

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

IAPONIRA DA SILVA RODRIGUES

**TRAJETÓRIAS ACADÊMICA E PROFISSIONAL DE PROFESSORES
LICENCIADOS DO CAMPUS PARNAMIRIM (IFRN): SABERES E PRÁTICAS
DOCENTES NO ENSINO MEDIO INTEGRADO**

NATAL-RN

2015

IAPONIRA DA SILVA RODRIGUES

**TRAJETÓRIAS ACADÊMICA E PROFISSIONAL DE PROFESSORES
LICENCIADOS DO CAMPUS PARNAMIRIM (IFRN): SABERES E PRÁTICAS
DOCENTES NO ENSINO MEDIO INTEGRADO**

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 à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Francisco das Chagas Silva Souza

NATAL-RN

2015

R484t Rodrigues, Iaponira da Silva.

Trajetórias Acadêmica e Profissional de Professores Licenciados do Campus Parnamirim (IFRN): Saberes e Práticas Docentes no Ensino Médio Integrado / Iaponira da Silva Rodrigues. – Natal, 2016.

141f.:il.

Orientador(a): Dr. Francisco das Chagas Silva Souza.

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

1. Educação Profissional – Dissertação. 2. Ensino Médio Integrado – Dissertação. 3. Formação Docente – Dissertação. 4. Práticas Pedagógicas – Dissertação. I. Rodrigues, Iaponira da Silva. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. 3. Título.

IFRN/ BNFPAR

CDU 377

IAPONIRA DA SILVA RODRIGUES

**TRAJETÓRIAS ACADÊMICA E PROFISSIONAL DE PROFESSORES
LICENCIADOS DO CAMPUS PARNAMIRIM (IFRN): SABERES E PRÁTICAS
DOCENTES NO ENSINO MEDIO INTEGRADO**

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 à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional.

Apresentada e aprovada em 28/01/2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco das Chagas Silva Souza
Orientador - IFRN

Prof^a. Dr^a. Ulisséia Ávila Pereira
Examinador Externo - IFRN

Prof. Dr. José Mateus do Nascimento
Examinador Interno - IFRN

Prof^a. Dr^a. Olívia Moraes de Medeiros Neta
Suplente Interna - IFRN

Prof^a. Dr^a. Vivianne Souza de Oliveira
Suplente Externa - IFRN

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, pela presença constante em minha vida e por atender tão fielmente às súplicas do meu coração.

Aos meus pais “Seu Fransquinho” e “D. Chiquinha”, que pouco estudaram, mas muito se empenharam para que eu pudesse fazer esta pesquisa e a quem eu devo a minha formação como pessoa.

A toda a minha família e em especial às minhas queridas irmãs, Ione, Ivete, Neves, Socorro e Rita, pelo apoio de sempre, pela paciência e por compreenderem as longas ausências.

A Clodoaldo, meu companheiro, pela tolerância, incentivo e por confiar que eu podia seguir adiante.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Francisco das Chagas Silva Souza, que com enorme sabedoria, paciência e seriedade dedicou seu tempo e esforço para que esta pesquisa fosse concluída.

Aos professores da Banca examinadora, por aceitarem avaliar e enriquecer este trabalho com suas valorosas contribuições.

Aos professores da Linha de Pesquisa Formação Docente e Práticas Pedagógicas, por contribuírem para o meu crescimento profissional.

Aos meus entrevistados, professores licenciado do IFRN, campus Parnamirim, pela disponibilidade em contribuir com este estudo.

Aos colegas do mestrado, com quem compartilhei inúmeras descobertas, angústias e alegria, em especial Radyfran, pelo ombro amigo e pela escuta ponderada e sensível.

À Haudália Ferçozza (em memória), colega do mestrado que também sonhou em chegar até aqui.

À querida amiga Ticiania, pela ajuda e pelo incentivo na hora da dificuldade.

À Salete, amiga de sempre, por compreender o meu distanciamento.

A todos, que de forma direta ou indireta contribuíram e torceram para que eu obtivesse sucesso nessa jornada.

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo analisar as trajetórias acadêmica e profissional de professores licenciados que atuam no Ensino Médio Integrado ao Técnico em Mecatrônica no Campus Parnamirim do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. A partir do estudo desse processo formativo, discute-se como esses professores têm desenvolvido, em suas práticas pedagógicas, a articulação entre a formação geral e a profissional. Portanto, a pesquisa se insere na linha de pesquisa Formação Docente e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional. Trata-se de uma investigação qualitativa, com o uso de entrevistas semiestruturadas com oito docentes das quatro áreas do Ensino Médio. As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas para análise dos seus conteúdos. A fundamentação teórica se deu com base nas contribuições de autores do campo da Educação Profissional, mais especificamente do campo da Formação de Professores e das Práticas Pedagógicas, que trouxeram perspectivas em sentido lato para esta modalidade de educação, a saber: Gaudêncio Frigotto, Acácia Z. Kuenzer, Maria Ciavatta, Dante H. Moura, Maurice Tardif, Francisco Imbérnon, Antônio Nóvoa, Selma G. Pimenta e Maria do Rosário Franco, dentre outros. Os resultados da pesquisa apontam para as dificuldades dos professores em materializarem, nas suas práticas, a proposta de Ensino Médio Integrado. Estas limitações têm relação com vários fatores, tais como: a ausência de uma formação acadêmica para trabalharem com a Educação Profissional e com o currículo integrado, a carência de espaços e tempos necessários para se estabelecer diálogos e maior integração entre professores das diferentes áreas, as dificuldades em desenvolverem práticas as quais caminhem para a interdisciplinaridade, o conhecimento superficial sobre questões como a proposta, a natureza, e a matriz do curso no qual lecionam. Portanto, ressalta-se a necessidade de se construir e fortalecer ações e espaços que permitam discussões, reflexões e planejamentos para que ocorra de fato a integração entre a Formação Geral e a Profissional.

Palavras-chave: Educação Profissional. Ensino Médio Integrado. Formação Docente. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This research aims at analyzing the academic and professional trajectories of teachers in high school integrated course - Mechatronics Technician at Campus Parnamirim Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Based on this study, we discussed about how the teachers have developed the articulation between propaedeutic and professional teaching. Therefore, this research investigative and qualitative using semi-structured interviews with eight teachers from four different areas. The interviews were recorded, transcribed and analyzed. The theoretical reference is based on scholars from the professional education area, more precisely from teachers' formation and pedagogical practices, in lato and this type of teaching as follows: Gaudêncio Frigotto, Acácia Z. Kuenzer, Maria Ciavatta, Dante H. Moura, Maurice Tardif, Francisco Imbérnon, Antônio Nóvoa, Selma G. Pimenta e Maria do Rosário Franco among others. The results point out the difficulties from teachers to materialize, through their practices, the integrated high school subjects programs. Such limitations are connected with the lack of academic formation on professional education and the integrated curriculum, the necessity of more time and facilities in order to establish a bigger and better dialogue and interaction between the teachers from different areas, difficulties in developing practices toward interdisciplinary pedagogical practices and the superficial knowledge about matters such as the objective, the nature and the programs of the technical courses they teach. Thus, we emphasize the necessity of the building and reinforcing actions and facilities that allow discussions, reflections and planning so that the integration between propaedeutic and professional knowledge can actually occur.

Key-words: Professional Education. Integrated High School. Teachers Formation. Pedagogical Practices

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Expansão dos Institutos Federais de Educação no Brasil (1909-2014)	62
Figura 2: Mapa da expansão do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2004-2014)	65
Figura 3: Representação esquemática da Mecatrônica	71
Figura 4: Representação gráfica da organização curricular dos cursos técnicos integrados	73
Figura 5: Matriz curricular do Curso Técnico Integrado em mecatrônica na modalidade presencial	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 : Tipos de formação para professores que lecionam na Educação profissional	46
Quadro 2 : Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – Dimensões atendidas	59
Quadro 3 : Evolução do número de matrículas da Educação Profissional no Brasil (2002 – 2013)	63
Quadro 4 : Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Rio Grande do Norte e os arranjos produtivos locais	66
Quadro 5 : Distribuição das disciplinas obrigatórias segundo as categorias de análise – licenciaturas	108

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
PARTE I – O ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL	16
CAPÍTULO 1: DA DUALIDADE ESTRUTURAL AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: TRAJETÓRIAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	17
1.1 A dualidade estrutural nas políticas educacionais brasileiras no século XX.....	17
1.2 O ensino médio integrado como possibilidade de formação integral.....	26
1.3 O desafio da formação de professores para a educação profissional.....	35
CAPÍTULO 2: O CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM MECATRÔNICA (IFRN/PARNAMIRIMA) NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	49
2.1 A expansão da educação profissional: dos fins do século XX à atualidade.....	49
2.2 Criação do Campus Parnamirim e do curso técnico integrado em mecatrônica.....	64
PARTE II – TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO: NARRATIVAS DE PROFESSORES LICENCIADOS DO CURSO DE MECATRÔNICA DO IFRN/PARNAMIRIM	79
CAPÍTULO 3: O ENCONTRO COM A DOCÊNCIA	80
3.1 A escolha profissional: interesses em disputa.....	80
3.2 A docência como opção.....	87
CAPÍTULO 4: O ENCONTRO COM A EPT: CONSTRUINDO SABERES E PRÁTICAS NO IFRN/PARNAMIRIM	102
4.1 Experiências profissionais anteriores ao IFRN.....	102
4.2 Chegando ao IFRN: educação profissional e ensino médio integrado – dois ilustres desconhecidos.....	105
4.3 Refletindo sobre as práticas.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	131

INTRODUÇÃO

Na última década, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica vem passando por um processo de expansão e interiorização. Com essa expansão, elevam-se as ofertas de vagas para o ingresso nos cursos técnicos, tecnológicos, de graduação e de pós-graduação nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, implicando na contratação de um elevado número de professores bacharéis e licenciados para atuarem nos *campi* recém-criados, com um nível de qualificação que atenda à complexidade do mundo do trabalho.

Ao ingressarem na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, os professores licenciados, embora tenham uma formação voltada para o exercício da docência, tiveram pouco ou nenhum contato com as especificidades da Educação Profissional em sua formação inicial. Tudo isso traz implicações para o trabalho docente na Educação Profissional e mais especificamente no Ensino Médio Integrado haja vista ser o professor o responsável pela condução do processo de ensino-aprendizagem necessitando, portanto, ser formado e/ou preparado para essa função.

É nesse contexto de atuação como pedagoga no Campus Parnamirim, onde realizo o trabalho de coordenação pedagógica, que surgiram as inquietações a respeito do fazer desses professores. Admitindo que as dificuldades e desafios por eles vivenciados reverberam diretamente no meu fazer enquanto profissional inserida nesse cenário. Desse modo, fica explícita a minha própria implicação pessoal, profissional e acadêmica com o objeto de estudo. Para Barbosa (1998) a implicação existente entre sujeito e objeto na construção do conhecimento pressupõe um processo de intimidade e uma relação social de envolvimento com o objeto a ser investigado, refletido e compreendido. A minha implicação pessoal se materializa nas questões as quais me inquietam e me motivam na busca de encontrar caminhos para a realização de um trabalho cada dia mais significativo, e que de fato contribua para uma escola como um espaço de transformação social.

Quando falo da implicação profissional me refiro ao fato de buscar refletir em minha pesquisa sobre algo que se insere em meu fazer diário enquanto profissional. Questões que me impulsionam a refletir sobre de que modo posso, enquanto pedagoga, contribuir com as discussões acerca da docência do professor licenciado e suas práticas pedagógicas no Ensino Médio Integrado.

E, por fim, a minha implicação acadêmica se dá pelo fato de perceber que a ação do professor licenciado no contexto da Educação Profissional apresenta uma série de singularidades as quais necessitam ser desveladas por meio de reflexões, que possam colaborar acerca do papel desse profissional como articulador de uma formação integral. Esta formação deve se organizar a partir de uma estrutura curricular integrada a qual dialogue com os eixos da ciência, da cultura e do trabalho e da tecnologia.

Considerando aspectos apresentados, tem-se como objetivo, nessa pesquisa, analisar as trajetórias acadêmica e profissional de professores licenciados que atuam no Ensino Médio Integrado ao Técnico em Mecatrônica, no Campus Parnamirim do IFRN. Partiu-se do pressuposto de que compreender o percurso acadêmico e profissional desses professores e o processo de constituição de seus saberes e práticas, possibilita uma maior reflexão acerca do fazer desse profissional e sua relação com o Ensino Médio Integrado.

Em face ao aspecto metodológico, é sabido que a pesquisa social valorizou demasiado a utilização de métodos quantitativos para explicar inúmeros fenômenos. Todavia, foi visto o surgimento, nos últimos tempos, de um forte movimento em defesa da utilização de uma outra alternativa de investigação dos fenômenos: trata-se da pesquisa definida como “qualitativa”.

A investigação qualitativa foi empregada inicialmente pela Antropologia, posteriormente pela Sociologia e Psicologia e, mais tarde, ainda, em outras áreas como educação e saúde. Este tipo de investigação tem como objetivo analisar, interpretar a forma como um fenômeno se manifesta em situações e/ou interações cotidianas.

Embora as pesquisas comportem diferentes métodos, formas e objetivos, estudos indicam a existência de um conjunto de características as quais podem delinear essa escolha, quais sejam: ter o ambiente natural como fonte direta de dados; ser descritiva; analisar intuitivamente os dados; interessar-se mais pelos processos do que pelos resultados ou produtos e enfatizar o significado, o sentido que as pessoas dão às suas vidas (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Baseando-se em tais pressupostos, optou-se nesta pesquisa pela abordagem qualitativa “por crermos que em educação não podemos somente nos deter em aspectos quantitativos” (GONZAGA, 2011, p. 69). Foi considerado também o fato desta permitir “questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

A pesquisa qualitativa constitui-se então, como uma rica fonte de descrições, análises, interpretações, e reflexões mais aprofundadas acerca de relações, comportamentos, hábitos,

atitudes e valores manifestados pelos sujeitos e que podem auxiliar de maneira significativa para dar sentido aos achados da pesquisa em questão. Assim, nenhum aspecto da vida deve ser descartado. As pessoas, as situações, os contextos e as relações oferecem pistas valiosas para essa abordagem investigativa. Como muito bem afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 49): “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista pela qual nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

Nesta mesma linha de pensamento, tem-se:

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador vê o cenário e as pessoas a partir de uma perspectiva holística; as pessoas, os palcos ou os grupos não são reduzidos a variáveis, senão consideradas como um todo. O pesquisador qualitativo estuda as pessoas no contexto de seu passado e das situações nas quais se acham (GONZAGA, 2011, p. 73).

Para a coleta de dados optou-se pela entrevista, por ser esta uma valorosa técnica para compreender o ser humano. A entrevista consiste em um tipo de conversa intencional entre duas ou mais pessoas, com o objetivo de obter informações relevantes que possibilitem a compreensão de suas perspectivas e experiências. Assim, este estudo concorda com Amado e Ferreira (2013, p. 207), para os quais a entrevista é:

Um meio potencial de transferência de uma pessoa (o informante), para outra (o entrevistador) de pura informação: é, pois, um método, por excelência, de recolha de informação; uma transação que possui inevitáveis pressupostos que devem ser reconhecidos e controlados a partir de um bom plano de investigação. Nestes pressupostos, contam-se emoções, necessidades inconscientes, influências interpessoais; uma conversa intencional orientada por objetivos precisos. De dentre esses objetivos sublinhe-se que a entrevista é o método mais adequado para a “análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.

Dentre os tipos de entrevistas utilizadas em pesquisas qualitativas, escolheu-se a semiestruturada ou semidiretiva, em virtude desta permitir ao entrevistado a livre expressão dos seus pontos de vista. Esta técnica possibilita também acessar o não observável como, por exemplo: as opiniões, representações, afetos, intenções, recordações que motivam uma pessoa a agir de determinada maneira e podem ainda provocar no entrevistado uma espécie de introspecção (AMADO; FERREIRA, 2013).

Ainda sobre a entrevista semiestruturada ou semidiretiva, importa ressaltar que nela as questões tem um caráter bastante flexível. Todavia, é fundamental que os questionamentos

sejam feitos a partir de um “guião”, no qual o entrevistador define o que de mais essencial precisa obter de seu entrevistado.

O campo de pesquisa limita-se ao Campus Parnamirim, pertencente ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Esta escolha se deu em razão de ser este o local de trabalho onde as experiências foram vivenciadas enquanto pedagoga e de onde surgiram as inquietações iniciais que culminaram neste projeto de pesquisa.

Os sujeitos foram definidos considerando alguns critérios que se consideraram importantes para a compreensão do nosso objeto de estudo. Nessa perspectiva, o sujeito deveria ser:

- a) licenciado;
- b) professor com atuação de, no mínimo, dois anos no IFRN;
- c) em exercício docente no curso técnico integrado em Mecatrônica no Campus Parnamirim.

Como forma de possibilitar uma análise que possibilitasse responder ao objetivo dessa pesquisa, efetuaram-se entrevistas com oito professores, sendo dois de cada área proposta para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias.

Após ter definido os critérios para a escolha dos sujeitos da pesquisa, o local e a quantidade de docentes, partiu-se em busca daqueles que demonstrassem disponibilidade e desejo de contribuir com a pesquisa. Importa registrar a prontidão dos professores em participarem da pesquisa. Esse fato foi avaliado como positivo e revela uma abertura dos sujeitos no sentido de, ao responderem às questões propostas na entrevista, refletirem sobre a sua própria prática, permitindo que ela seja objeto de análise.

Convém ressaltar que, com o objetivo de preservar a identidade dos sujeitos indagados, pedimos a eles que nos sugerissem um nome o qual servisse de referência para suas respectivas áreas. Os nomes propostos dão voz aos nossos entrevistados.

Analisa-se os achados desta pesquisa com base nas fases propostas por Bardin (2011), a saber: a pré-análise; a descrição analítica; o tratamento dos resultados ou interpretação inferencial. Na fase de pré-análise, procedeu-se a transcrição das entrevistas e foram feitas as primeiras leituras na perspectiva de retomar o conteúdo dos relatos. Passou-se então, para a fase de descrição analítica, na qual se deu ênfase à análise dos achados, buscando encontrar nestes, pontos de confluência ou divergência. Por fim, na fase de interpretação inferencial, foi feita a análise interpretativa das falas dos entrevistados,

inferindo-lhes sentidos e, ao mesmo tempo, dialogando com os autores que compõem o referencial teórico.

O texto dessa dissertação é composto de duas partes. A Parte I, “O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no contexto da expansão da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil”, está organizada em dois capítulos (um e dois). O capítulo Um, “Da dualidade estrutural ao ensino médio integrado: trajetórias e desafios da educação profissional no Brasil” trata-se da dualidade estrutural historicamente presente nas políticas públicas brasileiras, no contexto do século XX, estabelecendo uma relação com o Ensino Médio Integrado, que aponta como possibilidade de superação da dualidade estrutural a formação integral. Dentro desse contexto, é trazida a discussão sobre a formação de professores para a Educação Profissional, com destaque à importância e aos desafios da formação desse profissional para a efetivação do currículo integrado e a consolidação da Educação Profissional.

No capítulo Dois, “O curso técnico integrado em mecatrônica (IFRN/Parnamirim) no contexto da expansão da educação profissional” há a apresentação do histórico da expansão da Educação Profissional, por meio de um recorte histórico do final do século XX aos dias atuais. Considerando esse contexto histórico, é exibido o percurso histórico que culmina na criação do Campus Parnamirim, concomitantemente com a implantação do Curso Técnico Integrado em Mecatrônica.

A parte II, “Trajetórias de formação: narrativas de professores licenciados do curso de Mecatrônica do IFRN/Parnamirim” também se organiza em dois capítulos (três e quatro). O capítulo Três, parte do pressuposto que conhecer os percursos formativos dos docentes permite compreender que os processos dilemáticos por eles vivenciados influenciaram o que chamamos de “O encontro com a docência”. Isto abre espaço à reflexão sobre os interesses em disputa para a escolha da profissão a qual culminou na docência como opção.

No capítulo Quatro, há uma tentativa de ponderar sobre o exercício do magistério no contexto da Educação Profissional e Tecnológica no Campus Parnamirim do IFRN. Para isso, consideram-se suas experiências profissionais anteriores, sua chegada como docente ao IFRN e as suas reflexões a respeito das práticas que desenvolvem.

Por último, as considerações finais representam uma síntese inconclusa e transitória de avaliações e interpretações, levantadas dentro de um contexto particular, e diretamente relacionadas ao que se propõe investigar nesta pesquisa.

**PARTE I – O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO
CONTEXTO DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
NO BRASIL**

1 DA DUALIDADE ESTRUTURAL AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: TRAJETÓRIA E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A educação brasileira, desde suas origens, tem apresentado contradições e dualidades que ainda permanecem nos dias atuais. Uma delas é a fragmentação entre a formação geral e a profissional, nas quais se delineiam caminhos diferenciados segundo a classe social. A literatura nos mostra que as reformas e a legislação criadas pelos governos brasileiros para a educação nacional, ao longo do século XX, reforçaram o dualismo e a fragmentação do ensino.

Apenas no final desse século e no princípio do século XXI, a defesa do Ensino Médio Integrado ganhou corpo como uma alternativa de superação dessas características vistas na conjuntura da educação brasileira, por meio da integração curricular entre o Ensino Médio e o Técnico. A materialização da proposta de Ensino Médio Integrado traz em seu bojo desafios políticos e pedagógicos, dentre os quais se destaca a formação de professores para atuarem nessa modalidade.

Partindo de uma preocupação em conhecer a trajetória e os desafios da Educação Profissional no Brasil, haverá um debate neste capítulo inicialmente no que concerne à dualidade estrutural nas políticas educacionais brasileiras no século XXI, e, em seguida, sobre o Ensino Médio Integrado como uma alternativa de superação do dualismo estrutural e, por último, se discorrerá quanto ao desafio da formação de professores para a Educação Profissional.

1.1 A DUALIDADE ESTRUTURAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS NO SÉCULO XX

Não é novidade a afirmação de que o divórcio entre uma educação para a elite e outra voltada às camadas populares é uma marca das políticas educacionais dos governantes brasileiros. Entretanto, é importante ressaltar que essa fragmentação também esteve presente em outras épocas e contextos sociais, como apontam os estudos que versam sobre a história da educação. Sobre esse aspecto, assim, comenta Manacorda (2010, p. 58) ao discutir a educação grega:

Encontraremos, antes de tudo, a separação dos processos educativos segundo as classes sociais (...). Para as classes governantes uma escola, isto é, um

processo de educação separado, visando preparar para as tarefas do poder, que são o “pensar” ou o “falar” (isto é, a política) e o “fazer” a esta inerente (isto é, as armas); para os produtores governados nenhuma escola inicialmente, mas só um treinamento no trabalho, cujas modalidades, que foram mostradas por Platão, são destinadas a permanecer imutáveis durante milênios: observar e imitar a atividade dos adultos, vivendo com eles. Para as classes excluídas e oprimidas, sem arte nem parte, nenhuma escola e nenhum treinamento, mas em modo em graus diferentes, a mesma aculturação que descende do alto para as classes subalternas.

Caso não se soubesse que Manacorda (2010) está se referindo a uma sociedade bastante recuada do tempo atual, poderia se pensar que esse autor está tratando de um contexto mais próximo dos nossos dias ou até mesmo da atualidade.

A dualidade estrutural tem como característica básica a diferenciação nas políticas educacionais e na escola destinada às classes dominantes e às classes subalternas. É uma distinção a qual não se limita apenas a discussões curriculares e pedagógicas, mas que engloba também questões sociais e políticas e tem suas bases na divisão social do trabalho. Historicamente, a dualidade estrutural “expressou-se por meio da oferta de escolas que se diferenciam segundo a classe social que se propunham formar: trabalhadores ou burgueses.” (KUENZER, 2007a, p. 1155-1156).

Os sistemas de ensino, como espelhos de uma sociedade cindida em classes sociais, retratam as contradições existentes entre elas. Isso explica o fato de que, ao longo da história, aos filhos da classe trabalhadora coube a formação específica, voltada para o trabalho, enquanto que, para os filhos dos proprietários dos meios de produção, destinam-se a formação geral, propedêutica e preparatória para o prosseguimento nos estudos.

Neste sentido, os sistemas, detentores dos mecanismos os quais asseguram a transmissão dos conhecimentos de geração para geração, ao invés de difundir práticas culturais que minimizem as desigualdades entre as classes, têm-se constituído como aparatos de reprodução dessas desigualdades de uma forma dissimulada e de aparente neutralidade (BORDIEU, 1992).

