inseridos. Suas práticas avaliativas tendem a contemplar essas particularidades e por isso prioriza as provas escritas dissertativas, mas também dá espaço para outras atividades avaliativas como seminários, testes de múltipla escolha, relatórios de aulas de campo, confecção e leitura de mapas e gráficos e outros.

A professora enfatiza que suas práticas avaliativas são pensadas e planejadas levando em conta também as características da turma a ser avaliada, pois, segundo ela, nem sempre um instrumento aplicado numa turma pode ser aplicado com o mesmo êxito em outra.

O professor Artur reafirma sua preocupação com os graus de dificuldade apresentados pelo corpo discente em sala de aula e com a aprendizagem de conteúdos que sejam significativos para os alunos. Nesse sentido, afirma que procura “realizar avaliações que levam em conta o nível de aprendizagem e de cognição, diagnósticas”.



Para o professor Caio César a avaliação é o processo mais complicado para o professor e para os alunos na construção do conhecimento, porque a avaliação não pode estar desconectada daquilo que está no seu plano de trabalho.

Avalio meus alunos tomando por base, em primeiro lugar, aquilo que trabalhei em sala com eles. Mas permito, através de trabalhos fora de sala de aula (as chamadas tarefas de casa), a viagem pelo conhecimento. A avaliação se dá através de trabalhos em grupo, seminários, prova individual, listas de exercícios em que dou o “visto” e depois as corrijo em um grande debate com os alunos, aulas de campo, entre outros.

A complexidade do ato de avaliar, sentida pelo professor Caio César, também transpareceu nos depoimentos de outros docentes. Isso porque avaliar não se resume a simples tarefa de aplicar provas e aferir notas. Conforme Libâneo (1994), os dados mensurados nesse processo devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa, uma vez que a avaliação cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e controle que atuam de forma interdependente.

A avaliação evidencia os princípios que norteiam a ação pedagógica e discuti-la implica ter muito claro os objetivos do ensino e da aprendizagem e “o que se almeja com a educação escolar ou quais os objetivos da escola para um determinado grupo de alunos” (ANDRÉ; PASSOS, 2005, p. 178). Se a pretensão da escola é desenvolver a autonomia dos sujeitos, sua criatividade e capacidade de raciocinar, argumentar e criticar, seus processos avaliativos devem ser pensados considerando esses objetivos e a realidade dos envolvidos na ação pedagógica.

Embora a avaliação tenha como foco central a apreciação do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, ela não pode se limitar a isso devendo ir além,

estendendo seu julgamento às atividades e relações desenvolvidas na escola, à forma de organização do trabalho pedagógico e ao projeto escolar. [...] A avaliação deve levar a escola toda a se olhar, a rever seus mecanismos de poder, sua forma de gestão, seus propósitos, suas práticas, as relações que aí se estabelecem [...]. A avaliação não pode, pois, se circunscrever à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos, e sim voltar-se também para o ensino e para as práticas de sala de aula; para a escola e para a forma de organização do trabalho pedagógico (ANDRÉ; PASSOS, 2005, p. 179).

A partir dessas considerações concordamos que o ato de avaliar não trata apenas de aferir o rendimento escolar em números, mas identificar progressos e dificuldades, suscitar mudanças no processo de ensino, e também avaliar a capacitação dos alunos para seguir em frente, aptos para as exigências que a sociedade lhes impõe. Uma vez assumidos esses

propósitos, todos os agentes escolares: professores, alunos, pais, gestores, e a toda a comunidade escolar devem ser envolvidos.

Nessa jornada, as práticas pedagógicas cumprem um papel importante. Constatamos que as mais recorrentes são aquelas que os professores conhecem e definem como mais adequadas aos objetivos por eles traçados para o alcance da aprendizagem, sendo esta uma das metas do processo de ensino. Dependem de escolhas pedagógicas que, embora feitas sob certas diretrizes, são subjetivas e seus resultados também estão relacionados com as metodologias escolhidas pelos docentes.

As disciplinas da área de Ciências Humanas, como parte do Currículo Integrado e por suas próprias especificidades, demandam práticas pedagógicas integradoras que, no contexto da Educação Profissional, destinam-se a capacitar os alunos para a efetiva participação na vida social, econômica e política na condição de protagonistas.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas pedagógicas são instrumentos de ação dos professores e os definem enquanto gestores de suas atividades na sala de aula. Articulam-se com o currículo, tendo como elemento norteador o projeto de homem, de educação e de sociedade no qual este está ancorado. Resultam dos saberes docentes obtidos através da formação e das experiências acumuladas, sobretudo, nos primeiros anos da trajetória profissional.