A organização dos sistemas de ensino sempre esteve vinculada ao contexto político-econômico e, principalmente, às demandas do capital. Assim, percebe-se que as políticas educacionais para o Ensino Médio, por exemplo, correspondem às determinações presentes na relação entre capital e trabalho. Nesta direção, Kuenzer (2000, p. 13) afirma:

A história do Ensino Médio no Brasil revela as dificuldades típicas de um nível de ensino que, por ser intermediário, precisa dar respostas à ambiguidade gerada pela necessidade de ser ao mesmo tempo, terminal e propedêutico. Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo refletem a

correlação de funções dominantes em cada época, a partir da etapa do desenvolvimento das forças produtivas.

Essa tendência histórica de que fala Kuenzer (2000) tem suas origens distantes no tempo, como apontam os estudos de Fonseca (1961), Cunha (2005a) e Manfredi (2002). Em seus estudos, esses autores mostram como a educação para o trabalho esteve permeada de preconceitos e destinada à população mais pobre: índios, escravos, ex-escravos, mestiços etc.

Para os pesquisadores da história da Educação Profissional no Brasil, a exemplo dos citados anteriormente, dentre as iniciativas do Estado no campo da Educação Profissional, a de maior destaque e alcance foi a criação, pelo Presidente Nilo Peçanha, das Escolas de Aprendizes Artífices, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Tais escolas, 19 ao todo, foram instaladas nas capitais brasileiras com a finalidade de “não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909).

Apesar da forma preconceituosa pela qual as classes populares eram vistas, no texto do Decreto, a criação dessas Escolas representou um avanço quando há a comparação com o tratamento anterior dado pelo governo brasileiro à formação profissional. Essa iniciativa pode ser inserida no contexto das transformações socioeconômicas e políticas observadas nas últimas décadas do século XIX e início do século XX. Todavia, essas mudanças não implicaram em alterações significativas no ensino secundário.

Com a proclamação da República, instaurou-se um embate político-econômico entre setores dominantes vinculados à agroexportação e aos setores atrelados às atividades industriais os quais almejavam mudanças em direção à instauração no país de um modelo capitalista industrial, pela via do desenvolvimento da indústria e que se concretizou a partir de 1930, com a ascensão de Vargas ao poder. As instituições passaram a se reorganizar de acordo com o contexto político e socioeconômico da época. A modernização da sociedade brasileira, o crescimento urbano e o acelerado processo de industrialização provocaram um aumento da pressão popular por uma formação escolar com vistas a suprir a demanda por mão de obra qualificada para o desempenho das atividades da indústria, bem como para serviços ligados à nova organização urbana.

Em 1931, o então Ministro de educação e Saúde Pública do governo Vargas, Francisco Campos, instituiu decretos, reformulando o Ensino Superior (Decreto 19.851/31), o Ensino Secundário (Decreto 19.890/31) e o Ensino Comercial (Decreto 20.158/31). A reforma iniciada por Francisco Campos representou o marco inicial das tentativas de centralização da

educação nacional por parte do governo brasileiro. Até então, não existiam políticas que conferissem unidade e articulação entre os sistemas de ensino estadual e central. Dessa forma, “Pode-se dizer que, pela primeira vez, uma ação planejada visava à organização nacional, já que as reformas anteriores tinham sido estaduais” (ARANHA, 2006, p. 305).

Em relação à reestruturação do Ensino Secundário (Decreto 19.890/31), Francisco Campos defendia que este nível de ensino não deveria restringir-se ao preparo para o ingresso nos cursos superiores, mas sim formar o homem para atuar em todos os setores da atividade nacional. A partir dela, o Ensino Secundário passou a ter dois ciclos: o fundamental e o complementar.

Os estudos do ciclo fundamental eram de cinco anos e tinham o objetivo de uma formação mais geral, por isso, seu currículo contemplava paralelamente os conteúdos das humanidades e os científicos, embora que com uma maior prevalência daqueles sobre estes. O ciclo fundamental era obrigatório para o ingresso em qualquer instituição de Ensino Superior. Já o ciclo complementar era de dois anos, obrigatório somente para algumas instituições, e tinha como foco uma formação propedêutica, orientada à preparação para o ingresso nos cursos superiores. A organização curricular era diferenciada, a depender do curso superior pretendido.

As críticas feitas à reforma do secundário diziam respeito, em primeiro lugar, ao caráter enciclopédico e presente no currículo de ambos os ciclos, e em segundo lugar, aos elevados níveis de exigências para a aprovação, que os tornavam extremamente elitistas, como destaca Romanelli (2000, p. 136-137): “o currículo enciclopédico, aliado a um sistema de avaliação extremamente rígido, controlado do centro, exigente e exagerado, quanto ao número de provas e exames fez que a seletividade fosse a tônica de todo o sistema”.

Outro grande problema dessa reforma era a falta de flexibilidade e articulação entre os cursos, os ramos e os graus. Prova disto era que a conclusão dos cursos profissionais não dava direito aos seus concluintes acessarem o ensino superior. De fato, a reestruturação não abrangeu os vários ramos do Ensino Profissional, salvo o Comercial contemplado pelo Decreto nº 20.158/31. Assim, “a reforma tratou de organizar preferentemente o sistema educacional das elites” (ROMANELLI, 2000, p. 141).

O início da década de 1930 igualmente foi marcado por embates ideológicos travados entre os educadores renovados, influenciados pelo pensamento de John Dewey, que defendiam uma escola pública, laica, gratuita e obrigatória, e os educadores mais conservadores, católicos, defensores de uma educação subordinada aos princípios da Igreja Católica. Em defesa de uma política nacional de educação, os educadores renovadores

encabeçados por Fernando de Azevedo, elaboraram, em 1932, um documento intitulado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova - A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”. No entanto, esse Manifesto também tinha suas limitações: embora ele resguardasse uma escola para todos, contraditoriamente, propunha uma organização dual para a educação, como destaca Moura (2007, p. 8):

[...] a proposta organizava a educação em duas grandes categorias: atividades de humanidades e ciências (de natureza mais intelectual) e cursos de caráter técnico (de natureza mecânica e manual). Desse modo, percebe-se claramente, mais uma vez, a distinção entre aqueles que pensam e aqueles que executavam as atividades.

O texto da Constituição de 1934, no capítulo orientado à educação, incorporou parte do conteúdo do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em vários dos seus artigos. Conquanto, a vitória dos educadores renovados foi bastante efêmera, haja vista que, com o golpe o qual instalou a ditadura do Estado Novo, foi outorgada uma nova Constituição e esta suprimiu as conquistas da carta anterior, desobrigando o Estado da responsabilidade de manter e expandir o ensino público e de designar recursos financeiros para a educação. Dessa forma, é possível observar, na Constituição de 1937, a presença da dualidade entre o ensino propedêutico e profissional no Ensino Secundário. Nela se faz menção às escolas vocacionais e pré-vocacionais, na forma como define o artigo 129:

Art. 129. À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados, e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos estados e Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, 1937).

Dessa maneira, a Constituição de 1937 não só reforçou o dualismo, ao oferecer aos pobres o ensino pré-vocacional, mas também o caráter assistencialista da Educação Profissional, ao obrigar as indústrias e os sindicatos a criarem escolas de aprendizes.

O fortalecimento da indústria nacional, potencializado pela Segunda Guerra Mundial, colocou novos requerimentos à educação brasileira. Nessa direção, o então Ministro da

Educação e da Saúde Pública, Gustavo Capanema promulgou um conjunto de Decretos-Lei (entre 1942 e 1946) para normatizar e estruturar a educação. Tais decretos ficaram conhecidos como “As Leis Orgânicas da Educação” e tinham como intuito regulamentar e padronizar, em nível nacional, o sistema de ensino adequando-o à nova ordem política, econômica e social instituída pelo Estado Novo.

A partir da Reforma Capanema, a educação básica foi configurada em dois níveis: o Primário (com cinco anos) e o Secundário, este dividido em ginásial (com quatro anos) e colegial (nível médio, com três anos). A vertente propedêutica do Colegial era seccionada em científico e clássico. Em termos curriculares, no científico, dava-se ênfase aos conteúdos das ciências naturais, enquanto que, no clássico, o realce era atribuído às humanidades. Dessa forma, quem optava pelo científico pretendia uma formação superior em cursos como Medicina, Odontologia e Engenharia; já aqueles que preferiam o clássico, almejavam cursos superiores como Direito, Filosofia, Ciências e Letras. Já a vertente profissionalizante do Colegial era composta pelos cursos Normal, Industrial Técnico, Comercial Técnico e Agrotécnico, porém não se permitia a progressão direta para o ensino superior, isso só era possível mediante a exames de adaptação. Apesar disso, Fonseca (1961, p. 267) considerou que: “Dava-se, afinal, a mesma oportunidade a pobres e a ricos. O Ensino Industrial já não era mais com a indicação de ser dirigido aos ‘desfavorecidos da fortuna’, ou aos ‘desvalidos da sorte’. Abria suas portas a todos, a todos oferecia as mesmas vantagens”.

Apesar dos elogios feitos por Fonseca (1961), convém ressaltar que a velha dualidade permaneceu, pois o acesso ao ensino superior se dava por meio de um processo seletivo com foco nos conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, e isso representava um enorme desafio para quem tinha passado por uma formação apenas profissional e precisava concorrer com aqueles que haviam estudado em um curso voltado para a formação geral.

Outro período de debates em torno das questões educacionais ocorreu antes da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, que teve seu projeto tramitando no Congresso Nacional por 13 anos (de 1948 a 1961). Havia uma disputa de interesses envolvendo, de um lado, camadas populares, que reivindicavam a expansão do ensino gratuito e a equivalência entre ensino secundário propedêutico e o ensino profissionalizante; e, de outro, setores da classe hegemônica, os quais requeriam a subvenção de recursos do Estado para as escolas privadas e a redução da participação da sociedade política na educação. Diante desses conflitos de interesses, a LDB, Lei nº 4.024/61, trouxe em seu bojo algumas contradições, como afirma Moura (2007, p. 11):

A primeira LDB envolve todos os níveis e modalidades acadêmica e profissional de ensino e, por outro lado, proporciona a liberdade de atuação da iniciativa privada no domínio da educação nacional, mas, por outro, dá plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível sem a necessidade de exames e provas de conhecimento visando à equiparação.

Do ponto de vista legal/formal, a referida LDB traria o fim da dualidade do ensino. Porém, esta permaneceu em nível curricular, uma vez que, na vertente propedêutica, privilegiavam-se os conteúdos (das ciências, das letras e das artes) necessários à aprovação nos exames para ingresso no ensino superior, enquanto que, na vertente profissional, estes conteúdos sofreram drástica redução.

Novas e profundas transformações na estrutura do ensino ocorreram em 1971, com a promulgação da Lei nº 5.692/71, conhecida como a Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, e instituiu a profissionalização compulsória para o nível médio.

A profissionalização obrigatória do ensino de 2º Grau pretendia dar-lhe terminalidade, diminuindo a pressão por vagas no nível superior e atraindo os jovens para o ensino profissional como garantia de acesso imediato ao mercado de trabalho. No âmbito formal, a Lei eliminava a dualidade ao tornar compulsória a profissionalização. Todavia, na prática, não foi isso que aconteceu, pois esta ficou restrita à rede pública, com um currículo extremamente empobrecido em relação à formação geral e em favor da instrumentalização para o mercado de trabalho.

Destarte, como as proposições curriculares dessa reforma tinham como pano de fundo a qualificação para o trabalho, atrelada à bandeira nacional desenvolvimentista, a qual tinha como pano de fundo um contexto de ditadura político-militar. Nesse cenário, as disciplinas técnicas foram privilegiadas em detrimento daquelas concernentes às ciências humanas. Além disso, disciplinas como História, Geografia, Filosofia e Sociologia perderam espaço para aquelas como Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil, que por sua vez, constituíam-se como veículos de disseminação e reprodução da ideologia do regime autoritário do período em questão. Nesse contexto de hipervalorização do tecnicismo, pobre do ponto de vista da formação humana, as discussões e/ou manifestações de ordem política, ideológicas, filosóficas ou sociológicas foram caladas, já que “Não havia lugar, na lógica do desenvolvimento e da ‘Segurança Nacional’ para quaisquer indagações que ousassem questionar a ideologia subjacente a este frenesi técnico-desenvolvimentista” Silva (1997, p. 82).

Já a rede privada de ensino, praticamente ignorou a profissionalização obrigatória devido aos seus altos custos e manteve o currículo propedêutico para a formação das elites.

Em que pese os problemas de infraestrutura, operacionais e pedagógicos que na realidade inviabilizaram a implementação da profissionalização compulsória; a exceção ficou por conta das Escolas Técnicas Federais as quais na época dispunham de condições mais favoráveis do ponto de vista da estrutura física e de pessoal.

Posteriormente, a profissionalização compulsória foi flexibilizada pelo Parecer nº 76/75 e, depois, pela Lei 7.044/82, que a tornou opcional, reeditando, pela via legal/formal, a dualidade entre educação propedêutica e a profissional, como assevera Kuenzer (2007b, p. 24):

[...] a velha dualidade ressurgiu no âmbito da legislação com todo seu vigor, reafirmando-se novamente a oferta propedêutica, agora chamada de básica, como via preferencial para o ingresso no ensino superior, permanecendo os antigos ramos, agora denominados habilitações plenas, como vias preferenciais de acesso ao mundo do trabalho.

A década de 1990 tem a sua conjuntura política, econômica e social marcada por grandes mudanças as quais tinham como objetivo mais amplo a inserção e/ou subordinação do país aos ditames do capitalismo global, que passou a exigir dos trabalhadores outras características laborais, tais como a polivalência e a competitividade. Por isso, as políticas educacionais engendradas nesse período tiveram como marca a adaptação do ensino ao mercado e aos preceitos da racionalidade, flexibilidade e produtividade. Além disso, estas políticas estiveram também fortemente subjugadas às intervenções dos organismos internacionais, com destaque para o Banco Mundial que, ao conceder empréstimos, fazia, em contrapartida, cobranças e ajustes em áreas estratégicas do país, como, por exemplo, a educacional. De acordo com Ramos (2005a, p. 32):

Uma aliança entre os organismos internacionais e o poder local difundiu a ideologia de que os indivíduos, os setores sociais e os países devem se tornar competitivamente adequados às exigências do mercado incorporando uma preocupação com a estabilidade social. [...] a ampliação da dimensão social do mercado associou educação e produtividade aos objetivos de combate à pobreza, de equidade social e de distribuição de recursos para patrocinar serviços básicos para todos.

Em meio a esse contexto, é promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases, a Lei nº 9.394/96. O seu texto é ambíguo quando trata da relação entre o ensino médio e a Educação Profissional, levando em consideração que, por um lado, o ensino médio aparece, no capítulo II, como etapa da educação básica, enquanto que a Educação Profissional é contemplada no Capítulo III com apenas três artigos. Por outro, a mesma Lei aponta para a possibilidade de

integração entre educação básica e a Educação Profissional na forma como prevê o Artigo 39: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.” (BRASIL, 1996). Diante de tal ambiguidade, Moura (2007, p. 16) considera: “como a educação brasileira é estruturada na nova LDB em dois níveis – educação básica e educação superior, e a educação profissional não está em nenhum dos dois, consolida-se a dualidade de forma bastante explícita”.

No ano seguinte à publicação da nova LDB, o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, veio regulamentar os artigos 36 e os de 39 a 42 da referida Lei e que tratam da Educação Profissional. Este Decreto promoveu a separação entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico e reforçou, pela via legal, a dualidade histórica da nossa Educação Profissional, cindindo a formação geral da formação para o trabalho. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p. 25), o Decreto nº 2.208/97 “[...] vem não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado”.

Em 2004, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Decreto nº 2.208/97 foi revogado pelo Decreto nº 5.154/04 reestabelecendo a possibilidade de integração curricular entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico. Esse novo decreto, em seu Artigo 4º, Parágrafo 1º, expressa que a articulação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio deverá se dar de formas:

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, contando com matrícula única para cada aluno.

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso (...).

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004).

Embora esse Decreto represente um avanço na perspectiva da integração curricular entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, e na busca pela superação da dualidade estrutural da educação brasileira por meio do Ensino Médio Integrado, importa atentar para suas contradições ao manter a possibilidade de que essa articulação ocorra também nas formas concomitante e subsequente. Tais formas são frágeis no sentido de que:

A forma concomitante pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, favorecendo, inclusive, o seu desenvolvimento em mais de uma instituição de ensino, dificultando, assim a busca pela construção de uma formação integral na teoria e na prática. Considera-se, também, que a abrangência da forma subsequente, apresenta o mesmo sentido contemplado na Portaria nº 646/97 (BRASIL, 1998c), documento revogado pelo atual governo, decisão politicamente correta, uma vez que tendia a extinguir a oferta de matrículas no ensino médio na rede federal de educação profissional (PEREIRA, 2010, p. 100).

1.2 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO INTEGRAL

A superação da dicotomia entre cultura geral e cultura técnica, teoria e prática, aparecem como pano de fundo no Decreto nº 5.154/04 e no Parecer nº 39/204; este último trata da aplicação desse Decreto. O texto do Parecer defende que um curso técnico na forma integrada:

Não pode e nem deve ser entendido como um curso que represente a somatória de dois cursos distintos, embora complementares que possam ser desenvolvidos de forma bipolar, com uma parte de educação geral e outra de educação profissional. Essa foi a lógica da Lei 5.692/71. Essa não é a lógica da atual LDB, a Lei 9.394/96, nem do Decreto 5.154/04, que rejeitam essa dicotomia entre teoria e prática, entre conhecimentos e suas aplicações. (BRASIL, 2004, p. 406).

Neste sentido, o Ensino Médio Integrado surge como uma alternativa de superação da dualidade da educação brasileira. Deve então, contribuir para o sobrepujamento, no plano formativo, da fragmentação imposta pela divisão social do trabalho e que historicamente separou teoria e prática e trabalho manual e intelectual, a partir da compreensão e do domínio, por parte dos alunos, dos fundamentos teóricos e práticos das técnicas que envolvem os processos produtivos e não somente o treinamento para a execução automática de procedimentos.

A proposta de Ensino Médio Integrado encontra seus fundamentos (filosóficos, epistemológicos e pedagógicos), dentro das bases teórico-conceituais da *Omnilateralidade* e

da *Politecnicia* (presentes nos escritos de Karl Marx e Friedrich Engels¹) e da Escola Unitária (presente nos estudos de Gramsci), os quais discutiremos um pouco mais a frente.

É notório que nos processos educativos do modo de produção capitalista ocorre o divórcio entre a formação intelectual e a manual. A clivagem entre o pensamento e ação provoca, conseqüentemente, um desenvolvimento parcial e/ou unilateral das capacidades humanas e não permite aos indivíduos a compreensão da sua realidade concreta, contribuindo para a sujeição e exploração dos indivíduos aos interesses do capital.

No entendimento de Marx e Engels (1978, p. 62),

Enquanto as circunstâncias em que vive este indivíduo não lhe permitem senão o desenvolvimento unilateral de uma faculdade à custa de todas as outras e lhe fornecem senão a matéria e o tempo necessários ao desenvolvimento desta única faculdade, *este indivíduo só atingirá um desenvolvimento unilateral e mutilado* (grifos do autor).

É importante destacar que o conceito da *omnilateralidade* não aparece de forma explícita na obra de Marx e Engels. Essa definição é um consenso entre os estudiosos de sua obra em relação à crítica veemente feita por estes autores ao desenvolvimento unilateral do homem. Nos seus escritos, Marx compreende o homem unilateral como fruto de uma sociedade historicamente fragmentada pela divisão social das classes e do trabalho que subjugou a existência desse homem a uma condição de subordinação e alienação das suas forças produtivas à lógica do mercado capitalista. A unilateralidade desse ser tem, portanto, sua raiz dada pela divisão do trabalho o qual estabeleceu a separação entre trabalho intelectual e manual e, mais drasticamente, pela divisão entre os tipos de atividades e os tipos de aprendizagem. Nessas condições, o homem torna-se cada vez mais unilateral, escravo do mercado e bestializado, tendo suas forças produtivas degradadas em benefício do capital.

Ao criticar sua existência como unilateral e dividido, Marx e Engels (2004, p. 32) afirmam que “subdividir um homem é executá-lo (...)”. Destarte,

Dessa condição histórica do trabalho alienado – no qual a atividade humana, rebaixada de fim a meio, de automanifestação a uma atividade estranha a si mesma, nega o próprio homem – decorre uma situação de “imoralidade, monstruosidades, hilotismo dos operários e dos capitalistas”, pois o que em um é atividades alienada, é estado de alienação no outro, e uma potência desumana domina a ambos. Eis aí o homem unilateral, fruto da divisão do trabalho (...) (MANACORDA, 2007, p. 42).

¹ Importa esclarecer que Marx e Engels não elaboraram nenhuma teoria educacional. As temáticas referentes à educação e ao ensino, feitas por esses autores, surgiram a partir das reflexões e análises conjunturais sobre a economia e a política.

Em oposição à formação parcial das capacidades humanas provocadas pelo trabalho alienado e pela divisão de classes, tem-se a formação *omnilateral*, que permite ao homem o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades e recupera a sua inteireza e integridade sócio-histórica e biofísica. Dessa forma, a *omni* ou *onilateralidade*² representa:

(...) a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007, p. 89-90).

Assim, a *omnilateralidade* tem um sentido de formação integral do ser humano, desenvolvido em todas as suas dimensões e potencialidades. É uma formação que,

[...] sugere superar o homem dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado à sua sociedade política (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Assim, a formação *omnilateral* pressupõe a indissociabilidade entre a teoria e a prática, entre o pensar e o fazer, entre o político e o social, entre o homem e a sociedade. A inter-relação dialética dessas dimensões viabiliza a sua emancipação pela compreensão de sua realidade concreta e pelo pleno desenvolvimento de todas as suas potencialidades. Este:

[...] mediante o domínio teórico-prático da realidade social (contradições, ideologias, alienação...), liberta-se da submissão da economia ou de qualquer outro tipo de submissão e assume para si a tarefa de construir-se como ser *omnilateral*, capaz de orientar-se por ações responsáveis, éticas, solidárias e construir um mundo mais digno e humano para todos (CRUZ, 2004, p. 4).

Diante disso, a educação, enquanto prática social cumpre um importante papel de oferecer aos indivíduos uma base sólida de conhecimentos científicos, tecnológicos, humanísticos, políticos, éticos e estéticos, “conhecimentos para além da estrutura dominante do capital, com vistas a emancipá-los em sua *omnilateralidade*” (BEZERRA, 2013, p. 38).

² O sentido do termo “*Onilateralidade*”, posto por Manacorda, coincide com o da “*Omnilateralidade*” em Marx. A diferença entre os termos reside apenas na grafia. A *onilateralidade* em Manacorda (2007) significa um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de satisfação.

Nesta perspectiva, a *omnilateralidade* apresenta-se como uma necessidade para que o indivíduo supere sua condição de ser explorado, dominado, fragmentado, pragmático e alcance sua autonomia e emancipação para participar e intervir de forma crítica, criativa e responsável num projeto societário de igualdade e justiça social.

O conceito da *omnilateralidade*, discutido até aqui, guarda um importante nexos com outro conceito marxiano, qual seja, a educação politécnica. O conceito da politecnicidade relaciona-se com as análises conjunturais feitas por Marx e Engels acerca da problemática do trabalho; sua matriz embrionária encontra-se na seguinte assertiva:

[...] afirmamos que a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação. Por educação entendemos três coisas: 1) Educação intelectual. 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares. 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (MARX; ENGELS, 2004, p. 68).

Para estes estudiosos, a combinação do trabalho com a educação intelectual, educação corporal e educação tecnológica abriria caminho para a ascensão da classe operária a patamares superiores aos da classe burguesa.

Na discussão sobre a politecnicidade, importa aclarar que esse termo denota, literalmente, o domínio de múltiplas técnicas. Todavia, o sentido que lhe é atribuído opõe-se à concepção estrita do termo e que lhe confere um sentido de conjunto de técnicas fragmentadas e autonomamente consideradas. Portanto, em sentido *lato*:

Politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho, e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna (SAVIANI, 2003, p. 140).

Analisando as concepções de educação tecnológica presentes nos estudos de Marx e Engels, Saviani (2007) considera que educação politécnica e educação tecnológica têm como base os mesmos princípios. São, portanto, expressões sinônimas.

Também convém citar as palavras de Machado (1992, p. 19),

Politecnia representa o domínio da técnica a nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com a recomposição das tarefas a nível criativo. Supõe a ultrapassagem de um conhecimento meramente empírico, ao requerer o recurso as formas de pensamento mais abstratas. Vai para além de uma formação simplesmente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhador, consciente, e capaz de atuar criativamente em atividades de carácter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento (Grifos da autora).

Dentro desse escopo, outra questão a qual merece destaque é que a formação na perspectiva da politecnia não nega a relevância da aquisição de técnicas laborais para a produção material. Na verdade, a formação, nessa perspectiva, tem um carácter mais amplo, que ultrapassa a aquisição e o domínio “da técnica pela técnica”. Trata-se de se conjugar, no mesmo processo formativo, tanto o desenvolvimento de habilidades técnicas, quanto o conhecimento dos seus fundamentos e princípios científicos. Dessa forma, a “Politecnia pressupõe, assim, o domínio prático-teórico do processo de trabalho” (RODRIGUES, 1998, p. 69). Nesse sentido, o trabalho se situa para além da visão utilitarista, pragmática e mercadológica, e objetiva, então, libertar o homem da sua condição de alienação e servidão ao mercado, pelo desvelamento da realidade concreta. Dessa forma, “A formação politécnica pressupõe a plena expansão do indivíduo e se insere dentro de um projeto de desenvolvimento social de ampliação dos processos de socialização, não se restringindo ao imediatismo do mercado (MACHADO, 1992, p. 21-22)”.

A proposta de escola unitária em Antônio Gramsci vincula-se aos seus estudos sobre o Estado capitalista e às leituras de Marx. Gramsci percebe a escola pública como uma das chaves para se obter a consciência de classe em associação à compreensão do trabalho como um princípio educativo. Portanto, ele retomou a dimensão ontológica e histórica do trabalho, na qual o indivíduo, ao transformar a natureza e produzir os bens para satisfazer suas necessidades, humaniza-se num processo de aprendizagem. Assim, “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo (SAVIANI, 2007, p. 154)”.

A partir de suas preocupações com a educação na Itália, Gramsci denunciou o dualismo presente no sistema de ensino daquele país, que dividia/separava a escola clássica e a profissional. A esse respeito assevera: “a escola profissional destinava-se às classes

instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 1982, p. 118). Com base nessa crítica, ele propôs a escola “comum, única e desinteressada”. Para ele, o termo “comum” tinha um sentido de que todos a ela devem ter acesso, ou seja, a escola deveria ser “comum” a todos. Já o termo “única” denota que a escola não deveria ser hierarquizada conforme as classes sociais, mais ou menos abastadas. Dessa forma, ela, em todos os seus níveis, deveria oferecer uma formação igual, “única” para todos que a buscassem, pois:

Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir essa trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola profissional (primária-média) que conduza os jovens até aos umbrais da escolha profissional, formando-o, durante esse meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar o que dirige (GRAMSCI, 2001, p. 49).

O termo escola “desinteressada” correlata-se com a concepção de uma educação a qual possibilite, ao educando, resgatar e assimilar os conhecimentos historicamente acumulados e assim conhecer a si mesmo. A educação, desde a infância até a escolha profissional, deve ter um caráter humanista geral, por isso, “desinteressada”. Logo, “[...] o estudo ou a maior parte dele deve ser (ou assim aparecer aos discentes) desinteressado, ou seja, não deve ter finalidades práticas ou imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que ‘instrutivo’ isto é, rico de noções concretas” (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Advogando em defesa das escolas “desinteressadas” e da superação da dicotomia entre a formação humanística e a técnica, Gramsci lança a seguinte proposição:

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1982, p. 118).

Um projeto educacional nos moldes da escola unitária rompe com os modelos dicotômicos os quais separam a formação humanística geral da profissional. A escola unitária sugere o desenvolvimento humano em plenitude, representa, desse modo, “a superação da dicotomia entre o trabalho produtor de mercadoria e o trabalho intelectual” (BEZERRA, 2013, p. 45).

De acordo com Nascimento e Sbardelotto (2008, p. 283), “a proposta de escola unitária fundamenta-se na busca pela emancipação humana e pela aquisição de maturidade intelectual”. Gramsci considerou que a última fase da escola unitária (correspondente ao nosso ensino médio), seria crucial para que os educandos construam sua autonomia, maturidade intelectual, bem como para que definam suas escolhas profissionais. Nessa direção, argumenta:

Eis porque, na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os calores fundamentais do “humanismo”, a auto-disciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela em caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização das trocas, etc.) (GRAMSCI, 1982, p. 124).

Explicitados os fundamentos teóricos que servem de base para a proposta do Ensino Médio Integrado, retoma-se aqui, a discussão sobre como essa forma de articulação pode se constituir em alternativa para a superação da dualidade estrutural da educação brasileira, haja vista que abre caminho para a integração entre Ensino Médio e Educação profissional, por meio de uma organização curricular a qual tem como eixos estruturantes o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

O dualismo de que se fala, teve suas raízes em séculos de trabalho escravo e na discriminação do trabalho manual. Porém, é no Ensino Médio que ele se expressa de forma mais veemente. Este nível de ensino tem testemunhado e refletido tanto a dualidade de classes quanto a educacional, talvez em razão de ter sofrido com um recorrente dilema: formação propedêutica ou formação para o trabalho?

Desde suas origens, a educação formal, notadamente o atual Ensino Médio, tem incorporado, tanto, no aspecto legal, quanto na prática, um ensino de caráter propedêutico e mais geral para formar os filhos das elites e um ensino profissional técnico para os filhos das classes populares em que se enfatiza a atividade mecânica (COSTA, 2013).

No final da década de 1980, ante as transformações ocorridas no país resultantes do processo de redemocratização do país, educadores, juntamente com setores da sociedade civil, saíram em defesa da educação pública, democrática, gratuita e laica como um direito constitucional. Postulava-se também, um tratamento unitário para a Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e ainda, “a necessária vinculação da educação à prática social e o trabalho como um princípio educativo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 35)”.

O Ensino Médio, enquanto etapa final da Educação Básica deveria firmar-se para além do adestramento e da realização de atividades práticas. Ao contrário disso, deveria possibilitar a inter-relação entre os conhecimentos teóricos e práticos, num processo formativo que integre, de maneira orgânica, ciência, cultura, humanismo e tecnologia, e, por isso, resgataria, em termos epistemológicos e pedagógicos, os princípios da omnilateralidade e da politecnicidade, ou seja, a formação do ser humano em todas suas dimensões, biofísica, cultural, política, e científico-tecnológica. Partindo disso,

[...] caso o ensino médio tivesse também um objetivo profissionalizante a finalidade não teria um fim em si mesma e nem tampouco acenaria para os interesses do mercado, mas configurar-se-ia numa possibilidade a mais para a construção dos projetos de vida, socialmente determinados, dos estudantes, o que seria possível pela garantia de uma formação ampla e integral (BEZERRA, 2013, p. 49).

A realidade socioeconômica do Brasil evidencia que a preparação para o exercício profissional impõe-se como uma exigência para a classe trabalhadora já no Ensino Médio. Importa que além de atender a essa necessidade concreta, garanta-se também um Ensino Médio de base unitária a qual integre trabalho, ciência e cultura num mesmo processo formativo e, sobretudo, corrobore para a superação das desigualdades sociais. Segundo Moura (2007, p. 19),

[...] uma solução transitória e viável é um tipo de ensino médio que garanta a integridade de uma educação básica, ou seja, que inclua os conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva de integração dessas dimensões.

Em razão da fragmentação/dualidade da educação de nível médio, a proposta de integração entre a Educação Básica e Educação Profissional, por meio do Ensino Médio Integrado, tem sido posta por estudiosos da educação e do trabalho como uma alternativa propícia e viável para romper com esse quadro dual. Nesses termos,

O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no ensino médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças, para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 44).

Na formação integrada, há que se reconhecer que a formação geral e a profissional são indissociáveis em todos os espaços onde pode ocorrer a formação para o trabalho. Incorpora

então, nos processos produtivos, uma dimensão intelectual que possibilita aos trabalhadores tanto a apropriação dos conhecimentos científicos, políticos e filosóficos, quanto a sua utilização em contextos sociais mais amplos para compreender e transformar a sua realidade concreta, pelo desvelamento do mundo do trabalho em toda a sua complexidade. Esta proposta de formação:

[...] remete-se, por um lado, à oferta do ensino médio articulado com a educação profissional; mas, por outro, também a um tipo de formação que seja integrada, plena, vindo possibilitar ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso. Tratando-se a educação como uma totalidade social, são as múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos (CIAVATTA, 2014, p. 198).

Importa reforçar aqui que os objetivos políticos-pedagógicos do Ensino Médio Integrado se materializam nas escolas por meio da articulação e da integração dos conhecimentos no currículo, este, por muito tempo concebido como apenas a distribuição de carga horária e de disciplinas. Entretanto, no entender de Sacristán (2000, p. 16):

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 de subsistemas ou práticas diversas, as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos.

Na escola, o currículo expressa uma concepção de educação, de sociedade, de homem, de cultura, de ciência e de trabalho. Assim, não pode ser considerado neutro e nele estão imbricadas questões políticas, históricas, sociais, culturais como destaca Silva (2011, p. 150): “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”.

Em se tratando da formação para o trabalho, o modelo de produção capitalista introduziu, na educação, uma divisão entre as humanidades e as ciências e tecnologias, hierarquizando-as sob a justificativa do alto desenvolvimento científico e tecnológico e do mesmo modo pelas necessidades de atendimento às empresas, indústrias e serviços. Nesse movimento:

Entendemos que o currículo integrado é desafiado pela fragmentação, linearidade e hierarquização que historicamente deixam estanques saberes e práticas, isolam segmentos, disciplinas, áreas e atribuem a algumas em geral às ciências ditas exatas um papel preponderante na carga horária e na avaliação do aluno. Sem ignorar que o currículo é um território de embates e luta de poderes, é preciso aproveitar possibilidades de ruptura com o isolamento disciplinar e com as dicotomias teoria/prática e educação geral/profissional para propor atividades integradoras, nas quais os conhecimentos de diferentes disciplinas, gerais ou técnicas, possam ser mobilizadas de modo articulado em situações desafiadoras e instigantes, promovendo a autonomia e o protagonismo crescente dos estudantes. Uma formação plena vai além do domínio de conhecimento específico ou do contexto profissionalizante em que este se aplica (SIMÕES; SILVA, 2013, p. 42).

Nesse caso, a integração se constrói a partir do estabelecimento das relações entre os conhecimentos gerais e os específicos, considerando, ao longo do processo de formação, os eixos do trabalho, da ciência e da cultura (RAMOS, 2005b). Na organização curricular do Ensino Médio Integrado devem ser considerados alguns pressupostos para que este:

a) conceba o sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive; b) vise à formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho; c) tenha o trabalho como um princípio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes; d) seja baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e de numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades; e) seja baseado numa pedagogia que vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros; f) seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura. (RAMOS, 2005b, p. 108-109).

Diante do exposto, compreende-se que o projeto do Ensino Médio Integrado representa um avanço político importante para os que vivem do trabalho, na medida em que possibilita a articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, por meio da formação integrada a qual se assenta sobre os princípios da formação humana integral, da *omnilateralidade* e da *politecnia* e que tem como horizonte a superação do dualismo na educação. Todavia, essa proposta traz grandes desafios no que diz respeito à formação de professores cujas práticas irão se dar no contexto da Educação Profissional.

1.3 O DESAFIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Historicamente, as iniciativas em prol da formação de professores para a Educação Profissional foram poucas e descontínuas. A literatura aponta como sendo o início dessas iniciativas, a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios (Decreto nº 1.880, de 11 de agosto de 1917), no Distrito Federal (à época, o Rio de Janeiro), como resultado de uma parceria firmada entre a União e a Prefeitura do Distrito Federal.

A Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás foi inaugurada oficialmente em 09 de novembro de 1918, porém, seu funcionamento só ocorreu a partir de 11 de agosto de 1919. A princípio, esta escola teve dupla finalidade: “preparar professores, mestres e contramestres para estabelecimentos de ensino profissional, assim como professores de trabalhos manuais para as escolas primárias da municipalidade [...]” (CUNHA, 2005, p. 83).

Não obstante, em 1919, André Gustavo Paulo de Frontin, ao assumir a prefeitura do Distrito Federal, realizou uma inspeção na escola e, convicto de que o funcionamento desta iria ser oneroso, e, alegando também que sua finalidade era bastante restrita (formar professores somente para as escolas pertencentes ao município), passou a defender o seu fechamento, o que suscitou intensos debates e resistência no meio educacional. Para contornar tal crise, sugeriu-se a transferência da escola para a esfera federal. Tal iniciativa atendia, de um lado, as inquietações postas pelo prefeito Paulo Frontin, e, do outro, a carência de formação de professores para atuar nos estabelecimentos criados, em 1909, por Nilo Peçanha, as Escolas de Aprendizes Artífices. Assim, após um período de negociações, em 27 de novembro de 1919, foi celebrado o acordo final de transferência da administração da Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás para a esfera federal.

Nessa escola, inicialmente, só era admitido o ingresso de candidatos do sexo masculino, vindo a se tornar mista a partir de 28 de outubro de 1921, com a criação da Seção de Prendas e Economia Doméstica, destinada ao público feminino. De acordo com dados levantados por Fonseca (1961), a presença feminina nos quadros da escola foi mais marcante. Como consequência desse fenômeno, observou-se também o predomínio da formação de professores para lecionar em escolas primárias e em cursos de Datilografia, Estenografia, Moda e Economia Doméstica. A este respeito, o mesmo autor aponta:

A Venceslau Brás teve sempre preponderância do elemento feminino entre os alunos matriculados, o que, de certa forma, prejudicou o principal fim colimado, que era a formação de mestres para o ensino profissional. Realmente, era muito mais necessário às várias escolas onde se aprendiam ofícios o preparo de pessoal capaz de ensinar trabalhos em madeira, em metal, ou eletricidade, do que a formação de professores de Datilografia, Estenografia, Modas ou Economia Doméstica (FONSECA, 1961, p. 599).

Como requisito para ingressar, era obrigatório comprovar a idade mínima de 12 anos e a inexistência de doenças infectocontagiosas e defeitos físicos, além de se submeter a um exame de proficiência composto de provas escritas e orais. Os cursos tinham a duração de seis anos e possibilitavam aos seus egressos uma entrada bastante precoce nas atividades de ensino. A escola conferia os diplomas aos seus formandos de duas maneiras: para aquele aluno ou aluna o/a qual concluísse o quinto ano (de acordo com a especialização escolhida), o diploma de mestre aos 17 anos; para aquele aluno que diplomado mestre, concluísse o sexto ano, o diploma de professor aos 18 anos. Para ambos os casos havia ainda, a exigência de uma prova didática.

Tal organização representava, portanto, um desafio pedagógico para os jovens mestres ou professores, pois “não é difícil imaginar a dificuldade que teriam esses jovens mestre e professores no ensino de ofícios aos alunos das escolas de aprendizes artífices, não poucos dessa mesma idade” (CUNHA, 2005, p. 85).

A Venceslau Brás, escola mista, operando em regime de externato, ofertava os seguintes cursos: Mecânica e Eletricidade, Trabalho em Metal, Trabalho em Madeira, Economia doméstica, Costura, Chapéus, Artes Decorativas e Atividades Comerciais.

Durante seus vinte anos de funcionamento, a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás foi bastante questionada em razão de sua real finalidade, em vista de ter sido concebida como um espaço para a formação de mestres para as oficinas escolares, o que não veio a se concretizar, devido a marcante presença feminina e a consolidação dos cursos voltados para esse público específico. A realidade a qual se impôs deturpou aquela que tinha sido sua função precípua, pois essa Escola:

Fôra fundada principalmente para formar mestres para as oficinas escolares e tinha uma maioria de moças, estudando Datilografia e Estenografia, com o objetivo de obter diplomas de contador, ou se preparando para lecionar Costura e Bordados. Não era propriamente isto que o país esperava, mas sim a formação de homens que estivessem à altura de ensinar Mecânica, Eletricidade, Serralheria, Fundição, Marcenaria, Carpintaria, etc., enfim, de homens que pudessem fazer de seus alunos verdadeiros artífices para a indústria nacional (FONSECA, 1961, p. 597). (*sic.*)

Diante desses problemas e do acelerado processo de industrialização da Era Vargas, a escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, nos moldes que funcionava, não atendia às exigências do setor industrial e, por isso, o governo federal decidiu pelo seu fechamento em 1937. O prédio onde subsistia a escola foi demolido, dando lugar à Escola Técnica Nacional, instituída pelo Decreto Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, e tinha como finalidades a formação de artífices, mestres e técnicos para a indústria nacional em crescimento, e a

preparação de pessoal docente e administrativo para o Ensino Industrial. Esse ramo de ensino teve as bases de funcionamento e regime estabelecidos pela Lei Orgânica do Ensino Industrial, Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.

Em se tratando da formação de professores, a Lei Orgânica do Ensino Industrial nº 4.073/42 instituiu de igual maneira o ensino pedagógico, abrangendo os cursos de Didática e o de Administração do Ensino Industrial. No primeiro, eram estudadas as disciplinas de Psicologia Educacional, Seleção Profissional, Metodologia e História da Indústria e do Ensino Industrial. No segundo, as disciplinas de Administração Educacional, Administração Escolar, Orientação e Seleção Profissional, Orientação Educacional e História da Indústria e do Ensino Industrial. Embora tenham sido criados em 1942, devido à falta de investimentos, somente dez anos mais tarde é que começou a funcionar, pela primeira vez, o curso de Didática. Assim,

[...] ficou o país, durante aquêlo lapso de tempo, sem nem uma só escola para formar o pessoal docente de que necessitava aquêlo tipo de ensino. Se a situação, antes de 1937, já não era boa, pois existia um único estabelecimento para aquêlo fim, depois dessa data a situação piorou, pois que nada veio em substituição ao que foi suprimido (FONSECA, 1961, p. 602). *(sic.)*

Importa salientar que a procura de candidatos para lecionar nos cursos pedagógicos foi prejudicada pelas restrições impostas pela Lei 4.127/42, pelo fato de que esta definia que só poderiam cursá-los os ex-alunos dos cursos técnicos ou de mestría.

Em 13 de fevereiro de 1946, o Ministério da Educação e Saúde Pública, representado pelo ministro Raul Leitão da Cunha, firmou, com os Estados Unidos da América, um acordo de cooperação educacional a qual concedia a aproximação entre os países, o intercâmbio de educadores, de ideias, de experiências, estratégias e métodos pedagógicos. Sobre este convênio, Fonseca (1961, p.564) esclarece:

[...] a iniciativa se propunha a desenvolver relações mais íntimas entre professores do ensino industrial dos dois países, facilitar o intercâmbio e treinamento de brasileiros e americanos especializados em ensino industrial e a possibilitar outras atividades, no setor da educação industrial, e que pudessem interessar a ambas as partes. *(sic)*

O mesmo acordo previa a formação de uma delegação para implementar e executar a aliança de cooperação educacional. Nascia então, a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial – CBAI. A partir daí, a Comissão formulou um programa de ação composto por doze metas conforme nos informa Fonseca (1961, p. 565),

1. Desenvolvimento de um programa de treinamento e aperfeiçoamento de professores, instrutores e administradores;
2. Estudo e revisão do programa de ensino industrial;
3. Preparo e aquisição de material pedagógico;
4. Ampliação dos serviços de biblioteca, verificar a literatura técnica existente em espanhol e português, examinar a literatura técnica existente em inglês e providenciar sobre a aquisição e tradução das obras que interessam ao nosso ensino industrial;
5. Determinar as necessidades do ensino industrial;
6. Aperfeiçoamento dos processos de organização e direção das oficinas;
7. Desenvolvimento de um programa de educação para prevenção de acidentes;
8. Aperfeiçoamento dos processos de administração e supervisão dos serviços centrais de administração escolar;
9. Aperfeiçoamento dos métodos de administração e supervisão das escolas;
10. Estudo dos critérios de registro de administradores e professores;
11. Seleção e orientação profissional e educacional dos alunos do ensino industrial;
12. Estudo das possibilidades do entrosamento das atividades de outros órgãos de educação industrial que não sejam administradas pelo Ministério da Educação, bem como a possibilidade de estabelecer outros programas de treinamento, tais como ensino para adultos, etc.

Assim, no princípio de 1947, a CBAI promoveu o primeiro curso de aperfeiçoamento voltado para os professores e técnicos do Ensino Industrial, executado em dois momentos: no primeiro, os professores e técnicos selecionados realizaram estudos da língua inglesa, de conhecimentos gerais e técnicos e sobre o contexto socioeconômico brasileiro. No segundo, apenas os que foram aprovados na primeira fase, seguiram para aperfeiçoamento nos Estados Unidos. Apesar das dificuldades surgidas para a efetuação do aperfeiçoamento em solo americano, este, “foi bastante vantajoso para o ensino industrial brasileiro, pelo maior descortino com que voltaram os professores e os seis técnicos” (FONSECA, 1961, p. 567).

Paralelamente com a ida dos professores e técnicos ao exterior, a CBAI empreendeu também cursos de aperfeiçoamento para docentes em São Paulo, Rio de Janeiro e Recife. Em junho de 1948, findou o acordo de cooperação educacional firmado em 1946 entre Brasil e Estados Unidos, do qual resultou a CBAI. Diante das contribuições da Comissão para o desenvolvimento do Ensino Industrial, o convênio sofreu consecutivas prorrogações em anos seguintes (1948, 1951 e 1955).

Após onze anos de trabalhos, a CBAI reavaliou os rumos de sua atuação e percebeu a necessidade de se estabelecer uma relação mais próxima com as escolas da rede e também de superar um tipo de atuação menos burocrático/administrativa em favor de uma intervenção de caráter mais técnico-pedagógica. Nessa direção, no ano de 1957, foi instalado em Curitiba-

PR, o Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores, que oferecia cursos de formação para docentes de diferentes especialidades e oriundos de diversas localidades do país.

Convém ressaltar que mesmo antes do funcionamento dos Cursos Pedagógicos da Escola Técnica Nacional e dos de aperfeiçoamento, promovidos pela CBAI, houve outras iniciativas importantes para formação desses profissionais para a Educação Profissional, dentre elas destaca-se a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios em Araraquara, da Escola Profissional Feminina Carlos Campos e do Instituto Pedagógico do Ensino Industrial ambos na Capital Paulista, e ainda do Curso Normal-Profissional das Escolas Femininas Fluminenses no Rio de Janeiro.

A partir da década de 1960, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) passa a regular o exercício do magistério na Educação Profissional, emitindo, por meio de portarias, as normas e exigências para o registro de professores para lecionarem nessa modalidade. No ano seguinte, a LDB, Lei nº 4.024/61, estabeleceu, em seu artigo 59, a separação entre os locais de formação dos professores do Ensino Médio (Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras) daqueles destinados aos professores do Ensino Técnico (cursos especiais de educação técnica).

Dois aspectos são merecedores de destaque com relação a esse artigo da LDB de 1961. O primeiro é alusivo à dualidade na formação de professores, pelo fato de que esta dispõe de locais de formação diferentes para professores de um mesmo nível de ensino. Dessa forma, a dualidade presente nos tipos de escolas ofertadas aparece também, pela via legal, na separação dos espaços destinados a formação dos professores. Na forma da Lei, Ensino Médio propedêutico e Ensino Técnico são tratados de forma distinta e independente, como se não fossem ambos pertencentes ao mesmo nível.

O segundo destaque é em face ao artigo 59 da Lei 4.024/61 no tocante à adjetivação dada à Educação Profissional, pois, novamente, a legislação brasileira concedia aos cursos de formação de professores da área profissional um tratamento “especial”. A formação “especial” empregada pela referida Lei, denuncia a condição de transitoriedade das propostas de formação de professores para a Educação Profissional. Historicamente, tais proposituras ou ações não foram pensadas e organizadas de forma sistemática, pelo contrário, invariavelmente surgiram em atendimento a demandas legais de contextos bem específicos. Tal situação vai se repetir e, até mesmo, se perpetuar na historicidade dessa modalidade, como destaca Machado (2013, p. 350): “até hoje a referência mais forte que se tem é a de que a formação docente para a educação profissional deve se dar em cursos especiais”. Sobre os cursos “especiais” previstos no Artigo 59 da Lei 4.024/61, o Parecer CFE nº 12/1967 veio explicar que tinham

como objetivo formar professores de disciplinas específicas. Isso significa que, para cada disciplina dos cursos técnicos, haveria também um curso especial de formação desses professores.