Em qualquer que seja o nível ou a modalidade de ensino, o trabalho pedagógico será tanto ou mais bem sucedido quanto o forem adequadas as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores dentro ou fora da sala de aula.

No Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, no caso específico do Curso Técnico Integrado em Informática, vimos que o Currículo Integrado prescreve que os alunos precisam apropriar-se dos saberes da tecnologia, da cultura, da ciência e do trabalho, núcleo básico do Currículo Integrado, com a finalidade de desenvolver a autonomia, a criatividade, o espírito de pesquisa, a cooperação e a solidariedade.

O conhecimento reflexivo e crítico, oriundo da formação integrada proposta pelo currículo, provém das contribuições de todas as disciplinas organizadas de modo a priorizar a leitura das relações políticas, culturais e sociais numa perspectiva de mundo mais ampla em que os sujeitos sociais estejam inseridos conscientemente.

Neste trabalho, a compreensão da natureza das práticas pedagógicas dos professores das disciplinas da área de Ciências Humanas é entendida como uma problemática viável. Partimos das suas narrativas considerando elementos de suas histórias de vida, enquanto acadêmicos e enquanto profissionais, sobretudo na educação básica integrada à educação profissional, para compormos um quadro aproximado das suas trajetórias formativas. Nesse processo não pudemos ignorar seus saberes e suas identidades docentes.

Nesta pesquisa, constatamos que, oficialmente, ainda não existe uma formação que capacite os professores das disciplinas da área de Ciências Humanas para atuarem na Educação Profissional. Isso, evidentemente, não invalida os esforços pessoais dos docentes que utilizam os saberes da experiência que acumulam no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas cotidianas e desenvolvem um processo de formação e autoformação.

Ressaltamos a importância de direcionar uma proposta de formação inicial e/ou continuada aos docentes da educação profissional, que atenda a essas exigências, possibilitando o pensamento reflexivo que se coadune com as especificidades e com as demandas dessa

modalidade. Percebemos que, a despeito das críticas e embora a proposta já exista<sup>38</sup>, os docentes da Educação Profissional seguem com essa lacuna na sua formação. Não obstante, esses professores a partir dos saberes da sua formação, das exigências que se lhes impõe a docência na educação profissional e suas próprias intuições, vão desenvolvendo suas práticas no sentido de adaptarem-se ao currículo, atendendo às necessidades dos educandos de uma formação integrada e profissional.

Vimos que no IFRN as discussões em torno da integração do currículo fundamentadas nas teorias críticas do currículo se iniciaram há mais de duas décadas. Durante esse tempo foram amadurecendo em meio às transformações pelas quais passou a Educação Profissional, entre a promulgação do Decreto n. 2.208/97 (separação radical do Ensino Médio do Ensino Técnico) e a promulgação do Decreto n. 5.154/04 (criou o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional), resultando na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico que fundamenta o seu Currículo Integrado.

Conforme consta no Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Informática, as disciplinas da área de Ciências Humanas ocupam um espaço no currículo, porém a forma como estão distribuídas na organização curricular não favorece o diálogo entre as mesmas, de modo que os professores alegam ser o Currículo Integrado mais efetivo no discurso do que na prática, evidenciando as tensões e contradições que permeiam a instituição escolar e a sociedade, assim como as dificuldades inerentes à integração das disciplinas no currículo.

Assumimos, assim, que as ações dos docentes são direcionadas por um conjunto de variáveis que se relacionam às suas trajetórias formativas, às suas concepções acerca da docência, seus saberes e sua identidade. No que diz respeito às suas práticas pedagógicas, estas, por vezes contrariam o que está estabelecido pelo currículo, sugerindo que os docentes, através de suas práticas, comunicam suas crenças sobre o ensino e a aprendizagem de seus alunos. Nesse sentido identificamos nos seus depoimentos algumas contradições acerca das suas práticas que não se configuram como integradoras.