Em 1968, o MEC, por meio da Portaria nº 111/68, definiu que os cursos “especiais” se destinavam à formação de professores para as disciplinas específicas e que poderiam cursá-los tanto aqueles os quais possuíam diploma de nível superior, quanto os que detinham diploma de nível técnico, mas, para estes últimos, havia a exigência de terem, em seus currículos, a formação na disciplina a qual se candidatavam a lecionar. Além disso, a Portaria determinava a duração mínima dos cursos especiais em 700 horas.

Também em 1968, o Conselho Federal de Educação (CFE) tentou, através da aprovação do Parecer nº 479, minimizar a cisão que havia entre a formação de docentes para o Ensino Médio daquela voltada ao Ensino Técnico, estipulando que, a partir de então, na formação de professores para as disciplinas específicas dos cursos técnicos, era obrigatório o cumprimento de um currículo mínimo, bem como a mesma duração prevista para os do Ensino Médio que foi dada pelo Parecer nº 262/62. Significava, portanto, a adoção do esquema “3 + 1”, sendo três anos para o núcleo comum e um para a parte profissional.

A Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68) imprimiu maiores exigências para o magistério de 2º grau, estabelecendo, em seu Artigo 30, que a formação para ensinar nesse grau deveria se dar em cursos de nível superior para disciplinas gerais ou técnicas. Em realce, pois, o texto do dispositivo legal:

Art. 30: A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior. (BRASIL, 1968).

Porém, por falta de condições objetivas para o cumprimento desse dispositivo, no ano seguinte, o Decreto Lei nº 464/69, em seu artigo 16, flexibilizou a determinação anterior nos seguintes termos:

Art. 16. Enquanto não houve em número bastante, os professores e especialistas a que se refere o artigo 30 da Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, a habilitação para as respectivas funções será feita mediante exame de suficiência realizado em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação.

Parágrafo Único: Nos cursos destinados à formação de professores de disciplinas especiais no ensino técnico, bem como de administradores e demais especialistas para o ensino primário, os docentes que se encontravam em exercício na data da publicação da Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968, sem preencher os requisitos mínimos para o exercício do magistério

em nível superior, deverão regularizar a sua situação no prazo de cinco anos. (BRASIL, 1969).

A adoção dessa estratégia serviu, por conseguinte, para regularizar a situação de um grande contingente de professores, administradores e especialistas que, à época da promulgação da Lei 5.540/68, estavam em exercício, mas não tinham o requisito exigido pela legislação. Em se tratando da questão da formação de professores para o Ensino Técnico, era grande o contingente de professores em situação irregular perante as exigências da lei para o exercício do magistério nessa modalidade. Para suprir essa defasagem, foi instituída, por meio do Decreto Lei nº 616/69, a Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (CENAFOR), diretamente ligado ao MEC, tendo como intentos, de acordo com o artigo 3º:

I. Preparar, aperfeiçoar, especializar e qualificar:

(a) Professores de disciplinas específicas de cursos profissionalizantes e de educação para o trabalho, de 2º grau. [...]

(c) Pessoal de supervisão e direção de programas do ensino profissional em escolas, centros de treinamento e empresas [...] (BRASIL, 1969).

Outra proposição importante do MEC foi a criação, por meio da Portaria Ministerial nº 339/70, dos cursos emergenciais conhecidos como “Esquemas I e II”. O Esquema I era destinado à complementação pedagógica de portadores de diplomas de nível superior, enquanto que o II era destinado aos portadores de diploma técnico industrial de nível médio. Para estes últimos, além das disciplinas do Esquema I eram necessárias também disciplinas de conteúdos correlativas.

Em 1970, o Parecer CFE nº 74/70 precisou que os cursos de formação para o ensino técnico deveriam ter 1600 horas/aula a serem integralizadas em nove meses. Para os candidatos os quais tivessem diploma de formação técnica, o curso poderia ser reduzido para 800 horas/aula a ser integralizado em cinco meses. (MACHADO, 2013).

Ao longo da década de 1970 houve outras iniciativas objetivando o planejamento da formação de professores para a Educação Profissional, mas os Esquemas I e II vigoraram até a criação pela Portaria nº 396/77 da licenciatura plena para a parte de formação especial de 2º grau, paralelamente com a Resolução nº 3/77, a qual fixava o currículo mínimo para essa graduação e também determinava que as instituições de ensino onde eram ofertados os referidos esquemas, fizessem, no prazo máximo de três anos, as adaptações necessárias para a transformação destes em licenciaturas.

Diante das dificuldades enfrentadas para a implantação da licenciatura, e considerando o prazo dado pela Resolução, foi instituído pelo Parecer nº 47/79, o Plano de Curso

Emergencial para a Formação de Professores para as Disciplinas Especiais nos termos da Portaria nº 396/77.

A profissionalização compulsória, instituída pela Lei 5.692/71, gerou uma demanda por capacitação de professores para as disciplinas especializadas e muitas instituições de ensino superior demonstraram interesse nessas ofertas emergenciais. Por isso, mais tarde, o CFE foi obrigado a fazer algumas alterações e adaptações nos termos da Resolução nº 3/77 que foram estabelecidas pelo CFE no Parecer nº 1.092/80 e na Resolução nº 1/81.

Na década de 1990, o governo de Fernando Henrique Cardoso, em nome de um suposto desenvolvimento econômico, adotou em suas políticas, os ideais neoliberais reservando ao Estado um papel de coadjuvante na garantia dos direitos sociais, sobrepondo, assim, os interesses do capital, do mercado, aos interesses ou prioridades sociais. Nesse contexto, o trabalhador passa a ser visto como um instrumento que faz parte do sistema produtivo e, dele, exige-se cada vez mais desempenho, produtividade e competência. Para isso, precisa apenas ser treinado e instrumentalizado sem conhecer, no entanto, os fundamentos científicos e tecnológicos envolvidos nos processos produtivos. Nesse sentido, o trabalhador “é alijado de suas potencialidades humanas” (ARAÚJO, 2008, p. 55).

A promulgação da nova LDB nº. 9.394/96 não trouxe nenhum avanço significativo em relação à formação docente. Essa Lei permitia que tal processo ocorresse fora das universidades (nos Institutos Superiores de Educação e escolas normais superiores). Outra alternativa de formação contingencial e emergencial veio por meio da Resolução nº. 2/97, que regulamenta os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, médio e profissional de nível médio.

Com a nova LDB, uma grande lacuna surge: nela não há referência específica acerca da formação de professores para a Educação Profissional. Há, na lei, uma omissão a propósito do tema, deixando esta área carente de regulamentação. Em 1997, foi promulgado o Decreto nº 2.208, de 18 de abril de 1997, hoje revogado, que suscitou muitas críticas pela maneira como trata a questão da formação de professores para as disciplinas técnicas, pois nele fica claro que, na seleção dos professores, a formação advinda da experiência prática é mais valorizada do que aquela construída em bases mais teórico-pedagógicas (MACHADO, 2013). A ênfase no eixo da prática expressou-se em um currículo baseado em competências descritas como comportamentos esperados em situação de trabalho. A prevalência dessa dimensão prática sobre a teórico-pedagógica está claramente expressa no Artigo nº 9,

As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em

função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica (BRASIL, 1997, grifo nosso).

Também em 1997, o Conselho Nacional de Educação regulamentou por meio da Resolução nº 2/97, os Programas Especiais de Formação Pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio, objetivando formar aqueles que possuíssem diploma de curso superior para o exercício da docência. A Resolução de modo similar definiu que a carga horária mínima admitida seria de 540 horas incluídas nelas as partes teóricas, as quais poderiam ser oferecidas à distância e, práticas, que nos termos dessa Resolução, teriam duração de 300 horas. Isso representou um decréscimo em comparação ao que estava posto anteriormente como carga horária para os cursos especiais de formação de professores para a Educação Profissional.

Sob essa ótica, o papel do professor seria o de instrumentalizar os alunos com técnicas laborais acríicas, contribuindo fortemente para manutenção do *status quo* vigente. Daí se justifica que, nesse período, as políticas de formação de professores não tenham sido colocadas como prioridade. As poucas iniciativas nesse campo foram regulamentadas e/ou normatizadas por meio de programas de caráter emergenciais e, por isso, não avançaram.

A partir do primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, inaugura-se também um novo momento para a Educação Profissional. O Estado retomou os investimentos e iniciativas em prol das instituições federais de ensino. Em 2005, foi promulgada a Lei nº. 11.195/05 que instituiu a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no país que, no governo anterior havia passado por um momento de estagnação e sucateamento em benefício de uma concepção privatista do ensino. Com essa Lei, lança-se, em nível nacional, um plano para expandir e interiorizar essa modalidade em todo o país³.

Sem desmerecer a relevância dessa expansão para a educação brasileira, faz-se necessário refletir acerca dos desafios que esta carrega em seu bojo. Com ela, eleva-se a oferta de vagas para o ingresso nos cursos técnicos, tecnológicos, de graduação e de pós-graduação, implicando na contratação de um elevado número de docentes bacharéis e licenciados para atuarem nos *campi* recém-criados, com um nível de qualificação que atenda à complexidade do mercado de trabalho. Na opinião de Machado (2008, p. 14), “A carência de pessoal docente qualificado tem se constituído num dos pontos nevrálgicos mais importantes que estrangulam a expansão da educação profissional no país”.

³ Sobre essa expansão, discutiremos no capítulo II da primeira parte dessa dissertação.

A forma como se organiza a educação profissional é bastante singular, contando com uma grande diversidade relacionada aos currículos, rede ofertante, divisão em áreas profissionais ou eixos tecnológicos e relação com as demais modalidades. Além disso, é sabido que, ao ingressar na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, esses profissionais bacharéis não detinham formação pedagógica⁴, enquanto que os professores licenciados não tiveram em seus currículos de formação inicial estudos referentes à temática da Educação Profissional. Tudo isso traz implicações para o trabalho docente neste âmbito, tendo em vista ser o professor o responsável pela condução do processo de ensino-aprendizagem necessitando, portanto, ser formado e/ou preparado para essa função. Dessa forma, “dada esta diversidade de situações e dispersão das soluções que vêm sendo praticadas, os professores da educação profissional são levados a atuar com um mínimo de orientações pedagógicas e técnicas”. (MACHADO, 2008, p. 17).

A ação docente nessa modalidade tem como grande desafio educar para o trabalho numa perspectiva que remete à formação integral do homem, como foi referido anteriormente ao tratar dos escritos de Marx e Engels sobre a educação. Isto significa entender a formação para o trabalho para além da preparação técnico-prática, dos modos de fazer e dos ditames do mercado. Nesse sentido, “Formar para aprender uma profissão não significa voltar-se exclusivamente para o mercado de trabalho como ‘senhor todo poderoso’: o mercado é uma referência para a formação, subjugado a uma visão crítica que possibilite ao educando pensar e agir para transformações (...)” (REHEM, 2009, p. 84).

Diante de tais especificidades, a formação do docente que atuará na Educação Profissional deve possibilitar a articulação e o desenvolvimento equilibrado dos saberes específicos que instrumentalizam para o exercício profissional; dos saberes técnicos entendidos na perspectiva da práxis. Este modelo de formação se constrói e fundamenta a partir da contribuição das diversas áreas do conhecimento e se articulam, formando um construto teórico pelo qual vai permitir ao professor alimentar sua prática pedagógica por meio do movimento dialético entre teoria e prática e dos saberes didáticos entendidos para além da mera aquisição de técnicas didáticas. Coadunando com esse entendimento, encontra-se:

⁴ O IFRN, em consonância com a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, com o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), e vinculado ao Programa Especial de Formação Pedagógica na Organização Didática do IFRN, ofertará em 2015.1, o Curso Superior de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional, na forma de Programa Especial de Formação Pedagógica (aprovado pela Resolução nº 01/2015 – CONSUP/IFRN). Objetiva possibilitar a formação pedagógica do profissional docente não licenciado e em exercício na educação profissional.

A formação e a capacitação devem, portanto, ir além da aquisição de técnicas didáticas de transferência de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Evidentemente, esses aspectos continuarão sendo importantes, mas o objetivo maior é mais ambicioso e deve privilegiar a formação no âmbito das políticas públicas do país, principalmente educacionais (...) (MOURA, 2008, p. 30).

A natureza peculiar do trabalho docente na Educação Profissional impõe-se como um desafio na hora de se conceber e/ou propor alternativas de formação e qualificação para estes profissionais, e, “embora seja difícil vislumbrar estratégias adequadas de qualificação para estes professores, dada a natureza deste tipo de trabalho e a quantidade e a diversidade dos campos, áreas e formas de atuação, é necessário fazê-lo” (KUENZER, 2008, p. 31).

A dificuldade na proposição e implementação de estratégias de formação para os professores que lecionam nessa modalidade acontece, principalmente, porque existem diferentes grupos para os quais elas se destinam. Há o grupo dos docentes não graduados que atuam na Educação Profissional e lecionam em escolas da rede privada ou em ONGs; o grupo dos graduados os quais atuam na Educação Profissional, mas não têm formação específica nessa modalidade educacional, como os bacharéis; e o grupo dos licenciados para ensinarem as disciplinas da educação básica, que, apesar de terem sido formados para o exercício da docência, não tiveram, em sua formação inicial, nenhuma aproximação com a Educação Profissional. Pode-se ainda acrescentar a esses grupos, os futuros profissionais que ainda começarão a formação inicial docente.

A partir desse delineamento, Moura (2008) propõe alternativas de formação para cada um dos grupos, as quais se sintetizam no quadro a seguir:

Quadro 1: Tipos de formação para professores que lecionam na Educação Profissional

CATEGORIA	TIPO DE FORMAÇÃO
Não graduados que atuam na Educação Profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Melhor formação tanto na perspectiva dos conhecimentos específicos da área em que atuam (cursos de graduação), como no que se refere à formação didático-político-pedagógica (licenciaturas específicas para educação profissional); • Formação específica e formação didático-político-pedagógica conjugadas em um único processo formativo).
Graduados que atuam como docentes na Educação Profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos de licenciaturas voltadas para a educação profissional; • Pós-graduação Lato Sensu com carga horária superior a 360 h; • Inclusão de estágios de prática docente e de observação e/ou prática no mundo do trabalho na área profissional em que o docente atua ou atuará após concluir a respectiva formação.
Futuros profissionais que ainda começarão a formação inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciaturas específicas para educação profissional; • Licenciaturas para educação profissional destinadas aos concluintes de cursos técnicos de nível médio;

- | | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Integração das licenciaturas aos cursos superiores de tecnologia. |
|--|---|

Fonte: Adaptado de Moura (2008, p. 31-33).

Diante de os espaços onde pode ocorrer a formação para a docência na educação profissional, encontramos, hoje, algumas ofertas com número bastante reduzido em programas especiais, formação em serviço, à distância e um número menor ainda de licenciaturas. Nesse contexto, as licenciaturas vêm sendo defendidas como espaços privilegiados para a formação inicial dos docentes. Tal resguardo considera suas prováveis contribuições para a profissionalização desses docentes, para o desenvolvimento de pedagogias apropriadas⁵ às especificidades da educação profissional, para o intercâmbio de experiências neste campo, para o desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática nessa área e ainda como espaço profícuo para o fortalecimento entre ensino, pesquisa e extensão. (MACHADO, 2008).

Em relação a essa formação, é importante discutir também quais eixos devem ser considerados, bem como o perfil docente a ser formado. Estes eixos devem contemplar uma formação didático-político-pedagógica e a área de conhecimento específica, ambos em permanente diálogo com a sociedade em geral e o mundo do trabalho (MOURA, 2008).

Ampliando esta discussão, Santos (2008), afirma que a definição de tais eixos não deve implicar na segmentação de percursos formativos. A mesma autora, afirma ainda que a formação deve contemplar:

- a) uma concepção de docência que se sustente numa base humanista;
- b) uma concepção de docência que impregne a prática desse profissional quando sua atuação se dá no mundo do trabalho;
- c) políticas públicas, e, sobretudo de Educação Profissional e Tecnológica;
- d) o papel dos profissionais da educação, em geral, e EPT, em particular;
- e) a profissionalização do docente da EPT: formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho;
- f) uma formação com ênfase na concepção de unidade de ensino e pesquisa;
- g) ênfase, também, em desenvolvimento e inovação (SANTOS, 2008, p. 134).

Atualmente, as exigências relativas ao perfil para a docência na Educação Profissional, estão mais elevadas, considerando-se que o professor dessa modalidade:

[...] não pode moldar-se à feição de transmissor de conteúdos definidos por especialistas externos, mas compor-se por características em que seu papel de professor se combine com as posturas de: a) Intelectual; b) Problematizador; c) Mediador do processo ensino-aprendizagem; d) Promotor do exercício de liderança intelectual; e) Orientador sobre o

⁵ Para aprofundar essa discussão, sugerimos a leitura de Machado (2010).

compromisso social que a ideia de cidadania plena contém; f) Orientador sobre o comportamento técnico dentro de sua área de conhecimento (ARAÚJO, 2008 p. 59).

Neste campo, há tempos foi superado o modelo artesanal do mestre da oficina-escola, o das séries metódicas, bem como a ideia de que para ensinar é necessário apenas o domínio da prática, ou seja, saber fazer. Por isso, o trabalho desse professor deve ser forjado a partir de uma formação que possibilite aos alunos o desenvolvimento da criatividade, do pensamento crítico, do trabalho intelectual. Sua formação deve ser crítica, reflexiva e dotada de responsabilidade social. (MOURA, 2008).

Ao discutir o perfil de docente para a Educação Profissional, Machado (2008, p. 17), afirma:

É pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar.

Além desse pressuposto básico, a mesma autora aponta outros aspectos que podem ser entendidos como constitutivos de um perfil para a docência na Educação Profissional. Trata-se, portanto, de um profissional que:

[...] sabe o que, como e por que fazer e que aprendeu a ensinar, para desenvolver idônea e adequadamente outros profissionais;
 [...] deve ter a capacidade de elaborar estratégias e estabelecer formas criativas de ensino aprendizagem; prever condições necessárias ao desenvolvimento da educação profissional, considerando suas peculiaridades [...];
 [...] realizar um trabalho mais integrado e interdisciplinar; promover transposições didáticas contextualizadas e vinculadas às atividades práticas e de pesquisa;
 [...] deve ser capaz de permitir que seus alunos compreendam de forma reflexiva e crítica, os mundos do trabalho, dos objetos e dos sistemas tecnológicos dentro dos quais estes evoluem [...];
 [...] deve ser capaz de descrever práticas profissionais (como, porque e dentro de que condições uma atividade é realizada), de levar em conta o uso que quer fazer desta descrição no processo de ensino-aprendizagem e de estabelecer a diferença entre ensinar práticas e ensinar os saberes sobre estas práticas. (MACHADO, 2008, p. 17-18).

Em face do exposto, importa ressaltar que a formação de professores para a educação profissional deve considerar as especificidades e complexidades do trabalho docente nessa

área e romper com a fragmentação e a improvisação que marcam a educação profissional no Brasil. Entende-se que as ações para a formação de professores devem se constituir em políticas públicas, não podendo ter caráter pontual e assistemático. Assim, é premente a concepção e implementação de uma política nacional, ampla e contínua de formação docente para a educação profissional, considerando as especificidades e a complexidade da área.

2 O CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM MECATRÔNICA (IFRN/PARNAMIRIM) NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A partir da primeira década do século XXI, a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica tem vivido um momento de grande expansão, iniciada em 2005, quando o governo de Luiz Inácio Lula da Silva lançou o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, posteriormente encampado pela sua sucessora, a Presidente Dilma Rousseff. Neste processo de amplificação, o Rio Grande do Norte foi particularmente beneficiado, haja vista que, se em 2003, esse estado contava com apenas duas escolas pertencentes à Rede, hoje reúne 21 campi em funcionamento.

Neste capítulo, contemplar-se-á a criação do Curso Técnico Integrado em Mecatrônica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - Campus Parnamirim, cuja criação se deu, juntamente com a do próprio Campus, dentro desse contexto de expansão da Educação Profissional no Brasil. Antes, porém, haverá uma breve discussão quanto aos antecedentes históricos dessa expansão, no sentido de uma melhor compreensão sobre os nexos entre esse processo e a criação do referido Campus e curso.

2.1 A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DOS FINS DO SÉCULO XX À ATUALIDADE

A formação para o trabalho no Brasil, no âmbito escolar, inicia-se, em nível federal, com a criação, em 1909, das Escolas de Aprendizes Artífices, em cujos objetivos observa-se um caráter de atendimento muito mais assistencialista do que técnico-profissional. A proposição assistencialista da formação para o trabalho só vai sofrer transformações com a transição do modelo agrário-exportador para o industrial, a partir de 1930, quando o Estado brasileiro promove ações para favorecer o processo de industrialização e a consolidação da

economia capitalista nacional, adaptando os processos formativos às demandas políticas e econômicas do período Vargas. Dentre essas ações, merecem destaque a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930), a Reforma Francisco Campos (1931) e a Reforma Capanema (1942-1946).

A partir de 1956, com a posse de Juscelino Kubitschek, as políticas estatais rompem com o caráter nacionalista de outrora e caminham na direção da associação com o capitalismo mundial, com ampla utilização do capital e da tecnologia estrangeira. Nesse cenário, a economia brasileira se expande e o crescimento da indústria torna evidente a carência de mão-de-obra qualificada. Em decorrência desse quadro, o Ensino Técnico Industrial se fortalece como alternativa para a formação da mão-de-obra requerida pela indústria. Por isso, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais, como também é criada a Rede Federal de Ensino Técnico por meio da Lei nº 3.552/59, regulamentada pelo Decreto nº 47.038/59.

O golpe militar de 1964 estabelece uma nova lógica entre os processos formativos e os produtivos e que tem como pano de fundo a teoria do capital humano⁶, formulada por Theodore W. Schultz o qual equipara a educação a uma mercadoria ou produto com valor econômico capaz de impulsionar o desenvolvimento da economia, a distribuição social de renda e a mobilidade social dos indivíduos. Sob essa ótica, o investimento na educação/escolarização torna o indivíduo mais competente para galgar melhores posições no trabalho e na sociedade. Assim, a teoria do capital humano responsabiliza unicamente o indivíduo pela sua condição social. A esse respeito, Frigotto (1993, p. 41) assevera:

O investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista macroeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social.

Como forma de garantir o crescimento, torna-se imprescindível a preparação de recursos humanos (capital humano), fator que vem justificar a profissionalização compulsória do ensino de 2º grau, imposta pela Lei nº 5.692, em 1971. Aliás, é importante destacar que, na década de 1970, as Escolas Técnicas Federais viveram um momento de expansão tanto no que se refere ao aumento no número de matrículas, quanto na diversificação de ofertas de cursos. Acerca dessa questão, encontra-se:

⁶ Para um estudo mais aprofundado da Teoria do Capital Humano, ver as obras de Schultz (1963; 1971). Também uma análise crítica dessa teoria pode ser encontrada em Frigotto (1993) e Oliveira (2001).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, torna, de maneira compulsória, técnico-profissional, todo o currículo do segundo grau. Um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime de urgência. Nesse tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentam expressivamente o número de matrículas e implantam novos cursos técnicos. (BRASIL, 2009, p. 5).

Este fenômeno pode ser atribuído principalmente à implementação da equivalência entre os cursos secundários (estabelecida pela Lei nº 4.024/61); pelo fortalecimento do ensino privado e a consequente desqualificação das redes públicas estaduais, impactadas pela Lei nº 5.692/71, como também pela qualidade das instalações das Escolas Técnicas Federais e a sua reconhecida experiência/qualidade no campo da formação profissional.

No Brasil, os indicadores econômicos de desemprego e concentração de renda demonstraram que os investimentos no capital humano por si só não seriam suficientes para superar o nível de subdesenvolvimento do país frente à Europa e aos Estados Unidos, provocando uma crise no modelo desenvolvimentista. Diante disso, o Presidente Ernesto Geisel lançou o II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND) e passa a buscar vultosos empréstimos no exterior com o objetivo de não frear o crescimento da economia do país. Nessa direção, o governo firmou convênio com o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), do qual resultaram: a 2ª etapa do Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio (PRODEM), a ampliação do Programa de Intensivo de Preparação de Mão-de-obra (PIPMO), o surgimento da Secretaria Nacional de Formação de Mão-de-obra (SNFMO) e a transformação, por meio da Lei nº 6.545/78, das Escolas Técnicas do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná nos primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs⁷.

Foram outorgados aos CEFETs os seguintes objetivos expressos no artigo 2º da Lei nº 6.545/78:

- I. ministrar ensino em grau superior:
 - a) de graduação e pós-graduação, visando a formação de profissionais em engenharia industrial e tecnólogos;
 - b) de licenciaturas, plena e curta, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos;
- II. ministrar o ensino de 2º grau, com vistas à formação de auxiliares e técnicos industriais;
- III. promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando a atualização profissional na área técnica industrial;

⁷ Importa aclarar que o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFETs ocorreu em dois momentos históricos distintos. O primeiro, em 1978 (Lei 6.545/78), contemplando apenas Escolas de três estados (Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná); o segundo, em 1994 (Lei 8.948/94), com a transformação gradativa das demais Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas espalhadas pelo país em CEFETs).

- IV. realizar pesquisas na área técnica industrial, estimulando atividades criadoras e entendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços. (BRASIL, 1978).

A criação dos CEFETs, nesse momento, teve como um dos objetivos a verticalização das ofertas de ensino em uma mesma instituição (Cursos Técnicos de Nível Médio, de Engenharia de Operação, de Tecnologia, de Graduação e de Pós-graduação), na perspectiva de fornecer mão-de-obra especializada para atender às demandas impostas pelo sistema produtivo e desenvolvimento tecnológico.

Outro objetivo era a tentativa de se construir um caminho de formação alternativo que conseguisse amenizar a crescente demanda por Ensino Superior. Dentro da lógica de reestruturação dada pela Lei nº 6.545/78, os CEFETs passam a ofertar Ensino Superior por meio dos cursos de Engenharia Industrial⁸ e de Tecnologia, estes de curta duração. Os cursos de tecnologia, desde o final da década de 1960, viviam um momento de expansão na esteira do “Milagre Brasileiro”, haja vista que representavam uma importante estratégia de formação rápida (tinham uma duração média entre dois e três anos) e por isso possibilitavam frear a pressão por formação em nível superior.

A década de 1980 foi cenário de ajustes na educação em favor da economia, pois, com o ingresso do capitalismo na fase da acumulação flexível⁹, a burguesia industrial passou a exigir novos padrões de formação para o trabalho, estes, adaptados à utilização das novas tecnologias (microeletrônica e informática), e à racionalização dos processos de produção no âmbito da indústria, com o intuito de tornar a economia brasileira mais competitiva na conjuntura internacional.

Nessa direção, o governo de José Sarney lança, em 1986, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), como resposta à demanda por técnicos de nível médio qualificados para enfrentarem os desafios da evolução científica e tecnológica. Mas, o programa estabelecia um vínculo linear entre o desenvolvimento educacional e o desenvolvimento econômico. Seu sentido maior era, pois, adaptar a educação e, mais particularmente o Ensino Técnico aos ditames do mercado. Ao analisar o PROTEC, Frigotto, Ciavatta e Magalhães (2006, p. 139) afirmam que este revela “uma nítida visão produtivista

⁸ É importante acrescentar que antes da Lei 6.545/78, as Escolas Técnicas Federais do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná já haviam sido autorizadas a organizar e ministrar cursos profissionais superiores de curta duração de Engenharia de Operações.

⁹ Esta expressão foi utilizada por David Harvey para designar uma nova fase de reestruturação do capital ocorrida a partir da década de 1970 e que suplantou a rigidez do fordismo pela flexibilização dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e do consumo. Para um estudo mais aprofundado a respeito do regime de acumulação flexível, sugerimos a leitura de Harvey (1994).

da educação, uma visão dual e fragmentária, reduzindo o papel das escolas técnicas a uma adaptabilidade do ‘mercado de trabalho’ e ao sistema produtivo”.

O PROTEC tinha metas ambiciosas. Com recursos advindos do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), previa a construção de 200 novas Escolas Técnicas Industriais e Agrícolas de 1º e 2º graus, bem como a melhoria das condições daqueles que já estavam em funcionamento através de reformas em suas instalações e investimentos em equipamentos e recursos humanos. Todavia, “A melhoria e expansão ativeram-se, sobretudo, aos prédios, a parte mais fácil (ainda que necessária). O que falta e para isso não se sente no projeto vontade política, é construir a materialidade de um projeto educativo que rompa com a visão imediatista, mercadológica de educação”. (FRIGOTTO; CIAVATTA; MAGALHÃES, 2006, p. 148-149).

Na década de 1990, diante da consolidação do novo modelo produtivo, tecnológico e organizacional (o paradigma da acumulação flexível) o empresariado industrial brasileiro, representado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), passa a defender, no âmbito educacional, a ampliação da base de conhecimentos gerais, científicos e tecnológicos com meta no ajuste dos processos formativos ao novo modelo produtivo que requer flexibilidade, qualidade e produtividade. Assim, o empresariado passa a reclamar a formação de um trabalhador polivalente, multifuncional e capaz de assumir diferentes tarefas, em oposição àquele especializado que executa apenas uma função específica.

Em resposta a tais exigências o governo, mediante apoio do empresariado industrial, lança programas como o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP) e o Programa de Apoio a Capacitação Tecnológica da Indústria Brasileira, ambos em 1990. Porém, as iniciativas de maior destaque nesse período foram a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e a retomada do projeto, iniciado em 1978, de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, por meio da Lei nº 8.948/94. Nos termos dessa lei, a transformação das Escolas Técnicas Federais que compunham o Sistema Nacional de Educação Tecnológica deveria ocorrer de forma “gradativa” para as instituições as quais desejassem aderir à cefetização, como estabelece o seu artigo 3º, parágrafos 1º e 3º:

§ 1º A implantação dos Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata este artigo será efetivada gradativamente, mediante decreto específico para cada centro, obedecendo a critérios a serem estabelecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvindo o Conselho Nacional de Educação Tecnológica.

§ 3º Os critérios para a transformação que se refere o “caput” levarão em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-administrativas, os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro (BRASIL, 1994).

A retomada do processo de cefetização das Escolas Técnicas Federais ocorreu dentro de um contexto de intensificação das políticas neoliberais e da implementação de um novo padrão de acumulação do capital, o da acumulação flexível, trazendo novos desafios para os setores industriais e de serviço do país e, conseqüentemente, para a formação do trabalhador, que deveria ser mais flexível e capaz de se adaptar e desenvolver diferentes tarefas dentro do setor produtivo. Privilegia-se então, “uma formação mais flexível, modularizada, em detrimento de uma formação mais sólida” (PIRES, 2005, p. 99).

O processo de cefetização das Escolas Técnicas Federais, reassumido na década de 1990, como aquele sucedido no final da década de 1970, não tinha como único sentido a verticalização das ofertas dessas instituições ao nível superior. Visava também atender ao mercado de trabalho através da formação em nível superior (Cursos de Tecnólogos) de profissionais técnicos polivalentes e flexíveis, capazes de se adaptarem às transformações que as novas tecnologias impuseram ao mercado de trabalho. Na opinião de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b, p. 48),

[...] os cursos de formação de tecnólogos, além de aliviar a pressão sobre o nível superior, formariam profissionais de nível intermediário entre os engenheiros, voltados para as tarefas de concepção e planejamento, e os operários técnicos, voltados para as atividades de execução neofordistas. Ter-se-iam, assim, atingidos os objetivos preconizados para países de economia dependente e consumidor de tecnologias importadas: política de capacitação de massa, barateamento de custos profissionalizantes, adequação e atendimento às necessidades do mercado de trabalho, criação de caminhos alternativos às universidades, e, finalmente, o não aniquilamento da necessária camada de técnicos adequados ao processo de reestruturação produtiva.

Esse processo ganhou mais vigor com a promulgação do Decreto nº 2.208/97, que, além de separar a educação profissional da formação geral, como já vimos, estabeleceu três níveis para a Educação Profissional: o Básico, o Técnico e Tecnológico e possibilitou a verticalização, diversificação e flexibilização das ofertas de Educação Profissional. Porém, as críticas à cefetização dão conta de que

[...] esta é fundada no caráter diversificado e flexível, que assume as suas ofertas como resposta à também diversificação e flexibilização do mercado e da produção, e de que sua formatação é de itinerários formativos descolados da formação geral e da reposição da dualidade estrutural da educação [...] (CASTRO; BARBOSA, 2013, p. 7).

Na perspectiva de assumirem a condição de instituições de nível superior e de conquistarem maior autonomia e maior aporte de recursos financeiros, as Escolas Técnicas Federais passaram a buscar a cefetização, criando uma diversidade de cursos de tecnologia. Na verdade, essa nova institucionalidade “asseguraria maior autonomia, mais possibilidades de ampliação e diversificação na oferta de cursos e maiores recursos, o que levava a cefetização a se transformar em um filão a ser alcançado” (PIRES, 2005, p. 118).

Assim, o que se pode notar é que, na década de 1990, as propostas para a educação vinculavam-se fortemente à ideia da qualidade da formação do trabalhador como uma condição imperativa do mercado competitivo e globalizado. Por isso, a educação mais uma vez aparece como propulsora do desenvolvimento econômico do país e como explicação para as discrepâncias entre as classes e as nações. Vê-se então reiterada “a ideia de que a educação é elemento fundamental para a formação do ‘capital humano’, adequado ao novo cenário produtivo” (VIAMONTE, 2011, p. 33).

O Decreto 2.208/97 e o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), lançados pelo governo federal, em 1997, e as demais iniciativas das quais deles decorreram, ficaram conhecidas como a Reforma da Educação Profissional. Para financiar essa reestruturação, o governo contraiu um empréstimo de US\$ 250.000,000,00, junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento. A reforma financiada com os recursos do PROEP abrangia aspectos curriculares, de gestão escolar, de captação de recursos e parcerias, e ainda a expansão da Rede de Educação Profissional.

De acordo com os estudos de Moura, Garcia e Ramos (2007, p. 21),

Os objetivos do PROEP determinavam que o aumento da quantidade de centros de educação profissional dar-se-ia apenas pela iniciativa dos estados, ou dos municípios – isoladamente ou em associação com o setor privado – ou de entidades privadas sem fins lucrativos (segmento comunitário) – isoladamente ou em associação com o setor público.

Diante dos elementos anteriormente expostos é possível depreender que o PROEP se inseria no contexto privatista do Estado brasileiro e atendia às determinações da política neoliberal dos países hegemônicos. Por meio do PROEP, a União delegou a outros entes do poder público e da sociedade civil a responsabilidade pela criação de novas instituições de educação profissional, ficando responsável apenas pela expansão da Rede Federal.

A partir daí, por intermédio de projeto, as instituições federais de Educação Tecnológica passaram a receber aportes financeiros para se reestruturarem, objetivando, por

um lado, torná-las mais competitivas dentro do mercado educacional e, por outro lado, aumentar sua capacidade de autofinanciamento (MOURA, 2007).

Dentro dessa lógica, parte do orçamento dessas instituições seria obtido por meio da venda de cursos e de prestação de serviços à comunidade, de tal forma que o Estado brasileiro ia paulatinamente se omitindo de sua subvenção. Esta gradativa omissão do Estado em relação ao financiamento da rede denotava o caráter privatista da reforma da Educação Profissional nesse período.

Todavia, a lógica privatista e mercadológica não se confirmou na Rede Federal devido ao fato destas escolas serem “concebidas a partir de uma lógica bem distinta da de mercado, entre muitos outros aspectos porque são públicas gratuitas e, em geral, de boa qualidade”. (MOURA, 2007, p. 18).

Quanto aos desdobramentos da implantação do programa nas escolas das redes estaduais ou comunitárias, estes não lograram êxito em relação à pretendida autonomia de gestão, de recursos orçamentários públicos para sua manutenção e também em decorrência da falta de experiência dessas instituições na oferta de educação profissional (MOURA; GARCIA; RAMOS, 2007).

Em princípios do século XXI, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva inicia-se um processo de formulação e implementação de uma série de programas, projetos e políticas de expansão/reestruturação da Rede federal de educação. Além disso, esse governo retoma a possibilidade de expansão da Rede Federal ao revogar, por meio da Lei nº 11.195/05, o parágrafo 5º do Artigo 3º da Lei nº 8.948/94, sancionada pelo Presidente Itamar Franco, que impunha restrições à expansão da Rede Federal¹⁰.

Dando seguimento a essa iniciativa, o governo Lula deflagra, em 2005, o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cuja execução inicial foi prevista em duas fases: fase I (2005-2007) e fase II (2007-2010), esta última somente

¹⁰ Nesse parágrafo encontramos: “A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 1994). Em 2005, esse parágrafo passa por uma revisão no seu texto: “A expansão da oferta de educação profissional mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da união, ocorrerá, preferencialmente, em parceria com Estados, municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos.” (BRASIL, 2005).

concluída no governo de Dilma Rousseff, que, por sua vez, deu continuidade ao plano, lançando a fase III (2011-2020).

O presidente Lula defendeu em seu discurso um projeto de desenvolvimento econômico e social diferente do governo antecessor, o do presidente Fernando Henrique Cardoso. Na sua gestão, o país alcançou uma relativa estabilidade econômica e foram feitos investimentos em projetos sociais de inclusão e de transferência de renda para as classes populares. Assim, se o governo anterior prevaleceu à lógica do Estado mínimo no campo das políticas sociais e máximo no papel de regulação e controle das instituições e na defesa dos interesses do capital. Este modelo de atuação do Estado foi assim defendido em documento do Ministério da Administração e da Reforma do Estado:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro de um contexto da redefinição do papel do Estado que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p. 12).

No documento do Ministério da Administração e da Reforma de Estado expressa claramente a incorporação dos princípios e das estratégias do neoliberalismo no que se refere à redução de suas responsabilidades em áreas as quais são historicamente de sua alçada, tais como saúde e educação.

Na gestão de Lula, incentivou-se o estabelecimento de parcerias público-privadas, como, por exemplo, o Programa Universidade para Todos (PROUNI). As propostas educacionais desse governo caminharam principalmente na direção da elevação da escolaridade da população e no fortalecimento da Educação Profissional. O discurso governamental anunciou então, a reconstituição desta como política pública para:

[...] corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores (BRASIL, 2004, p. 2).

Na perspectiva de alinhar as políticas de educação ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), e com o fito declarado de melhorar a qualidade do ensino no país, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Este se constitui como um conjunto de programas e ações governamentais, abrangendo todos os níveis e modalidades da educação nacional, a serem operacionalizados por meio do Plano de Metas Compromisso Todos pela

Educação¹¹ (Decreto nº 6.094/07), estabelecendo, a partir de então, um regime de colaboração e de esforços entre a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios em prol da qualidade da educação.

Dentre as ações propostas para a educação básica, destacamos: o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2005), a Prova Brasil (2005), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (2006), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (2007), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (2007), o Brasil Profissionalizado (2007), o Piso do Magistério (2008), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (2008), a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (2008), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (2011), dentre outros. Entretanto, mesmo tendo representado importante avanço, as iniciativas, diretrizes, programas e projetos instaurados foram insuficientes para promover mudanças definitivas na nossa arquitetura social ainda muito desigual, como destacam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b).

A composição de um novo padrão de organização para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) deu-se, num primeiro momento, por meio do Decreto nº 6.095/07 que definiu as diretrizes para o processo de transformação das Instituições Federais de Educação Tecnológica (que congregavam os CEFET's, as Unidades de Ensino Descentralizadas - UNEDs, as Escolas Agrotécnicas Federais - EAFs, as Escolas Técnicas atreladas às Universidades Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e pela Escola Técnica Federal - ETF) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) com adesão voluntária por meio da chamada pública MEC/SETEC nº002/07. Em um segundo momento, o governo Lula criou os IFs, por meio da Lei nº 11.892/08. Até então, a Rede Federal era composta por 33 CEFETs, 58 UNEDs, 32 EAFs, 32 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, uma Universidade Tecnológica Federal do Paraná e um ETF. Com a sanção da Lei nº 11.892/08, a RFEPT passa a ser constituída pelas seguintes instituições,

- I – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais;
- II – Universidade Federal Tecnológica do Paraná – UFTPR;
- III – Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG;
- IV – Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais;

¹¹ Para um maior aprofundamento sobre este plano, sugerimos os estudos de Camini (2010).

V – Colégio Pedro II. (BRASIL, 2008).

De acordo com o MEC, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica atende a três dimensões básicas, conforme se sintetiza no quadro dois a seguir:

Quadro 2 : Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – Dimensões atendidas.

Dimensão Social	<ul style="list-style-type: none"> • Universalização de atendimento aos territórios da cidadania; • Atendimento aos municípios populosos, com baixa receita per capita e elevados percentuais de extrema pobreza.
Dimensão Geográfica	<ul style="list-style-type: none"> • Atendimento prioritário aos municípios com mais de 50.000 habitantes; • Universalidade de atendimento às mesorregiões brasileiras; • Municípios e microrregiões não atendidas por escolas federais; • Interiorização da oferta pública de educação profissional e ensino superior.
Dimensão de Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> • Municípios com arranjos produtivos locais – APL's identificados; • Entorno de grandes investimentos.

Fonte: Adaptado de MEC/SETEC (2014).

Inegavelmente, a expansão da RFEPT cumpre importante papel sócio educacional no que concerne à ampliação do acesso à escolarização técnica de nível médio para diferentes públicos em diversas partes do país. Importa também reconhecer o significado dessa expansão para o desenvolvimento local as regiões, estados e municípios por ela contemplados.

São estabelecidos como objetivos para a Política de Educação Profissional:

- I. Expandir, ampliar, interiorizar e consolidar a rede de Institutos e Universidades Federais, democratizando e ampliando o acesso de vagas na Educação Profissional, Tecnológica e Superior;
- II. Promover a formação de profissionais qualificados, fomentando o desenvolvimento regional e estimulando a permanência de profissionais qualificados no interior do Brasil;
- III. Potencializar a função social e o engajamento dos Institutos e Universidades como expressões das políticas do Governo Federal na superação da miséria e na redução das iniquidades sociais e territoriais (BRASIL 2014).

Na RFEPT, os IFs ocupam um lugar de destaque haja vista serem instituições de educação pluricurriculares e multicampi que ofertam, desde a educação básica, até a educação superior (de tecnologia, de graduação e pós-graduação), possibilitando aos que neles ingressam, a verticalização dos estudos com itinerários formativos que podem ir do curso técnico à pós-graduação *stricto sensu*.

Em função dessa nova institucionalidade, os IFs passam a ter as seguintes finalidades, segundo os documentos oficiais:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional como um processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas capaz de gerar soluções técnicas e tecnológicas às sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V - Constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, bem como no apoio à oferta do ensino de ciências em instituições públicas, em particular, estimulando o desenvolvimento do espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008).

Pode-se afirmar, como base no exposto, que o processo de expansão/interiorização dos IFs tem como um dos seus fundamentos o diálogo com o contexto local e regional. Nesse sentido, deve-se ter um conhecimento real do contexto no qual eles se inserem, para que possam responder aos anseios dessa sociedade, levando-se em conta que a educação profissional não pode ficar restrita à instrumentalização dos indivíduos para a execução mecânica de tarefas ou para a adaptabilidade do trabalhador aos mercados. Essa preocupação com a esfera social está presente dos documentos oficiais:

[...] como principal função a intervenção na realidade, na perspectiva de um país soberano e inclusivo, tendo como núcleo para irradiação das ações o desenvolvimento local e regional. O papel que está previsto para os Institutos Federais é garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como um instrumento realmente rigoroso na construção e resgate da cidadania e de transformação social. (BRASIL, 2010, p. 21).

Como se afirma anteriormente, a expansão da RFEPT foi dividida em fases. A fase I foi implementada entre 2005 e 2007 e tinha como meta a construção de 64 novas unidades de educação profissional. Essa etapa teve como objetivo:

[...] implantar escolas federais de formação profissional e tecnológica em estados ainda desprovidos dessas instituições, além de outras preferencialmente em periferias de metrópoles e municípios interioranos distante de centros urbanos, em que os cursos estivessem articulados com as potencialidades locais de geração de trabalho (BRASIL, 2010, p. 15).

Entre os anos de 2007 e 2010 foi fixada a fase II da expansão com o slogan “Uma escola técnica para cada cidade-polo do país”, a qual previa a implantação de 150 novas unidades de ensino. Para definir as cidades-polos, o governo estabeleceu como critérios “a distribuição territorial e equilibrada das novas unidades, a cobertura do maior número possível de mesorregiões e a sintonia com os arranjos produtivos sociais e culturais locais”. (BRASIL, 2010, p. 15). Até 2010, foram entregues à população 214 novos *campi* que, somados a outros já existentes perfizeram um total de 366 estabelecimentos.

A fase III previa a abertura de 600 mil vagas nos IFs e que, até 2014, a RFEPT deveria contar com 562 novas unidades em 512 municípios. As definições dos municípios contemplados nessa fase obedecem aos mesmos critérios da fase anterior.

De acordo com Silva e Terra (2013), o relatório do Tribunal de Contas da União de 2013 revela que 85% dos *campi* estão fora das capitais, 176 dos quais em municípios com menos de 50 mil habitantes. Diante disso, a Figura Um apresenta a dimensão geográfica da expansão e interiorização dos IFs.

Figura 1: Expansão dos Institutos Federais no Brasil (1909 a 2014)



Fonte: MEC/SETEC (2014).

Uma análise da Figura Um revela uma grande expansão do número de campus dos IFs pelo país, notadamente a partir de 2003. Todavia, um olhar mais atento denuncia que a distribuição territorial dos campi não aconteceu de maneira uniforme. É visto que os estados localizados nas regiões Norte e Centro-oeste têm um número bem menor de campus, se comparado com os números das regiões Nordeste, Sul e Sudeste. Nestas regiões, há um adensamento desses campi, principalmente nas localidades as quais margeiam o litoral. Assim, cabe a indagação acerca de quais critérios (além daqueles oficialmente declarados) foram considerados para que a expansão, ainda em curso, esteja ocorrendo de forma desproporcional entre as regiões.

Também não se pode deixar de chamar a atenção para a evolução ascendente no número de matrículas na última década, conforme pode ser visto no Quadro Três.

Quadro 3 – Evolução do número de matrículas da Educação Profissional no Brasil (2002-2013)

Ano	Nº de matrículas
2002	565.042
2004	676.093
2005	707.263
2006	744.690
2007	789.909
2008	946.893
2009	1.060.106
2010	1.192.666
2011	1.316.866
2012	1.416.815
2013	1.502.514

Fonte: Adaptado de INEP (2014).

Mesmo que existam alguns limites em relação às políticas e programas propostos para a educação profissional, como se encontra nos estudos de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b), é incontestável o fato de que a expansão e interiorização da RFEPT podem contribuir de modo significativo para o desenvolvimento socioeducacional do país. É importante que se entenda que esse processo de expansão/interiorização deve ser atrelado menos aos interesses de desenvolvimento do capital e do mercado e mais à formação e emancipação dos sujeitos. É verdade que a lógica perversa do capitalismo subordina o trabalhador aos interesses do mercado e se faz presente nos espaços de formação deste, no caso específico dos IFs. Contudo, contrários a essa lógica hegemônica ampliam-se, no interior dessa instituição, ações contra hegemônicas, como a preocupação com a formação humana integral dos discentes e o cuidado em alinhar as ofertas educacionais dos campi ao desenvolvimento das regiões nas quais se inserem sob uma ótica mais formativa e menos mercadológica.

A autonomia dessa instituição frente aos ditames do mercado deve ser perseguida, apesar das dificuldades que essa luta enfrenta. Não se pode abrir mão do sonho de construir uma escola diferente, a qual seja:

Cada vez mais pública, democrática e pluralista e sensível às transformações que ocorrem no mundo do trabalho, no campo da ciência e da tecnologia, mas, antes de tudo, estruturada a partir do objetivo de formar sujeitos comprometidos politicamente com a realidade social e política da maioria da

população. Isso implica que busquemos que essa aprendizagem qualitativamente diferente comece aqui e agora [...] (OLIVEIRA, 2009, p. 157).

Portanto, são muitos os desafios os quais uma expansão dessa magnitude carrega em seu bojo. Há também que se aliar à expansão em curso, políticas para democratizar o acesso e garantir a permanência com sucesso dos alunos, que garantam investimentos para estruturar física e tecnologicamente as escolas, e que promovam a valorização e a formação adequada dos professores para atuar na educação profissional e tecnológica.