Uma delas diz respeito ao planejamento que não é realizado em conjunto, apesar de algumas iniciativas tímidas por parte de um ou outro docente. Nem mesmo por área de conhecimento. Os docentes reconhecem a necessidade e demonstram uma preocupação justificada com o planejamento entendendo-o como essencial para uma bem sucedida prática pedagógica, mas planejam solitariamente. Não deixam transparecer em suas falas o desejo ou

---

<sup>38</sup> Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008.

a necessidade de um planejamento em conjunto com outros docentes, especialmente de áreas distintas. Esse planejamento solitário vai de encontro ao que está posto no Currículo Integrado.

Evidentemente, algumas ações integradas (cine clube, aulas de campo, eventos...) demandam planejamento integrado, mas são esporádicas. Os docentes têm muito claro, o que entendem por práticas pedagógicas, e como estas contribuem, em maior ou menor grau, para o êxito do ensino e da aprendizagem de seus alunos, no entanto, essas práticas, desenvolvidas na maioria das vezes isoladamente, distanciam-se dos propósitos de integração do currículo.

Não obstante, observamos que há uma consonância entre o que os sujeitos falam do currículo e suas convicções pedagógicas oriundas de sua formação expressando seus saberes docentes. Suas falas expressam também um conhecimento relativo do currículo e de suas relações com as práticas escolares, mas contraditoriamente ao serem questionados acerca do Currículo Integrado percebemos divergências nas suas concepções.

As práticas pedagógicas, assim como o currículo, não são neutras. Elas atendem a determinados fins propostos pelo trabalho educativo que delas se utilizam para a concretização dos propósitos do currículo. Sua materialização envolve o trabalho dos professores, agentes ativos do processo de ensino em todas as suas etapas (do planejamento à avaliação). Estes cumprem melhor seu papel, tanto maior for o seu compromisso com a ideia de emancipação dos sujeitos e desenvolvimento de suas capacidades criativas e autonomia, uma vez que os efeitos das práticas pedagógicas vão muito além do espaço escolar.

A materialização das práticas como vemos, nos relatos dos docentes, vai depender das suas próprias concepções de práticas e de ensino integrado. Em função disso, o professor ocupa uma posição estratégica e a sala de aula, lugar de sua atuação, se situa entre as diretrizes curriculares da escola e as do sistema de ensino. As práticas pedagógicas sejam como forem não dispensam a ação docente, uma vez que o professor exerce o papel central de tradutor das ideias expressas no currículo para o contexto de atuação.

Se a prática pedagógica pretende o desenvolvimento da crítica e da criatividade do aluno, é imprescindível a participação ativa deste sob o risco de deixar de ser uma prática e se tornar um equívoco pedagógico. A utilização do filme, da aula de campo, do seminário, do debate ou de qualquer outro recurso pedagógico deve ter objetivos claros e ser do conhecimento dos alunos sem os quais nenhuma prática tem sentido.

A prática docente no contexto da sala de aula não é um exercício meramente técnico, marcado pelo atendimento às prescrições curriculares desenvolvidas por outros. Os aspectos que perpassam a ação dos professores são múltiplos e complexos; portanto, sua prática

pedagógica não pode ser reduzida ao manejo de técnicas de ensino, mas uma mistura de habilidades que eles desenvolvem ao longo de sua trajetória profissional.

O professor é, cotidianamente, levado a analisar situações, refletir e tomar decisões referentes à aprendizagem de seus alunos. Além disso, na sala de aula ele precisa mediar situações que nem sempre se resumem a questões relativas ao ensino dos saberes escolares propriamente ditos.

Incontáveis vezes o professor precisa ser um gestor de conflitos, de sentimentos, de aspirações. Ser um articulador, um facilitador da aprendizagem. Essas múltiplas funções dentro e fora da sala de aula o obriga a mobilizar conhecimentos, a partir das análises dos fundamentos sociais e culturais do currículo, para encaminhar a sua ação pedagógica. Esta se faz com a interpretação e a crítica, com a produção e a organização de conhecimentos, identificação e escolha das técnicas e métodos pedagógicos para a socialização das experiências de aprendizagem com os sujeitos envolvidos no processo de ensinar/aprender.

Os depoimentos dos professores nos levam a crer que sobre eles recai a responsabilidade de, sob certas condições, escolher as práticas pedagógicas apropriadas a cada situação de aprendizagem, e que estes o fazem com autonomia e compromisso com o que eles julgam ser melhor para os seus alunos. No nosso entendimento, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional demanda práticas pedagógicas que sejam coerentes com seus princípios e finalidades e, sobretudo, orientadas pela ideia da formação humana.