2.2 A CRIAÇÃO DO CAMPUS PARNAMIRIM E DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM MECATRÔNICA

Até 2003, o Rio Grande do Norte contava com apenas duas unidades do Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET (denominação anterior à Lei 11.892/08), estando uma localizada na capital (a mais antiga, existente desde 1909, quando da criação das Escolas de Aprendizes Artífices) e, outra, na cidade de Mossoró, segundo maior município do estado, instalada como Unidade de Ensino Descentralizada da ETFRN, em fins de 1994.

Com o início do processo de expansão da RFEPT, explicitado na primeira parte desse capítulo, ocorrido a partir de 2005, o Rio Grande do Norte teve aumentadas em larga escala as suas unidades. Atualmente, o Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Rio Grande do Norte (IFRN) conta com 21 campi em funcionamento, a saber: 04 em Natal (Natal Central, Cidade Alta, Zona Norte e de Educação a Distância – EAD) e os demais em cidades próximas à capital e no interior: Apodi, Parnamirim, São Gonçalo do Amarante, Canguaretama, Ceará Mirim, João Câmara, Lajes, São Paulo do Potengi, Santa Cruz, Nova Cruz, Caicó, Currais Novos, Ipanguaçu, Macau, Mossoró, Parelhas e Pau dos Ferros (Figura 2).

Figura 2: Mapa da expansão do IFRN (2004-2014)



Fonte: Reitoria do IFRN (2015).

Ao longo de sua história, o atual IFRN firmou-se pela suas ofertas educativas, notadamente no que se refere aos cursos técnicos. No seu centenário, esta instituição adquiriu uma nova configuração que requer compromisso social e também desafios. Dessa forma, essa instituição, assim como os demais IFs integrantes da RFEPT, assume, dentre outros, o compromisso do governo federal de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico da região na qual se insere. Em razão disso, encontra-se no Projeto Político Pedagógico dessa instituição que a sua expansão representa:

[...] um desafio que precisa ser enfrentado com planejamento e com clareza dos objetivos sócio-políticos da proposta educacional, a fim de se garantirem a manutenção e a ampliação da qualidade da ação político-pedagógica. Não se pode esquecer de que essa dimensão qualitativa foi construída, historicamente, pela instituição. É preciso, assim buscar, continuamente, alternativas de atuação condizentes com essa nova realidade institucional, objetivando uma real inserção nos contextos sociais das diversas localidades onde os campi do IFRN estão presentes. (IFRN, 2012, p. 35).

A partir dessa premissa, o IFRN coaduna com as proposições do MEC ao estabelecer como critérios para a expansão, o atendimento às cidades-polo inseridas nas micro ou mesorregiões do estado, bem como a identificação e o estudo das potencialidades de desenvolvimento educacionais e socioeconômicas dos municípios:

[...] imprescindível desenvolver estudos específicos das necessidades e das potencialidades socioeducacionais, para que se possam trazer mais elementos elucidadores da definição das ofertas de educação profissional e tecnológica no Rio Grande do Norte. Somente assim, é possível atingir abrangência equilibrada e possibilitar formações significativas que venham a contribuir para o desenvolvimento local e regional. (IFRN, 2012, p. 30).

Tais estudos constituem-se, portanto, como fios condutores para a compreensão e o conhecimento do contexto no qual o IFRN e, particularmente, seus campi se inserem e possibilitam a articulação de suas ofertas educativas com as demandas socioeducacionais das populações envolvidas. Dessa maneira, a articulação entre as ofertas educativas e os arranjos produtivos locais contribuem com a permanência dos cidadãos na sua região e, conseqüentemente, para o desenvolvimento desta.

Considerando os elementos acima descritos, somados aos aspectos operacionais, políticos e às condições pedagógicas, o Projeto Político Pedagógico do IFRN apresenta a disposição geográfica de seus campi, os quantitativos das populações atendidas, da mesma maneira que os arranjos produtivos sociais e culturais de cada micro ou mesorregião conforme explicitado no Quadro quatro a seguir.

Quadro 4 – Expansão a Rede Federal de Educação profissional e Tecnológica no Rio Grande do Norte e os arranjos produtivos locais

MESORREGIÃO	MICRORREGIÃO	MUNICÍPIOS	POPULAÇÃO ABRANGIDA	ARRANJOS PRODUTIVOS SOCIAIS E CULTURAIS LOCAIS
Agreste Potiguar	Baixa Verde	João Câmara	58.936	Cajucultura, agricultura, pecuária, apicultura e comércio.
	Borborema Potiguar	Santa Cruz	130.369	Confecções e ovinocaprinocultura.
		Nova Cruz	115.970	Agropecuária, Indústria e Serviços.
		São P.do Potengi	82.195	Agropecuária, Comércio e Extrativismo.
Central Potiguar	Seridó Ocidental	Caicó	96.094	Confecções, Bordados, laticínios e Pecuária.
	Seridó Oriental	Currais Novos	118.004	Minério, Laticínios e Alimentos.
	Macau	Macau	46.729	Sal marinho, carcinicultura, Pesca e Petróleo.
Leste Potiguar	Natal	Natal (Campus Natal-Central)	968.773	Indústria, Serviços e Comércio.
		Natal (Campus Natal-Cidade Alta)		Cultura, Hospitalidade e Serviços.
		Natal (Campus Natal-Zona Norte)		Indústria, Serviços e Comércio
		Parnamirim	202.413	Comércio, Turismo, Indústria e Artesanato

	Região Metropolitana	São Gonçalo do Amarante	87.700	Agropecuária, Pesca, Comércio, Indústria e Apicultura.
	Macaíba	Ceará-Mirim	330.177	Agropecuária, Comércio, Extrativismo, Indústria e Pesca
	Litoral Sul	Canguaretama	129.077	Carcinicultura, Comércio, Agricultura, Turismo e Serviços
Oeste Potiguar	Chapada Apodi	Apodi	72.425	Apicultura, Ovinocaprinocultura e Cerâmica
	Vale do Açu	Ipanguaçu	145.212	Apicultura, agricultura, Pecuária, Cerâmica e Fruticultura
	Mossoró	Mossoró	304.293	Petróleo e Gás natural, Sal, Fruticultura, Serviços e Comércio
	Pau dos Ferros	Pau dos Ferros	80.437	Caprinocultura, Pecuária, Comércio e Serviços
Todas	-----	Natal (Campus Educação à Distância)	3.168.130	Áreas diversificadas

Fonte: IFRN (2012, p. 28-29).

Em sua função social, o IFRN expressa seu ideal pedagógico e os sentidos de sua existência, nos seguintes termos:

[...] ofertar educação profissional e tecnológica – de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia – comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais. Desse modo, o IFRN contribui para uma formação omnilateral que favorece nos mais variados âmbitos, o (re) dimensionamento qualitativo da práxis social (IFRN, 2012, p.21).

Assim, a expansão e interiorização configuram-se como um importante contributo para o cumprimento dessa meta, pois têm permitido a ampliação das ações de ensino, pesquisa e extensão e fortalecido essa instituição como um espaço de formação humana integral, de produção e socialização do conhecimento e de desenvolvimento social.

No que diz respeito ao Campus Parnamirim, *locus* de nossa pesquisa, este foi criado no ano de 2008, portanto na fase II da expansão da Educação Profissional. O município de Parnamirim dista a 12 km da capital do Rio Grande do Norte e está inserido na mesorregião leste, microrregião metropolitana de Natal. O nascimento dessa cidade liga-se às iniciativas pioneiras da aviação civil internacional. Com o fim da Primeira Guerra Mundial, os países vitoriosos passaram a enxergar a aviação para além do poderio bélico, podendo ter um

desempenho muito mais eficiente e rápido que os telégrafos e navios na transposição de grandes distâncias. Iniciou-se, então, a busca pela abertura de rotas aéreas entre os continentes. Assim, em 1927, a *Compagne Generale Aéropostale* (CGA) instalou um campo de pouso no Rio Grande do Norte numa área doada por um comerciante local, o Sr. Manuel Machado, dando origem, posteriormente, ao município de Parnamirim.

Na Segunda Guerra Mundial, o Brasil rompeu com os países do Eixo e cedeu áreas para instalação de bases norte-americanas no nordeste. Os norte-americanos construíram, em Parnamirim (no período compreendido entre 1940 a 1944), a base leste Parnamirim Field, a maior dos Estados Unidos fora do seu território. Foi nesse contexto que Parnamirim começou a se erguer como um núcleo populacional. Os estudos de Peixoto (2003, p.60), contextualizam assim, o surgimento dessa cidade:

Com o desenrolar da guerra na Europa, o governo Vargas se viu forçado a assinar um acordo de defesa mútua (julho de 1941), ceder áreas para a instalação de bases norte-americanas no Nordeste (outubro de 1941), romper relações diplomáticas com a Alemanha, Itália e Japão (janeiro de 1942) e, por fim, em 22 de agosto, declarar guerra aos países do eixo. A construção das bases naval e aérea, em Natal, seria fruto desses acordos. A Base Aérea daria o impulso decisivo para o surgimento da cidade de Parnamirim.

O município de Parnamirim tem uma população estimada, em 2014, de 235.983 habitantes (IBGE Cidades). É o terceiro município mais populoso do Rio Grande do Norte e destaca-se pelo seu grande potencial fabril e de turismo. Em face dessas características e de sua importância no contexto macroeconômico do estado, essa cidade passou a requerer uma unidade do IFRN. Em função disso, a Prefeitura de Parnamirim, por meio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, buscou aquela instituição na perspectiva de estabelecer entre ambas um convênio para oferta de cursos técnicos.

Assim, em 25 de junho de 2008, a Prefeitura Municipal de Parnamirim e o IFRN, com a interveniência administrativa da Fundação de Apoio a Educação e ao Desenvolvimento Tecnológico do Rio Grande do Norte (FUNCERN), celebraram entre si um convênio que representou o marco inicial da implantação do Campus na cidade. Tal acordo firmava a oferta do Curso Técnico Subsequente em Redes de Computadores.

Para viabilizar a execução desse pacto, a Prefeitura de Parnamirim efetuou um aporte financeiro à FUNCERN no valor total de 200.640,00 (duzentos mil e seiscentos e quarenta reais). A definição da oferta do curso de Redes de Computadores foi consensual entre os conveniados e levou em conta principalmente a demanda do mercado por profissionais da área de Informática, como ficou claro no relato do Prof. José de Ribamar Silva de Oliveira,

ex-diretor do Campus Parnamirim, à época, Pró-reitor de Ensino do IFRN, em entrevista que nos foi concedida:

(...) dentro de Parnamirim nós tínhamos muito a área de serviços, a parte de comércio, de serviços públicos. Então, a ideia inicial era trabalhar com essa área de informática e a prefeitura na época vivia alguns problemas em relação à manutenção de sua própria infraestrutura, principalmente das escolas, das secretarias, precisando de mão-de-obra, tanto é que esses servidores que vieram fazer o curso, a ideia era que esses servidores como sendo servidores já da prefeitura pudessem depois dar continuidade nesses processos de manutenção, instalação e suporte aos usuários.

Ainda de acordo com o prof. José de Ribamar Silva de Oliveira, as atividades acadêmicas do Campus Parnamirim tiveram início no segundo semestre de 2008, ainda como uma unidade remota¹² da Diretoria de Informática do Campus Natal-Central. Para viabilizar o funcionamento, essa escola cedeu dois espaços de suas instalações para uma sala de aula e um laboratório de redes de computadores, este equipado pelo IFRN. Na ocasião, o quadro de docentes que ministrava esse curso era externo, ou seja, não pertencia ao quadro docente dessa instituição, pois eram contratados via FUNCERN.

Paralelamente com as atividades na “unidade remota”, na Escola Municipal Augusto Severo, foram disponibilizados recursos para a construção do campus. De acordo com informações colhidas na entrevista concedida pelo ex-diretor do Campus Parnamirim, o Prof. José Ribamar, nesse período um debate teve início com o intuito de definir os eixos tecnológicos e os possíveis cursos a serem implantados.

A primeira iniciativa foi a realização de uma pré-audiência pública ainda no ano de 2008, na qual participaram representantes do IFRN, da 2ª Diretoria Regional de Educação Cultura e Desportos (DIREDE), da Empresa Brasileira de Infraestrutura Aeroportuária (INFRAERO), da Base Aérea de Natal (BANT) e das Secretarias Municipais de Educação e Cultura e de Planejamento de Parnamirim e de municípios circunvizinhos. Como resultado dessa reunião, foram propostos os cursos de Informática, Redes de Computadores e Manutenção de Aeronaves para futura aprovação em audiência pública, realizada, mais tarde, em 21 de junho de 2009. Desta feita, compareceram as mesmas entidades da pré-audiência, ocorrida em 2008, e ainda professores, estudantes e gestores das escolas de Parnamirim. Após uma ampla discussão, ficou estabelecido o eixo da informação e comunicação com os cursos

¹² O termo “unidade remota” foi utilizado pelo ex-diretor do Campus Parnamirim, José de Ribamar Silva de Oliveira, ao fazer referência à escola que passou a funcionar em espaço cedido, no interior da Escola Municipal Augusto Severo, em Parnamirim.

de Redes de Computadores e Informática, e o eixo de controle de processos industriais com o curso de Mecatrônica, em substituição do curso de Manutenção de Aeronaves.

Esta mudança no tocante à proposta lançada na pré-audiência foi defendida pelo IFRN em decorrência de pesquisas feitas junto às indústrias locais, a INFRAERO e a Aeronáutica. As pesquisas indicaram que os técnicos em manutenção de aeronaves teriam poucas chances de serem absorvidos localmente, pois a manutenção das aeronaves da aviação civil é feita pelas próprias empresas em hangares no sul do país, já na aviação militar, esse trabalho só pode ser feito por militares. Além disso, os estudos apontaram uma carência significativa da indústria local por técnicos com conhecimentos na área de Automação, Mecânica, Eletricidade e Eletrônica. Em razão disso, o curso de Mecatrônica foi admitido como o mais viável para atender às necessidades locais e regionais.

Em 2010, as turmas que ocupavam as dependências da Escola Municipal Augusto Severo foram transferidas para o Campus Parnamirim, que, à época, contava com uma infraestrutura bastante deficitária em relação às instalações físicas (ainda em construção), aos equipamentos e ao acesso, pois não havia transporte público que atendesse à região onde o campus foi instalado. No mesmo ano, em 27 de dezembro, numa solenidade realizada em Brasília, ocorreu a inauguração do Campus Parnamirim e mais 31 novos campi no Brasil.

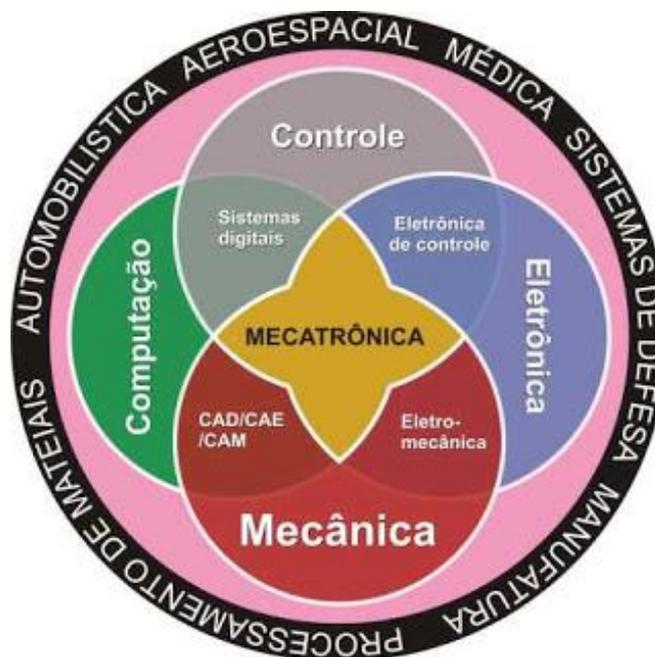
No segundo semestre de 2010, este Campus passou a ofertar também o Curso Técnico em Informática na forma subsequente. Novos cursos só foram ofertados a partir 2012.1, quando ingressaram turmas do Curso Técnico Integrado em Mecatrônica e também em Informática na forma Integrada. Em 2014.2, o Campus Parnamirim possui 990 alunos matriculados em suas diversas ofertas, dos quais 162 no Curso Técnico Integrado em Mecatrônica.

A Mecatrônica, embora ainda seja desconhecido para muitos, constitui-se como um dos ramos mais promissores da Engenharia, com grande potencial de crescimento. Ela surgiu no final da década de 1970, quando a indústria japonesa começou a utilizar, de forma integrada, a Mecânica, a Eletrônica e o processamento digital em produtos de consumo. Dessa forma:

[...] a Mecatrônica é entendida como uma filosofia relacionada à aplicação combinada de conhecimentos de áreas tradicionais como Engenharia Mecânica, Eletrônica e Computação de forma integrada e concorrente (...). Uma combinação para ser concorrente deve extrair o que há de mais adequado em cada uma das áreas, de tal forma que o resultado final é mais do que a simples soma de tais especialidades, mais sim uma sinergia entre elas. (ADAMOUSKI; FURUKAWA, 2001, p. 9).

A proposta integradora da Mecatrônica pode ser melhor compreendida na Figura Três.

Figura 3: Representação esquemática da Mecatrônica



Fonte: Disponível em: <mecatronica-roo-mt.blogspot.com.br/p/imagens.html> Acesso em: 12 mar. 2015.

No esquema representado pela Figura Três, repara-se que a Mecatrônica é uma área tecnológica de elevado potencial de aplicabilidade e de utilização prática na vida das pessoas, contemplando desde a indústria automobilística, aeroespacial e de manufatura, até a medicina. Para fornecer, otimizar e dinamizar processos, produtos e serviços, a Mecatrônica se integra e associa a outras áreas das ciências e da tecnologia, dentre elas a Mecânica, a Computação, a Eletrônica, a Robótica, a Física e a Matemática. Portanto, é possível afirmar que a Mecatrônica é uma área científica e tecnológica de base fundamentalmente integradora e interdisciplinar.

Graças ao vertiginoso desenvolvimento dessa tecnologia no mundo, o conceito da Mecatrônica aplicado aos processos industriais disseminou-se e outros países passaram também a recorrerem a essa estratégia de integração para a melhoria de seus processos produtivos. Dentro das grandes empresas e indústrias a integração e a sinergia das diferentes tecnologias, compõem os chamados sistemas mecatrônicos.

A utilização dessas diferentes tecnologias propiciam inúmeros benefícios, tais como: simplificação de sistemas, melhor aproveitamento e economia de tempo e recursos, redução dos custos de manutenção, flexibilidades para introduzir mudanças e elevada confiabilidade e precisão em seus processos. Fora das grandes indústrias e empresas, os sistemas mecatrônicos

também estão bem presentes na nossa vida. Os robôs, as máquinas de lavar digitais e os freios do tipo ABS utilizam sistemas mecatrônicos no seu funcionamento.

O Brasil tem atingido níveis mais altos de desenvolvimento econômico, científico, e tecnológico. Assim, as indústrias ajustaram seus processos produtivos para atender às novas demandas desse crescimento, visto que produzem e utilizam máquinas de alta precisão ferramentas e processos extremamente complexos e, por isso, precisam ser operados por profissionais altamente qualificados para o gerenciamento e controle de sistemas integrados, possibilitando melhorias na qualidade de seus produtos e processos.

Nesse cenário, observam-se duas situações: de um lado, a necessidade do mercado por profissionais da Mecatrônica, que, dada a natureza de sua formação, podem se inserir na indústria automobilística, naval, aeronáutica, de eletroeletrônica, de alimentos, de energia e petroquímica, dentre outras, e, de outro, a carência de indivíduos qualificados para responderem às demandas das grandes empresas e indústrias de transformação.

No Rio Grande do Norte, e mais precisamente o município de Parnamirim conta com um importante polo industrial, composto de indústrias e empresas de diferentes ramos. Dessa forma, a conjuntura é promissora em relação à geração de empregos. Porém, faltam profissionais qualificados para ocuparem grande parte dos postos de emprego.

Diante dessa escassez de mão-de-obra, o curso técnico em Mecatrônica, ofertado pelo IFRN, Campus Parnamirim, visa, de um lado, assumir a demanda das grandes empresas do setor de automação e das indústrias de transformação que buscam profissionais técnicos com conhecimentos em Mecânica, Eletrônica e controle inteligente por computador, e, do outro:

[...] promover formação humana integral por meio de uma proposta de educação profissional e tecnológica que articule ciência, trabalho, tecnologia e cultura, visando à formação do profissional-cidadão crítico-reflexivo, competente técnica e eticamente comprometido com as transformações da realidade na perspectiva da igualdade e justiça social. (IFRN, 2011, p. 5).

Como se percebe, esses dois grandes desafios trazem em si uma contradição: se, por um lado, a instituição deve atender às necessidades do mercado capitalista, por outro, ela se preocupa em formar integralmente jovens cidadãos, para que estes não sejam excluídos socialmente. O objetivo é buscar um modelo de formação o qual vá além da mera instrução exigida pelas indústrias e que tenha o compromisso social e político de formar o trabalhador para a vida em todas as suas dimensões.

A organização curricular do Curso de Mecatrônica obedece às determinações da LDB, Lei nº 9.394/96, e às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a

Educação Profissional Técnica de Nível Médio, bem como ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (aprovado pela Resolução CNE/CEN nº 3/2008, com base no CNE/CEB nº 11/2008 e instituído pela Portaria Ministerial nº 870/2008). Este último prevê que os cursos técnicos devem ser organizados a partir da concepção de eixos tecnológicos e estruturados em eixos politécnicos. Essa constituição se justifica pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas que integrem transversalmente, as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura. Nessa perspectiva, o currículo articula diferentes saberes e ultrapassa as fronteiras do saber disciplinar específico.

Assim, a matriz curricular dos cursos técnicos integrados do IFRN apresenta-se constituída por núcleos politécnicos, quais sejam: núcleo estruturante, núcleo articulador e núcleo tecnológico “com fundamentos nos princípios da politécnica, da interdisciplinaridade e nos demais pressupostos do currículo integrado” (IFRN, 2011, p. 13). A figura Quatro retrata a organização curricular dos cursos técnicos integrados, incluindo a do curso de Mecatrônica.

Figura 4: Representação gráfica da organização curricular dos cursos técnicos integrados



Fonte: IFRN (2011)

Em cada um dos núcleos politécnicos representados na figura Quatro deverão estar presentes os conhecimentos científicos e tecnológicos historicamente construídos e sistematizados. O núcleo estruturante relaciona-se com os conteúdos que servirão de base para

a formação humana integral e/ou politécnica. Compõe-se, portanto, dos conhecimentos do Ensino Médio (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias).

Já o núcleo articulador corresponde aos conhecimentos do Ensino Médio e da Educação Profissional e comporta conteúdos que se articulam à formação geral e à profissional. Nele, também estão presentes as disciplinas de base científica e tecnológica (parte diversificada do Ensino Médio), as disciplinas técnicas de articulação com o núcleo estruturante e ainda aquelas que servem de suporte para as práticas interdisciplinares.

O núcleo tecnológico relaciona-se com os conhecimentos da formação técnica específica, em consonância com o eixo tecnológico e a atuação profissional. Contempla também disciplinas técnicas complementares (importantes para responder às especificidades da região na qual o campus está inserido), assim como outras disciplinas técnicas não abrangidas pelo núcleo articulador.

Com base em tais orientações, as disciplinas do curso de Mecatrônica devem estar articuladas entre si de forma que se possam considerar os princípios da interdisciplinaridade e da contextualização. A Figura Cinco apresenta a disposição das disciplinas na matriz curricular desse curso.

Figura 5: Matriz curricular do Curso Técnico Integrado em Mecatrônica, na modalidade presencial

Disciplina	Número de Aulas Semanal por Série / Ano								CH Total	
	1º ano		2º ano		3º ano		4º ano		Hora/aula	Hora
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º		

Núcleo Estruturante										
Língua Portuguesa e Literatura	3		3		3		2		440	330
Inglês					3		3		240	180
Espanhol							3		120	90
Arte	2		2						120	90
Educação Física	2		2						160	120
Geografia	4		2						240	180
História					2		4		240	180
Filosofia	2				2				120	90
Sociologia	2		2				2		120	90
Matemática	4		3		3				400	300
Física	4		4						320	240
Química	4		4						320	240
Biologia					3		4		280	210
Subtotal de Carga Horária do Núcleo Estruturante	23	25	22	22	16	16	16	16	3.120	2.340

Núcleo Articulador										
Informática	3								60	45
Desenho Técnico Mecânico			4						80	60
Introdução à Mecatrônica	2								40	30
Instrumentação e Automação Industrial							6		120	90
Segurança do Trabalho	2								40	30
Gestão Organizacional							2		40	30
Subtotal de Carga Horária do Núcleo Articulador	5	2	4	0	0	6	0	2	380	285

Núcleo Tecnológico										
Programação Básica	2		3						100	75
Eletricidade e Eletrônica			4						160	120
Sistemas Digitais					3				60	45
Materiais de Construção Mecânica					4				80	60
Tecnologia Mecânica e Processos de Usinagem					4				160	120

Comandos Elétricos e Acionamento de Máquinas					4				80	60
Metrologia					3				60	45
Controladores Lógicos Programáveis e Sistemas Supervisórios								3	120	90
Comandos Eletrohidráulicos e Eletropneumáticos								3	120	90
Tecnologia da Soldagem							4		80	60
Manufatura Auxiliada por Computador e Comando Numérico Computadorizado								6	120	90
Microcontroladores						4			80	60
Robótica Industrial							4		80	60
Subtotal Carga Horária do Núcleo Tecnológico	2	3	4	8	14	8	14	12	1.300	975

Total Carga Horária de disciplinas	30	4.800	3.600							
---	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	--------------	--------------

Prática Profissional	Carga-horária por Série / Ano (horas)								CH Total	
	1º ano		2º ano		3º ano		4º ano		Hora/aula	Hora
Prática como Componente Curricular: Projeto Integrador						60			80	60
Prática como Componente Curricular: Monografia									0	0
Estágio Curricular Supervisionado							340		453	340
Total Carga Horária de Prática profissional	0	0	0	0	0	60	340	0	533	400

Atividades Complementares	Carga-horária por Série / Ano (horas)								CH Total	
	1º ano		2º ano		3º ano		4º ano		Hora/aula	Hora
Seminário de Integração Acadêmica	10								13	10
Seminário de Iniciação à Pesquisa			15	15					40	30
Seminário de Orientação para a Prática Profissional					15		15		40	30

Fonte: IFRN (2011, p. 15-17).

Partindo do pressuposto de que num curso técnico integrado, a matriz curricular deve ser estruturada com base numa concepção de integração entre a formação geral e a profissional, nota-se que a matriz em questão (Figura Cinco), assume uma proposta curricular

a qual aponta para a integração e o estabelecimento de relações entre os conhecimentos. Ou seja, do ponto de vista formal, esse documento coaduna com a concepção de currículo integrado, pois nele, é possível vislumbrar a decisão de articular, ao longo do curso, as disciplinas as quais compõem os três núcleos politécnicos, de forma que aquelas direcionadas à formação geral e profissional se mesclam desde o primeiro ano; fator que possibilita ao aluno ir construindo paralelamente sua formação humana e profissional.

Porém, ainda que a proposta explicitada seja de um currículo integrado, esta apresenta uma contradição preocupante ao inserir a disciplina de estágio somente no último ano. Isto, certamente, penaliza o aluno no que condiz ao estabelecimento da relação entre teoria e prática, tão necessário a qualquer processo formativo profissional. Mesmo compreendendo que essa relação não se dá somente na disciplina de estágio, e que esta também se estabelece em diferentes contextos, experiências, tempos e espaços curriculares, é preciso fortalecer o estágio como um importante componente de articulação entre teoria e prática, espaço de problematização das ciências, da realidade, e de aplicação dos conhecimentos. Por isso, não deve ser reduzido a um momento estanque, no final do curso. A esse respeito, o Projeto Pedagógico do IFRN propõe: “Por contextualizar e colocar em ação o aprendizado, a prática profissional deve permear o decorrer de todo o curso” (IFRN, 2012, p. 81).

O conjunto de disciplinas que compõem a matriz curricular do curso de Mecatrônica considera também os perfis profissionais dos futuros egressos propostos no Projeto Pedagógico do Curso. Assim, o profissional técnico em Mecatrônica poderá desenvolver atividades relativas à:

- conhecer e utilizar as formas contemporâneas de linguagem, com vistas ao exercício da cidadania e à preparação para o trabalho, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm como produtos da ação humana e do seu papel como agente social;
- ler, articular e interpretar símbolos e códigos em diferentes linguagens e representações, estabelecendo estratégias de solução e articulando os conhecimentos das várias ciências e outros campos do saber;
- refletir sobre os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática nas diversas áreas do saber;
- automatizar e otimizar processos industriais;
- inspecionar e supervisionar serviços industriais automatizados, conforme normas técnicas e normas relacionadas à segurança;
- controlar processos de fabricação;
- executar projetos de automação industrial;
- atuar na instalação, manutenção e integração de processos industriais automatizados;

- realizar procedimentos de ensaios de laboratório dentro das normas técnicas vigentes e utilizadas pelas empresas de automação e correlatas;
- fazer o desenho de leiautes, diagramas, componentes e sistemas de automação, correlacionando-os com as normas técnicas de desenho;
- coordenar equipes ligadas à Robótica, comando numérico computadorizado, sistemas flexíveis de manufatura, desenho auxiliado por computador (CAD) e manufatura auxiliada por computador (CAM);
- atuar em empresas de consultoria e prestadoras de serviço na área de mecatrônica industrial.
- conhecer e aplicar normas de sustentabilidade ambiental, respeitando o meio ambiente e entendendo a sociedade como uma construção humana dotada de tempo, espaço e história;
- ter atitude ética no trabalho e no convívio social, compreender os processos de socialização humana em âmbito coletivo e perceber-se como agente social que intervém na realidade;
- ter iniciativa, criatividade, autonomia, responsabilidade, saber trabalhar em equipe, exercer liderança e ter capacidade empreendedora;
- posicionar-se crítica e eticamente frente às inovações tecnológicas, avaliando seu impacto no desenvolvimento e na construção da sociedade. (IFRN, 2011, p. 11).

Em face ao exposto, encontra-se no PPC desse curso uma oposição ao projeto hegemônico arquitetado pela lógica capitalista e que norteou muitas políticas voltadas para a Educação Profissional no Brasil. Defende-se aqui um projeto de educação e de escola o qual ofereça ao jovem uma formação humana integral e lhe possibilita desvelar e compreender os condicionantes de sua realidade concreta para nela intervir de maneira crítica e consciente. Mas um dos desafios para que esse projeto contra hegemônico obtenha êxito é a existência de um corpo docente formado para atuar nessa modalidade e que seja consciente do seu papel como agente de transformação.

**PARTE II – TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO: NARRATIVAS DE PROFESSORES
LICENCIADOS DO CURSO DE MECATRÔNICA DO IFRN/PARNAMIRIM**

3 O ENCONTRO COM A DOCÊNCIA

Neste capítulo, propõe-se retomar juntamente com os sujeitos, como foi para estes o processo de escolha profissional, tendo em vista que este implica também em um projeto de vida pessoal, familiar e social. Discutir-se-á inicialmente o momento da escolha profissional, considerando que esta tomada de decisão implica da mesma forma em um projeto de vida que é muitas vezes, difícil e conflituoso. Posteriormente, tratar-se-á a opção lançando nosso olhar e análise para as dificuldades, os interesses e as disputas pessoais, profissionais, familiares e sociais neles imbricados. Neste item, para melhor situar o leitor na compreensão das análises há o agrupamento das falas dos entrevistados a partir de quatro interpretações, a saber: “Não queria ser professor”; “Ser professor não é coisa boa”; “Eu achava que podia ensinar, descobrindo-se professor”; e por fim: “Eu deseja ser professor”.

3.1 A ESCOLHA PROFISSIONAL: INTERESSES EM DISPUTA

O papel e o lugar ocupados na sociedade vinculam-se fortemente com o exercício profissional. Nas sociedades mais antigas, os jovens não gozavam do direito de fazer escolhas profissionais; a profissão¹³ era uma condição herdada dos pais e se perpetuava através das gerações, ou seja, os diferentes ofícios eram repassados informalmente “de pai para filho”.

Mais adiante, as sociedades sofrem grandes transformações em face às mudanças provocadas pela transição de um sistema produtivo anteriormente baseado na produção de bens com a finalidade de subsistência, para o modo de produção capitalista o qual instaura uma nova ordem social em que as famílias em particular e a sociedade em geral, têm sua função econômica e as relações com o trabalho alteradas. Nesse novo cenário, a subsistência passa a depender da venda da força de trabalho e com isso, a escolha profissional ganha importância.

Na sociedade contemporânea o jovem é chamado muito precocemente (no Brasil entre os 15 e 17 anos, no final do Ensino Médio) a escolher sua profissão. Todavia, esse processo

¹³ A palavra profissão tem origem latim *professione*, significa ato ou efeito de professar; ocupação; emprego que requer conhecimentos especiais e geralmente preparação longa e intensiva (Ferreira, 1999). Nesta pesquisa incorpora-se a definição dada por Imbernón (2011), para quem o conceito de profissão não é neutro nem científico, mas produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual; uma ideologia que influencia a prática profissional, já que as profissões são legitimadas pelo contexto.

de tomada de decisão sobre um futuro profissional que também implica em um projeto de vida, é difícil e conflituoso ainda mais se há a consideração de que estes jovens estão em fase de transição para a vida adulta. Porém, essa transição não ocorre de forma linear. Nesse período, deparam-se com inúmeros questionamentos, medos e inseguranças relacionados com aspectos importantes da vida adulta. A esse respeito, Soares (2002, p. 19), afirma:

O processo de escolha inicia-se na adolescência, período de busca de si mesmo, busca de uma identidade, período de crises e questionamentos. É um período da vida muitas vezes chamado de nascimento existencial, em que muitos aspectos da identidade adulta já começam a ser definidos, como a sexualidades, a vida afetiva e a escolha de uma profissão.

Ao escolher uma profissão, o jovem caminha em direção à conquista da autonomia, da independência financeira, da felicidade, dos privilégios e demais responsabilidades e obrigações características da vida adulta. Os conflitos e as incertezas dessa fase decorrem das pressões e anseios pessoais, sociais e familiares que lhe são impostos. No campo da escolha profissional, vê-se diante de uma multiplicidade de opções e possibilidades perante as quais precisa decidir. A grande questão que se coloca é: como um indivíduo o qual se encontra em meio a um conturbado processo de desenvolvimento biopsicossocial vai conseguir optar pela carreira a qual seguirá de forma sensata ante a tantas pressões e fatores que nela interferem e influenciam? Sendo assim,

A escolha profissional é um processo complexo de decisão. Nesta situação uma pessoa precisa tomar uma decisão a partir de um conjunto de opções disponíveis. É fundamental que ela considere suas características pessoais simultaneamente com as características das opções (PRIMI et al., 2000, p. 451-452).

Essa decisão implica também em um projeto de vida, na medida em que as estas distinções estão atreladas à opção por um determinado estilo de vida, uma rotina e uma forma de participação na sociedade. Neste sentido, “definir o futuro profissional não é somente definir o que fazer, mas principalmente definir *quem ser e quem não ser*” (CASTANHO, 1998, p. 12, grifos do autor). Conquanto, enfrentar esse processo sem a devida preparação pode ser extremamente conflituoso e angustiante para o jovem.

Diante da precocidade e urgência da escolha profissional, este é levado a fazê-la sem que esteja totalmente seguro. A indefinição no momento da decisão da carreira a qual seguir foi recorrente na fala da maioria dos entrevistados e pode ser claramente retratada nas falas dos professores Hannah, Darwin e Lavoisier.

Hannah afirma que a escolha do curso de graduação não foi algo pensado ou amadurecido: *sabia que tinha que fazer faculdade, mas não sabia exatamente o quê*. Essa falta de clareza quanto ao futuro profissional ocorre porque nem sempre o jovem consegue projetar-se no futuro e enxergar o papel que quer desempenhar na sociedade.

Darwin, por sua vez, diz: *tentei vestibular para medicina, fiquei perto de passar, e com meu argumento havia a possibilidade de uma pós-opção; escolhi Biologia porque tinha afinidade com Biologia. Pensei também: não vou fazer Odontologia ou Farmácia porque tenho medo de gostar do curso e desistir de Medicina*. Sua fala de modo similar revela componentes de indefinição e de conflito em relação às opções que ele julgava viáveis, e embora tivesse como primeira opção a Medicina, seus interesses oscilavam também por outras profissões da mesma área (Farmácia, Odontologia e Biologia).

No relato do professor Lavoisier, encontra-se também componentes de indefinição e conflito quanto ao seu projeto profissional. Ele optou inicialmente por um curso de Engenharia. Porém, afirma: *quando eu terminei o curso, comecei a fazer mestrado em Engenharia, mas era uma coisa que não me satisfazia*. Movido por essa insatisfação, ele redefiniu sua escolha profissional, optando desta feita por um curso de Licenciatura.

Escolher ante as inúmeras possibilidades profissionais, definir-se por uma delas significava, nesse contexto, abdicar ou renunciar a outras possibilidades. Sobre o dilema enfrentado pelos entrevistados vê-se:

Escolher uma carreira significa deixar de escolher outras possibilidades e este é um dos aspectos difíceis dessa definição: a renúncia àquilo que não foi escolhido. Assim, o adolescente escolhe não ser biólogo, médico ou veterinário, quando decide ser enfermeiro (CASTANHO, 1988, p. 12).

O conflito vivenciado pelos três professores citados e, comum em muitos jovens, pode impactar negativamente na construção de uma identidade profissional, ou ainda, desenvolver neles, uma identidade profissional difusa. Esta condição, “corresponde à dificuldade de sentir-se pertencente à profissão, dificuldade associada à falta de clareza sobre si mesmo, o que levaria a pessoa a perceber certa insegurança ao decidir sobre questões profissionais” (OLIVEIRA, 2011, p. 69).

Importantes estudos teóricos do campo da Psicologia procuram compreender o processo de desenvolvimento dos indivíduos e sua relação com a escolha profissional. Os postulados desenvolvimentistas defendem que a escolha profissional não se circunscreve a um determinado momento da vida, essa decisão integra o processo de desenvolvimento e de construção da identidade do indivíduo.

Ainda de acordo com esse enfoque teórico, os percursos de desenvolvimento de uma pessoa conduzem-na a um maior ou menor nível de maturidade vocacional, ou maturidade para escolher uma profissão. Nesse estudo, as ideias se coadunam com Primi et al. (2000, p. 452), que define a maturidade vocacional,

[...] como um produto de um processo que se dá ao longo do desenvolvimento e por meio do qual a pessoa vai construindo uma definição do que quer e o que pode fazer na vida em termos profissionais. Sendo parte do desenvolvimento geral, essa maturidade vocacional depende da integração de várias experiências de vida que precedem o momento da escolha profissional.

Destarte, a maturidade vocacional para escolher uma profissão resulta da integração de diversos conhecimentos, atitudes e experiências as quais o indivíduo forjou no seu processo de desenvolvimento e que lhe subsidia na direção de uma decisão profissional mais segura. Todavia, importa salientar que o desenvolvimento da maturidade vocacional está sujeito a influência de duas categorias de fatores:

O primeiro grupo aborda dois microsistemas desenvolvimentais importantes na vida do indivíduo, o contexto educacional e o familiar. A qualidade das relações estabelecidas nesses contextos influencia diretamente o desenvolvimento da maturidade vocacional, podendo prejudicá-la quando são pouco estimuladores à curiosidade e a autonomia, por exemplo. O segundo grupo aborda os aspectos afetivos, intelectuais e sociais do indivíduo. Como exemplos desses aspectos pode-se citar: a) dependência emocional, b) falta de motivação, c) problemas relacionados ao auto-conceito, d) rigidez de pensamento e raciocínio infantil, e) pouca informação prática a respeito da profissão, com percepções mais subjetivas de carreira, e f) dificuldades e adaptação a diferentes situações, adotando atitudes rígidas (PRIMI et al., 2000, p. 452).

Diante de tais elementos, importa ressaltar que a escolha profissional é multifatorial e sujeita a influências de fatores de diversas ordens que guardam entre si uma relação de interdependência, cada um deles, “com peso e composição diferentes na história individual de cada um” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002, p. 310).

Em se tratando dos nossos entrevistados, a influência do microsistema familiar se apresenta de forma marcante. A literatura mundial aponta a influência da família como um dos fatores mais determinantes no momento da escolha profissional dos jovens. Um número expressivo de jovens a realiza com pouca clareza e baseado em elementos pouco consistentes. Por isso, frequentemente alienam esta escolha a um projeto familiar (RAMOS; LIMA, 1996).

Destarte, a escolha profissional deixa de ser uma decisão de caráter pessoal ou individual, e converte-se também, em um projeto familiar carregado de expectativas, desejos e

fantasias ao qual os pais esperam que os filhos venham a corresponder. Todavia, quando os interesses dos jovens caminham em sentido contrário a isso, esse microssistema transforma-se em um campo de luta. O conflito de interesses travado entre indivíduo e familiares se expressa claramente nos relatos da maioria dos entrevistados (cinco, dos oito): professores Ptolomeu, Hannah, Euclides, João e Lavoisier.

Ptolomeu admite que sua primeira opção sobre a carreira pela qual trilharia sofreu influência da família: *Por influências familiares eu fiz Medicina. Era um desejo ardente de minha mãe ter um filho médico e eu tentei satisfazer esse desejo dela.* Diante dessa fala, percebeu-se que a opção de Ptolomeu buscou atender aos desejos e expectativas de outrem que lhe foram impostas, pois “A necessidade de sentir-se amado na família leva-o a agir dessa maneira, na maioria das vezes, inconscientemente (SOARES, 2002, p. 80)”.

Considerando que a escolha profissional de Ptolomeu teve como principal matriz um projeto familiar e que este certamente não contemplou possíveis interesses e aptidões pessoais, após seis meses cursando Medicina, acabou desistindo do curso, e justifica: *em primeiro lugar porque não tinha muito claro se queria a Medicina como projeto de vida, e depois por que, vindo de uma família de origem humilde não me senti bem naquele ambiente, não me senti acolhido.* Sobre isto, é notado que de fato, a indefinição e a falta de clareza sobre qual profissão seguir, podem conduzir o jovem a aderir ao projeto dos pais e que essa decisão tem grandes chances de se transformar em frustração, como ficou evidente neste caso.

Diante de uma escolha que se mostrou equivocada, Ptolomeu desistiu da Medicina, mas não sem enfrentar: *muita resistência da família.* A explicação para a resistência dos familiares, a qual o professor se refere, relaciona-se com o fato de que os pais, desde que seus filhos nascem, passam a depositar neles, uma série de expectativas futuras, e esperam que estas sejam correspondidas. Dito de outra forma, esses desejam daqueles lealdade no que corresponde a uma imagem projetada. Assim, “a escolha profissional é uma oportunidade de provar a lealdade à família e de cumprir com a sua missão não apenas individual, mas familiar” (SANTOS, 2005, p. 59).

A professora Hannah, por sua vez, mesmo sem ter muita clareza em relação à sua escolha profissional, optou pelo curso de Ciências Sociais, com o qual, desde o princípio, construiu uma identificação muito positiva. Porém, a despeito disto, admite que sofreu pressão por parte da família para fazer uma pós-opção por outro curso. Segundo ela: *a família preocupa-se: fazer Ciências Sociais e viver de quê?*

Esta fala também revela o conflito de interesses entre indivíduo *versus* família no âmbito da escolha profissional. Questionou-se a opção feita a partir de um critério financeiro.

Na origem desse questionamento a percepção de que o sucesso profissional tem a ver linearmente com o quanto determinada profissão pode ser rentável do ponto de vista financeiro.

Obviamente, fatores como mercado de trabalho, remuneração, carreira e desenvolvimento profissional são extremamente importantes e devem ser considerados no momento da escolha. Porém, a questão do ajustamento/identificação com o curso não pode ser relegada a um segundo plano, sob pena de comprometer uma realização profissional futura. Neste sentido, se entra em consenso com Castanho (1998, p. 35),

Dificuldades podem surgir quando se coloca a remuneração à frente de todos os outros critérios. Priorizar uma só questão, via de regra, é problemático, qualquer que seja ela. Ao colocar o salário como fundamental na escolha profissional, seja por necessidade ou por conveniência, restringe-se a possibilidade da realização pessoal no trabalho escolhido.

O professor Euclides, explica que desde muito jovem desenvolveu um forte interesse pelas ciências exatas, Física, Desenho e principalmente Matemática: *sempre gostei de Matemática, sempre fui muito bom de Matemática*. Em decorrência desse gosto, ingressou no bacharelado em Matemática. Esta escolha contrariou um projeto familiar, pois Euclides afirma que: *meu pai queria que eu fosse Engenheiro, ele preparou tudo para eu ser Engenheiro*.

Como Euclides, João tinha grande interesse pela matemática, demonstrando desde cedo, uma identificação com a disciplina, por isso optou pela licenciatura: *contrariando toda a família que acreditava que eu tinha potencial para fazer coisa melhor, como Engenharia ou algo assim*.

Também no caso do professor Lavoisier, a troca da Engenharia pela Licenciatura, foi motivo de insatisfação e questionamentos no âmbito familiar: *você vai deixar de ser engenheiro para ser professor?*.

Tem-se aí, mais uma vez estabelecida, uma divergência entre os interesses pessoais e os familiares. Os relatos de Ptolomeu, Hannah, Euclides, João e Lavoisier coincidem nesse aspecto, haja vista que as opções dos mesmos foram contrárias aos desejos da família. Acerca desse embate, Soares (2002, p. 94) explica:

O projeto profissional do jovem se constrói no seio de uma família. Pode apresentar-se a dificuldade de autonomia em relação às influências familiares, e as consequentes implicações de concordâncias e contradições em relação às expectativas dos membros da família. Entre o compromisso de realizar o projeto familiar e a oposição a ela, a internalização pelo jovem dos

projetos dos pais é fruto de uma luta, seja ela aberta ou latente, mais ou menos viva, de acordo com o caso, mas sempre presente.

Outra questão que se apresenta nos cinco relatos destacados, diz respeito às representações construídas pelas famílias acerca do prestígio e importância de determinadas profissões. Neles, foi possível identificar a presença tanto de representações positivas quanto de negativas sobre as profissões escolhidas.

Embora se sabia que todas as profissões têm valor e relevância social, visto que contribuem e respondem às demandas da sociedade, é notório que, ao longo da história da humanidade, a sociedade em geral e as famílias em particular, reflexos dessa sociedade, atribuem prestígio social e hipervalorizam determinadas profissões em detrimento de outras.

Considerando as vivências de Ptolomeu, Euclides, João e Lavoisier, os familiares, a partir de representações positivas, exerceram pressão para as escolhas da Medicina e da Engenharia como carreiras profissionais. No Brasil, a Medicina, a Engenharia e o Direito sempre gozaram de grande prestígio e reconhecimento social. Tais profissões integram o rol das chamadas “Profissões Imperiais” (COELHO, 1999). Esta hierarquização entre as profissões possui raízes históricas na necessidade de sustentação do poder do Estado, como explica Soares (2002, p. 53):

O fato de algumas profissões serem consideradas prestigiosas tem uma explicação na função centralmente política, e não econômica, que o sistema educacional cumpriu em particular nos seus ciclos médio e superior, ou seja, a de formação de dirigentes. A política, em que desejavam estar todos os que queriam dirigir os destinos do país, tinha como seus principais expoentes advogados, médicos e hoje engenheiros e economistas. O título de doutor era quase sempre imprescindível para se ter acesso aos níveis de direção política.

Além disso, é importante ressaltar que um dos elementos que contribui para a perpetuação do prestígio dessas profissões é que estas conseguiram forjar um estatuto e uma identidade profissional muito sólida a qual se estabeleceu graças a

[...] toda uma atividade de preservação de *status* através de suas associações corporativas: Conselho Federal de Medicina, a Ordem dos advogados do Brasil e o Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura, entidades de influência destacada dentre outras agências profissionais em nosso país (VARGAS, 2010, p. 112).

Diferentemente das famílias de Ptolomeu, Euclides, João e Lavoisier, a de Hannah expressou uma representação negativa acerca da profissão por ela escolhida (as Ciências Sociais). Na hierarquia das profissões, o desprestígio das Ciências Sociais e Humanas diante das Ciências Exatas e Biológicas tem se perpetuado na nossa sociedade. Esse desprestígio se

materializa e reitera de forma explícita em situações concretas, por meio dos baixos salários, péssimas condições de trabalho, poucos investimentos na formação e desenvolvimento dessas carreiras.