Sendo o Ensino Médio Integrado uma proposta orientada para desenvolver nos alunos a capacidade de compreender, amplamente, o mundo a sua volta em suas dimensões culturais, ético-políticas, econômicas e sociais, entendê-la e materializá-la exige que os docentes tenham o compromisso com as práticas que não neguem aos estudantes, especialmente aos que já estão inseridos ou por se inserir no mundo do trabalho, o desenvolvimento de sua força criativa e de sua autonomia intelectual e política.

Em relação às práticas pedagógicas dos docentes das disciplinas da área de Ciências Humanas do Curso Técnico Integrado em Informática, consideramos que estas devem ser norteadas pelo projeto de homem e de sociedade no qual se baseia a proposta, além de uma formação que os capacite para sua materialização. Percebemos que mais do que as práticas são as atitudes dos professores e demais atores do processo educativo que as fazem integradoras ou não. Não podemos deixar de dizer que a promoção das práticas depende também de condições materiais concretas e conhecimento da realidade dos sujeitos da aprendizagem, bem como do ambiente em que vivem.

## REFERÊNCIAS

ANDERY, Maria Amélia Pie Abib et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de; PASSOS, Laurizete F. Avaliação escolar: desafios e perspectivas. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; CASTRO, Amélia Domingues de (org.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. p. 177-195.

ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2008.

APPLE, Michel. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 49-69.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; COSTA, Ana Maria Rayol; SANTOS, Manuela Tavares. Organização do trabalho pedagógico e ensino integrado. **Revista Trabalho necessário**, Rio de Janeiro; v. 11, n. 17, 2013. Disponível em: < [www.uff.br/trabalhonecessario](http://www.uff.br/trabalhonecessario)>. Acesso em: 14 de abril 2015.

ARROYO. M. G. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 01/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: 2002. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Conselho nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 02/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**, 2. Brasília: SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Semtec, 1999.

\_\_\_\_\_. **PCN+ ensino médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: Semtec, 2002.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm)>. Acesso em: 16 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Cria a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2008. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 08 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 16 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico: área profissional; agropecuária. Brasília: MEC, 2000

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio: Matemática, v.2. Brasília: MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho. Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). Brasília: TEM, 1997- 2007. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/home.jsf>>. Acesso em: 2 maio 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em: 16 de abril de 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho. Programa Primeiro Emprego. Brasília: MTE, 2003.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias, v. 3. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: MEC: SEMTEC, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: Tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolleti (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139 - 182.



CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Rumo a uma nova Didática**. 14. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; CASTRO, Amélia Domingues de (org.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

CARVALHO, Maria L. Mendes de (org.). **Cultura, Saberes e Práticas: memória e história da educação profissional**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2011.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto de Reestruturação Curricular**. Vol. I. Natal: CEFET, 1999.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político Pedagógico do CEFET**. Natal: CEFET, 2005.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho com lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.) **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83 – 105.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 9, de 23 de janeiro de 2008. <<https://www.capes.gov.br>>. Acesso em 11 mar. 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político Pedagógico da ETFRN**. Natal: ETFRN, 1994.

FAZENDA, Ivani C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1992.

FAZENDA, Ivani C. A (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATA, Maria, RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005. p. 63-71.

FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATTA; Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

GERMANO, José Willington. **O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário.** Cad. Cedes, Campinas, v. 28, n. 76, p. 313-332, set./dez. 2008.

Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 agosto 2014.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história.** Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

GRUNDY, S. **Curriculum: Product or praxis.** Londres, The Falmer Press (Trad. Cast.: Producto o praxis del curriculum. Madrid: Morata, 1991.

HORTA, José Silvério Baia. **Gustavo Capanema.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva: documento-base/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio do Norte.** Natal: IFRN, 2012.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática Regular.** Natal: IFRN ed., 2005.

\_\_\_\_\_. Edital n.º. 01/2013-PROEX/IFRN. Disponível em: <portal.ifrn.edu.br/extensão>. Acesso em: 27/08/2014.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 66/2009. Disponível em: <portal.ifrn.edu.br/extensão>. Acesso em: 27/08/2014.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e a Patologia do saber.** Rio de Janeiro, Imago, 1976.

KUENZER, Acácia Z. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 253-270.

\_\_\_\_\_. A Formação de Professores para o Ensino Médio: Velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul. a set. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Aceso em: 26 set. 2014.

\_\_\_\_\_. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 92, p. 877-910. out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 03 jun. 2014.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LENOIR, Yves. Didática e Interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, Ivani C. A (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998, p. 45-75.

LIBÂNEO, José Carlos **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia da Interdisciplinaridade**. Fundamentos Teórico-metodológicos. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo / **Revista de Ciências da Educação**. n. 8, 2009, p. 7-22. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso: em 23 abril 2014.

\_\_\_\_\_. A identidade docente: constantes e desafios. Formação Docente. **Revista Brasileira de pesquisa sobre formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, 2009, p. 109-131. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 24 abril 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed., São Paulo: Hucitec, 2013.

MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomás Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 07-37.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro, Bertand Brasil, 2010.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Ano 23, V. 2 – 2007, p. 04-30. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Ensino Médio e Educação Profissional: dualidade histórica e possibilidade de integração. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 58-79.

\_\_\_\_\_. Mudanças na sociedade brasileira nos anos 2000 limitadas pela hegemonia do neoliberalismo: implicações para o trabalho e para a educação. In: **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado das Letras, 2013, p. 109-140.

NÓVOA, Antônio (Org.) **Profissão professor**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto/Portugal: Porto editora, 2007.

\_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2005.

PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, n. 68, dez. 1999, p. 109-125.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 16 set. 2014.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Pixote, 1993.

PIMENTA, Selma G; ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no ensino superior**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_; LIMA, Maria do Socorro L. **Estágio e docência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores: saberes docentes e identidade do professor. Formação Docente. **Revista Brasileira sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 20 abril 2015.

PIRES, Luciene Lima de Assis. Educação Tecnológica e Formação Profissional no contexto atual e o PNE 2011-2020: Avaliação e Perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. 2. ed. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 193-218.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 42-57.

\_\_\_\_\_. **Concepção do ensino médio integrado à educação profissional**. Natal: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, 2007.

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth (Org.). **Currículo integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora**. Brasília: UNESCO, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

REGO, Teresa Cristina. **Memórias de Escola: cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SANTOS, Akiko. **Didática sob a ótica do pensamento complexo**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1989.

SEVERINO, Antônio. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani C. A (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 31-44.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Edjane dos Santos. Pedagogia do Capital: uma análise crítica da influência da teoria do capital humano nas políticas de educação profissional no Brasil em tempos neoliberais. In CARVALHO, Maria L. Mendes de (org.). **Cultura, Saberes e Práticas**: memória e história da educação profissional. São Paulo: Centro Paula Souza, 2011, p. 251-268.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias críticas do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização no Brasil**: O Estado do conhecimento. Brasília, INEP/MEC, 1989.

\_\_\_\_\_. **Metamemórias** – travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.

SOUZA, Elizabete Gonçalves de. Educação Profissional no Brasil (1940-1950): aprendizagem industrial como modelo de ensino. In: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (Org.). **A Educação Profissional no Brasil**: história, desafios e perspectivas para o século XXI. 1 ed. Campinas-SP: Editora Alínea, 2013, v. 1, p.123-154.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício do professor**: História, perspectivas e desafios internacionais. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TOZZETO, Susana S. Os saberes da experiência e o trabalho docente. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 3, p. 17-24, set./dez. 2011. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article>>. Acesso em: 21 set. 2014.

VALENTIM, Silvani dos Santos. Ensino médio integrado à educação profissional: práxis multiculturalista e desenvolvimento local como aportes à organização do trabalho escolar. In: Ministério da Educação – SEB/SETEC. (Org.). **Ensino médio integrado à educação profissional**: integrar para quê? 1 ed. Brasília: INEP-MEC, 2006, p. 07-192.

VEIGA NETO, Alfredo. **Cultura e Currículo**. Contrapontos - ano 2, n. 4, Itajaí, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/133/113>>. Acesso em: 23 jan. 2015.

**ANEXOS**

## ANEXO I - ROTEIRO DE ENTREVISTAS I

**Entrevistados:** Professores das disciplinas de Ciências Humanas e suas Tecnologias atuantes no IFRN/Caicó que ministram/ministraram aulas nas turmas do Curso Técnico Integrado de Informática com ingresso em 2011.1.

**Objetivo:** Compreender os itinerários formativos dos docentes da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias e suas interfaces com a Educação Profissional.

### 1. Caracterização Inicial:

- a) Nome do Professor
- b) Breve histórico da formação básica
- c) Formação Acadêmica (Graduação e Pós-graduação)

### 2. Sobre a Docência:

- a) Alguma vez, antes da graduação, pensou em ser docente? Que experiências anteriores a essa escolha o direcionaram para a docência?
- b) Durante a graduação, que experiências formativas motivaram-no a buscar a carreira docente?
- c) Que experiências formativas você considera mais relevantes na sua trajetória de formação, no sentido da construção do seu *ser docente*?

### 3. Sobre o Ensino Médio Integrado:

- a) Sua concepção do Ensino Médio Integrado
- b) Para você, integrar formação básica com educação profissional favorece a formação humana dos educandos?
- c) Como a sua disciplina (nome da disciplina) se insere nessa formação?

### 4. Sobre Currículo e Práticas Pedagógicas:

- a) Sua concepção de Currículo. Acha importante conhecê-lo?
- b) O Currículo orienta sua prática pedagógica?
- c) Sua concepção de práticas pedagógicas?
- d) Relaciona suas práticas pedagógicas cotidianas ao currículo? De que forma?
- e) Como organiza suas aulas?
- f) Cite algumas práticas desenvolvidas na sua sala de aula.
- g) Como estabelece uma interface da sua disciplina com a educação profissional?

## ANEXO II - ROTEIRO DE ENTREVISTAS II

**Entrevistados:** Professores das disciplinas de Ciências Humanas e suas Tecnologias atuantes no IFRN/Caicó que ministram/ministraram aulas nas turmas do Curso Técnico Integrado de Informática com ingresso em 2011.1.

**Objetivo:** Compreender as práticas pedagógicas dos docentes da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias no Curso Técnico Integrado em Informática com ingresso em 2011.1.

**Questões:**

1. Como elabora o seu Plano de Trabalho? O que acha importante considerar nessa tarefa?

---

---

---

---

2. Nessa seção marque o que considera relevante para sua prática pedagógica. Justifique sua resposta, se achar necessário.

a) Desenvolve ações pedagógicas em conjunto com outros docentes da sua área de conhecimento?

( ) Sim            ( ) Não

Justificativa:

---

---

b) Se respondeu sim, na questão anterior, dê exemplos.

---

---

c) Desenvolve ações pedagógicas com docentes de outras áreas de conhecimento?

( ) Sim            ( ) Não

Justificativa:

---

---



d) Se respondeu sim, na questão anterior, dê exemplos.

---

---

e) Incentiva seus alunos à prática da pesquisa?

( ) Sim            ( ) Não

Justificativa:

---

---

f) Participa de projetos de pesquisa e extensão?

( ) Sim            ( ) Não

Justificativa:

---

---

3. No contexto do Ensino Médio Integrado:

a) Relaciona os conceitos e os conteúdos estudados com a área na qual o curso técnico está inserido?

( ) Sim            ( ) Não

Justificativa:

---

---

b) Se respondeu sim, na questão anterior, dê exemplos.

---

---

4. Como avalia seus alunos? O que leva em conta na avaliação?

---

---

---

---

## ANEXO III - TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_ RG:  
\_\_\_\_\_, residente e domiciliada na  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, autorizo a  
publicação do conteúdo da entrevista concedida à mestranda Sandra Maria de Assis, para fins  
acadêmico-científicos.

Caicó, 25 de fevereiro de 2015.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do entrevistado (a)

## ANEXO IV - DECLARAÇÃO DE SIGILO ÉTICO-CIENTÍFICO

Eu, SANDRA MARIA DE ASSIS, mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional - PPGEP, matrícula de nº 20131996210135, declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que o uso do conteúdo das entrevistas realizadas junto aos professores do Campus Caicó do IFRN tem a finalidade exclusiva de atender aos objetivos acadêmico-científicos da dissertação em elaboração, conforme foi mencionado nas orientações e nos esclarecimentos prévios e, em proteção à imagem e a não-estigmatização dos sujeitos entrevistados, utilizam-se codinomes relacionados aos segmentos representativos dos órgãos colegiados para referenciar o seu conteúdo.

Caicó, 25 de fevereiro de 2015.

---

Sandra Maria de Assis

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional - PPGEP

Matrícula nº 2013199621013