Em face de condições profissionais tão adversas, as famílias desaprovam a opção profissional pelas áreas das Ciências Sociais e Humanas, pois desejam que seus filhos alcancem, através da profissão, prestígio social e retorno financeiro para si e para a própria família. Cabe aos filhos então, “a responsabilidade pelo sucesso, prestígio e ascensão social da família” (ALMEIDA; MAGALHÃES, 2011, p. 209).

Argumentos como estes nos permite ponderar que muitas vezes a família, como estrutura de ligação entre indivíduo e sociedade, incorpora e transmite aos seus filhos, o pensamento, as representações sociais e culturais e a ideologia dominante. Tudo isso explica o fato de que “as profissões imperiais no país não perderam a majestade, mesmo em tempos republicanos” (VARGAS, 2010, p. 120).

3.2 A DOCÊNCIA COMO OPÇÃO

Conforme se apontou anteriormente, no processo de escolha profissional, as possibilidades de escolha não estão restritas ao âmbito das características pessoais e de personalidade, desejos e aptidões, mas relacionam-se também com um contexto histórico e sociocultural permeado por elementos de ordem econômica política e educacional que exercem forte influência sobre o caminho profissional a ser adotado pelo indivíduo (VALLE, 2006). Desse modo,

O projeto profissional é resultado de fatores extrínsecos e intrínsecos, que se combinam e interagem de diferentes formas. Ou seja, o jovem, tendo em vista suas circunstâncias de vida, é envolvido por aspectos situacionais, de sua formação e outros, como as perspectivas de empregabilidade, renda, taxa de retorno, *status* associado à carreira ou vocação, bem como identificação, autoconceito, interesses, habilidades, maturidade, valores, traços de personalidade e expectativa em relação ao futuro (GATTI, 2010, p.143,144).

Desde o final do século XX, a sociedade vem passando por um processo acelerado transformações nos campos sociais, políticos, econômicos, científicos e tecnológicos. Tais modificações incidem também nas formas de conceber e realizar o trabalho nas mais diferentes áreas. Tratando especificamente da profissão docente, reparou-se que esta de modo similar se transformou, tornando-se mais complexa na medida em que a evolução da sociedade exige da escola, e principalmente do professor, um conjunto cada vez maior de

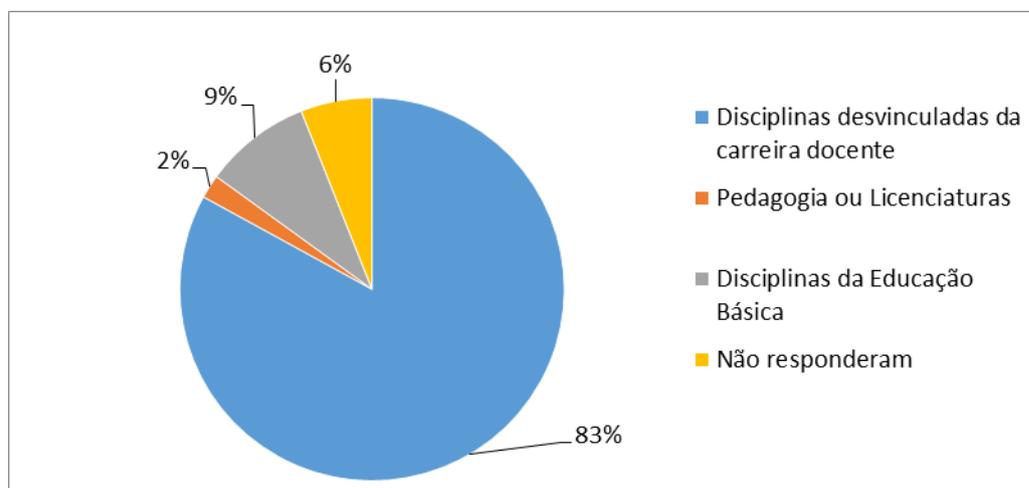
funções. São enormes as expectativas às quais o professor precisa responder, e embora haja toda uma retórica que defende e reconhece o valor social dessa profissão, esses indivíduos não usufruem na hierarquia das profissões, de uma posição social elevada e isso interfere na escolha da docência como profissão (SACRISTÁN, 1999).

Estudos recentes apontam uma preocupante diminuição da procura ou interesse dos jovens pela docência. Essa baixa procura tem assumido proporções mundiais. O relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 2006, apontou que até em países com histórica valorização do Magistério, como a Finlândia, por exemplo, tem sido cada vez mais difícil atrair jovens para a carreira docente.

No escopo dessa discussão, a pesquisa de Gatti et al. (2010), sobre a atratividade da carreira docente no Brasil, entrevistou 1.501 estudantes do 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas e privadas e de todas as regiões do país, na perspectiva de identificar as percepções e os aspectos que justificariam o interesse, ou a falta deste por parte desses jovens em relação à docência.

Os resultados desta pesquisa revelaram que apenas 2% (31 dos 1.501) dos concluintes do Ensino Médio expressaram o desejo pelas carreiras relacionadas à profissão docente (Pedagogia ou Licenciaturas). Outros 9% manifestaram interesse em cursos ligados às disciplinas da Educação Básica, tais como: História, Física, Biologia, Filosofia e Educação Física, entre outros. Enquanto que um percentual bem elevado de estudantes, 83% apontaram como primeira opção, outras carreiras desvinculadas da atividade docente, conforme representa o gráfico a seguir:

Gráfico 1. Primeira opção de carreira para o vestibular



Fonte: Adaptado de Gatti et al. (2010).

Outro dado importante revelado pela pesquisa é que tem havido um decréscimo no número de formandos nas Licenciaturas (faltam professores principalmente de Física, Química, Biologia e Matemática) e uma mudança no perfil dos que buscam a profissão docente. Sendo,

[...] a maioria pertencente à família das classes C e D. [...] são alunos que tem dificuldades com a língua, com a leitura, a escrita e compreensão de texto, a maioria proveniente dos sistemas públicos de ensino, que tem apresentado nas diferentes avaliações um baixo desempenho. Em resumo, trata-se de alunos que tiveram dificuldades de diferentes ordens para chegar ao ensino superior (GATTI, et al., 2010, p. 149).

O estudo também revelou que 32% dos 1.501 alunos entrevistados, chegou a cogitar, no momento da escolha, a docência como opção, porém, quase todos declinaram da ideia ao considerarem a existência de inúmeros fatores negativos relacionados com esta profissão, quais sejam: a baixa remuneração, falta de identificação com o curso, desinteresse e desrespeito por parte dos alunos, desvalorização social da profissão e más condições de trabalho.

Considerando os aspectos mencionados na pesquisa citada, pode-se estipular um paralelo com os achados da pesquisa acerca dessa decisão. O conjunto de relatos a serem apresentados e o contato com a literatura nos fornecem subsídios para analisar e compreender alguns fatores, significados e condições concernentes à opção dos nossos sujeitos pela docência. Assim, a partir da forma como estes professores justificaram a escolha pelo Magistério, foi formulado quatro tipos de interpretações, as quais se discutirão a seguir.

1) Não queria ser professor (a)...

Hannah relata que no primeiro vestibular optou pelo curso de Direito. Como não conseguiu aprovação, no ano seguinte, prestou vestibular para o curso de Ciências Sociais, motivada pelo desejo de ingressar na universidade, bem como pela baixa concorrência do curso. Segundo ela: *eu não tinha essa intenção de ser professora. No segundo semestre do curso, consegui uma bolsa de iniciação científica e isto mudou completamente a minha história. Lá na base de pesquisa, fui orientada que escolhendo a Licenciatura o mercado seria mais amplo e eu poderia ir para a sala de aula, já o Bacharelado é mais específico. Então, escolhi a Licenciatura por causa dessa orientação.*

Ptolomeu, assim como Hannah, não tinha de início o desejo de tornar-se professor: *Eu nunca tive aquele desejo 'quero fazer isso'; durante o Ensino Médio, sempre fui muito de questionar, gostava muito dessa parte política, de discutir capitalismo e socialismo; então pensei que me identificava com a área de humanas e enxergava a Geografia como uma disciplina síntese e que tinha a parte física, humana e econômica..*

O professor Darwin tentou a princípio ingressar no curso de Medicina, tendo como segunda opção as Ciências Biológicas. Pretendia: *ser médico para fazer pesquisa, trabalhar na área de pesquisa com câncer.* Como a primeira opção não se concretizou, ele passou a cursar o bacharelado em Ciências Biológicas impulsionado pelo desejo de desenvolver pesquisas. O projeto de reingressar na Licenciatura só surgiu em uma fase posterior de sua vida profissional.

A docência também não estava nos planos de Ângela. Segundo a mesma: *eu não queria ser professora. Eu queria ser atriz, mas como a questão de trabalhar na televisão foi cercada de preconceito, esse sonho sempre foi cerceado.* Diante disso, a mesma cursou Geologia: *por moda, mas não gostei do curso e desisti.* Em seguida optou pela Fisioterapia, porém devido à mudança de domicílio, Ângela teve mais uma vez que repensar sua escolha profissional e dentre as opções: *como eu gostava muito de ler e escrever, a única opção que me sobrou foi Letras, mas eu não fazia muita distinção entre bacharelado e licenciatura; eu simplesmente sabia que ia dar aula de Língua Portuguesa e Literatura.*

Enfatiza-se a princípio, que no relato dos professores Hannah, Ptolomeu, Darwin e Ângela o ponto de interseção reside no fato de que a docência não aparece como a primeira predileção, ou a mais desejada. O posicionamento dos nossos sujeitos coincide com os resultados de inúmeras investigações as quais apontam para um preocupante desinteresse por essa carreira. Daí a importância de se enfrentar o problema e de discutir quais fatores interferem na sua baixa procura. Sobre a composição destes fatores achou-se:

Entre os factores subjacentes à escolha profissional docente há que distinguir as motivações intrínsecas que envolvem o sentimento de um gosto ou vocação para o ensino, a procura de uma realização pessoal e mesmo o cumprimento de um ideal de serviço, e as motivações extrínsecas, relacionadas com motivos sociais e económicos, como a perspectiva de emprego ou condições de trabalho inerentes à profissão, e incluindo influências e expectativas de outros (NASCIMENTO, 2007, p. 147).

Retomando a fala de Hannah, o “mercado amplo” aparece como um fator extrínseco e desencadeador da escolha pelo Magistério. É possível então, inferir que a escolha da professora vinculou-se à grande possibilidade de inserção no mercado de trabalho que o

magistério oferece. Mesmo que esta profissão esteja passando por um momento de crise extrema, é notório que em face da massificação do ensino, é cada vez maior a necessidade de professores para atender a demanda da Educação Básica, em especial. Diante desse contexto, o Magistério oferece perspectivas reais e imediatas de empregabilidade se comparada a outras profissões.

Tal cenário é indicativo de que a discussão sobre a atratividade da carreira docente se insere num terreno contraditório em que, de um lado, encontram-se aspectos os quais inspiram os estudantes positivamente à carreira docente, como por exemplo, a maior flexibilidade na organização dos turnos de trabalho, períodos de férias mais longos e mais frequentes, liberdade de ação e ainda elevados níveis de empregabilidade, e, do outro, acharam-se condições, fatos e imagens os quais impactam de forma negativa nisso, tais como os baixos salários, *status*¹⁴ social em declínio e péssimas condições de trabalho, dentre outros. Assim, concorda-se com Valle (2006, p. 181) que afirma:

[...] consideramos que a carreira docente se inscreve a primeira vista entre duas dinâmicas contraditórias que evoluem em sentido inverso: ela figura entre as carreiras valorizadas socialmente porque combina um certo *status* profissional com estabilidade de emprego (característica até há pouco exclusivas das profissões tradicionalmente respeitadas como “nobres”), colocando os professores ao abrigo das grandes flutuações do mercado; ela pode também servir de lugar de passagem ou trampolim para algumas funções administrativas. Mas a carreira docente se torna pouco atrativa, pois, apesar de exigir um enorme investimento pessoal e familiar (diplomas e aprovação em concursos), oferece um futuro profissional incerto, baixos salários, limitadas possibilidades de ascensão pessoal, condições precárias de trabalho, além de requerer uma grande versatilidade; o exercício do magistério implica inevitavelmente a conciliação da atividade de ensinar e de outras que lhe são complementares, seja por sua natureza, seja em razão da organização do trabalho escolar.

Conquanto, é fundamental considerar imprescindível o alerta que em meio a essa enorme tensão a qual envolve a carreira docente, há que se ter cuidado para que os discursos veiculados pela mídia em geral, principalmente pelos professores em exercício, não acentuem cada vez mais os aspectos negativos da profissão, sob pena de agravar o desinteresse ou a falta de motivação dos jovens para ingressar no Magistério. Dito de outra forma, a abordagem

¹⁴ Sobre este conceito, coadunamos com a definição dada por Tardif; Lessard (2013), para quem a noção de *status* não deve ser confundida com o regime jurídico ou contratual, que define legalmente a situação do trabalhador. O *status* remete à questão da identidade do trabalhador tanto dentro da organização do trabalho quanto na organização social, na medida em que estas funcionam de acordo com uma imposição de normas e regras que definem os papéis e as posições sociais.

da profissão docente a partir de uma perspectiva negativista impacta profundamente na imagem que esses vão construindo ou internalizando sobre o Magistério.

Diante disso, coaduna-se com Tartuce, Nunes e Almeida (2010, p.451) que alegam “Os sentimentos de desconforto profissional construídos pelos professores em exercício são consubstanciados em representações que extravasam de comentários e atitudes e impactam os jovens no convívio cotidiano com os professores, bem como extravasam em outros ambientes”.

Nessa mesma linha de pensamento, os estudos de Jesus (2004) sugerem que a ausência de uma motivação inicial para o exercício do Magistério, configura-se como principal elemento desencadeador do fenômeno conhecido como mal-estar docente. O conceito de mal-estar docente descreve, “os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência” (ESTEVE, 1999, p. 25). O mal-estar docente passou a ser observado com mais afinco a partir da década de 1980, como algo de abrangência mundial. Países como Suécia (1983), França (1984), Inglaterra (1989) e Alemanha (1991) identificaram a ocorrência desse fenômeno no professorado e passaram a discutir os seus diversos indicadores.

Pesquisas revelam que o mal-estar docente é decorrente das dificuldades as quais o professor enfrenta para responder com prontidão às novas exigências que lhe são colocadas no contexto das aceleradas mudanças sociais. Baseados nos estudos de Jesus (2004), Zacharias et al. (2011) o definem como um processo o qual se desenvolve em três momentos, a saber: no primeiro momento, as exigências profissionais que são impostas ao professor, ultrapassam o que este dispõe, provocando assim, elevados níveis de tensão e *stress*; no segundo momento, esse indivíduo empreende esforços na tentativa de dar respostas às novas exigências; no terceiro e último momento surgem os sintomas físicos, emocionais e cognitivos que caracterizam o mal-estar docente, os quais é possível citar: absentéismo, fadiga crônica, irritabilidade, falta de empenho profissional, ansiedade e depressão, entre outros.

Argumentos como estes permite ponderar sobre o quão nocivo esse fenômeno pode ser para o presente e o futuro da profissão e o quanto compromete a construção de uma imagem social mais positiva. Infelizmente, o desencanto, desmotivação vivida pelos nossos professores “soa alto” nas salas de aula, o que certamente contribui para a diminuição da atratividade por essa carreira. Importa ressaltar também, que as raízes desse problema não podem ser atribuídas unicamente à figura do professor, haja vista que “A massificação do ensino e o aumento das responsabilidades dos professores não se fizeram acompanhar de uma

melhoria efectiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência” (ESTEVE, 1999, p. 106).

Para além dos discursos generalizados de descrédito e desconfiança em relação à profissão docente, Jesus (2004), propõe o conceito de bem-estar docente como alternativa à abordagem contrária. De acordo com esse autor,

Parece-nos preferível uma abordagem mais optimista, evidenciando os aspectos mais positivos da profissão docente e, em termos de investigação, tentando identificar as condições necessárias para o bem-estar e realização profissional dos professores (...). Parece que já chega o facto de os meios de comunicação social utilizarem um discurso pela negativa, sendo importante a investigação tentar fornecer uma perspectiva diferente, mais optimista (...) (JESUS, 2004, p. 198).

A discussão sobre a diminuição do prestígio social do Magistério, bem como sobre a urgente e necessária reconstituição da imagem social ou do *status* dessa profissão docente servirá de mote para as próximas interpretações.

2) *Ser professor não é coisa boa...*

Aqui, o que se quer destacar tem a ver com o crescente desprestígio social o qual vem assolando a profissão docente e que se pode depreender e/ou inferir quando se debruça sobre os relatos dos entrevistados. As falas dos professores Darwin, João e Lavoisier são bastante emblemáticas nesse sentido.

O professor Darwin, a despeito de ter vindo de uma linhagem com tradição no Magistério (mãe, irmão, tios e primos), afirma que no âmbito familiar: *sempre ouvi dizer que ser professor não é uma coisa boa.*

No caso do Professor João, a situação de descrédito pela profissão no âmbito familiar se repete. João alega que, em primeiro lugar, os parentes acreditavam que ele tinha: *potencial para outra coisa* e depois, havia também: *aquela ideia que professor no Brasil ganha muito pouco, passa muito aperto e tudo mais.*

A fala de Lavoisier revela sua dificuldade de assumir a sua opção pela docência perante a situação de desprestígio social da profissão: *é aquela coisa: fazer Licenciatura, ser professor tem aquele estigma, porque a gente sabe como funciona a profissão no nosso país.*

É sabido que trabalho dos professores é permeado por simbologias contraditórias, tendo em vista que, por um lado, é reconhecido e valorizado como necessário às demais profissões e, por outro, desqualificado em razão das condições nas quais se realiza. O reconhecimento e o *status* atribuído a esse grupo profissional tem se mostrado bastante

sensível às variações das sociedades e contextos. Até meados do século passado, o *status* social dos professores era elevado, tinha-se à época, o predomínio de valores de cunho mais humanista, hoje, assiste-se à submissão da sociedade e de seus valores, ao economicismo exacerbado.

Dentro dessa lógica, o prestígio/desprestígio de determinadas profissões é ponderado com base nos níveis salariais que estes conseguem atingir. Como muito bem afirma Jesus (2004, p. 196-197), “esta situação traduz-se numa menor consideração e respeito por parte da sociedade, principalmente por parte dos pais ou ‘encarregados de educação’, em relação aos professores”.

Dessa forma, as afirmações feitas pelos sujeitos conduziram à percepção de que a profissão docente passa por um momento de crise de reconhecimento social, como indicam também outros estudos.

Partindo dessas considerações, é viável crer que seu desprestígio ou baixo *status* tem como um dos seus mais fortes componentes o acúmulo de desigualdades salariais a que essa profissão vem sendo submetida ante as outras que exigem o mesmo grau de formação acadêmica. Nessa mesma perspectiva Lüdke e Boing (2004) esclarecem que,

Tal como aparece hoje, a “profissão” docente exhibe, mesmo aos olhos do observador mais comum, sinais evidentes de precarização, visíveis pela simples comparação com datas passadas. À parte a nostalgia, que em geral valoriza mais o que já passou (“a minha escola”, “a minha professora”...), não é difícil constatar a perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e sobretudo de respeito e satisfação no exercício do magistério hoje. Todas as vezes que nos lastimamos ao constatar o “declínio da profissão docente” acabamos por nos voltar, em última instância, ao fator econômico, que se encontra na base do processo de “decadência do magistério”, com o concurso, por certo, de outros fatores a ele agregados. (grifos nossos).

Alves e Pinto (2011), a partir da análise de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2009, verificaram que: quanto mais jovem o estudante, menor o rendimento como professor; em 10 estados, professores com formação em nível superior apresentam salários médios os quais não chegam a R\$ 1.500,00; na média do país, a rede privada de ensino, paga menos ao professor do que a rede pública; os professores apresentam rendimento médio significativamente inferior daquele obtido por profissionais com nível de formação igual ou equivalente, como por exemplo, professores do ensino superior, médicos, advogados, engenheiros, administradores e arquitetos, entre outros (ALVES; PINTO, 2011).

Um aspecto importante que guarda uma relação com baixa remuneração dos professores brasileiros (já discutido anteriormente), diz respeito à intensificação do trabalho

docente. É sabido que no Brasil, muitos professores, principalmente aqueles os quais lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Médio, precisam fazer isso em várias instituições para alcançar condições de vida mais digna. Estes “têm mais de um emprego e precisam cumprir dois ou três contratos semanalmente para receber um salário decente” (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 22). Sobre isto, importa salientar o conteúdo de uma afirmação feita por um dos nossos entrevistados.

Merece destaque a narrativa do professor José, que ao discorrer sobre um determinado período de sua trajetória profissional descreveu uma rotina extremamente desgastante de itinerância entre diversas escolas da rede pública e privada, ressaltando ainda a elevada carga horária de trabalho resultante dessa situação e como isso veio a prejudicar a qualidade do seu trabalho. Segundo ele: *houve uma época em que eu trabalhava em duas escolas da rede privada, para o município e também para o estado. Como eu tinha uma carga horária muito elevada, trabalhava mais de 40 horas semanais, meu trabalho ficava a desejar em vários aspectos. Depois vi que não dava para sustentar isso.*

Sobre isto, é deduzido que na busca por melhores condições de vida, o professor acaba por se sujeitar a condições extenuantes de trabalho que trazem consequências perversas no que concerne à sua saúde física e mental e termina também por comprometer a qualidade do seu trabalho, bem como a aprendizagem dos seus alunos. Em suma, esse processo de intensificação pode,

[...] além de comprometer a saúde desses trabalhadores, por em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola, na medida em que tais profissionais se encontram em constante situação de ter de eleger o que consideram central e o que pode ficar em segundo plano diante de um contexto de sobrecarga e hipersolicitação, cujas fontes estão nas infundáveis e crescentes demandas que lhe chegam dia após dia (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 367).

Paradoxalmente ao desprestígio social e econômico infligido aos professores, avolumaram-se também as exigências ao exercício docente. Sob os novos contextos sociais, mudou o papel do professor frente ao conhecimento, mudaram igualmente as responsabilidades, as funções, as expectativas e o julgamento da sociedade e das instituições quanto à sua tarefa. O julgamento social negativo em relação à profissão docente é explícito na fala anterior em destaque do professor Darwin: *ser professor não é coisa boa*. Como elucidado por Esteve (1999, p. 104),

O julgamento social dos professores tem vindo a se generalizar-se. Desde os políticos com responsabilidades em matéria educativa até aos pais dos

alunos, todos parecem dispostos a considerar o professor como o principal responsável pelas múltiplas deficiências e pela degradação geral de um sistema de ensino fortemente transformado pela mudança social. Ora, mais do que responsáveis, os docentes são as primeiras vítimas.

Com base em análises, presume-se que essa concepção negativa da profissão, transita entre o desprestígio social, os baixos salários e os *muitos apertos* ressaltados pelo professor João. Sobre este *aperto* ao qual este se refere, crê-se que essa expressão remete às múltiplas exigências e dificuldades as quais caracterizam seu trabalho. As novas atribuições desse grupo profissional extrapolam a dimensão didático-pedagógica e incorporam inclusive, aspectos psicológicos, sociológicos e filosóficos da formação dos alunos. A respeito das inúmeras exigências postas a esse grupo, Arroyo (2011, p. 100) critica,

[...] se espera que os professores deem conta da formação para a cidadania, a autonomia, a identidade, a diversidade, a ética e estética, o corpo, a afetividade, o desenvolvimento pleno... Formar na infância e na adolescência esse perfil tão complicado de adulto deixa os docentes confusos. *Afinal, qual é a minha?, se pergunta cada professora e cada professor da Educação Básica. “Quem sou eu, um super-herói?”*, se pergunta um professor. (grifos nossos).

É lógica a concordância com a crítica feita pelo autor citado em relação à multiplicidade de atribuições que exige dos nossos professores um perfil de super-heróis e torna-se inevitável não se lamentar diante do incremento de responsabilidades e de que não tenham sido agregados ainda, melhores salários, condições de trabalho e políticas de formação e desenvolvimento profissional. Faltam as condições objetivas, os meios e uma estrutura que possibilite ao docente cumprir uma gama tão grande de atribuições e exigências, bem como a reconstituição do seu status social tão degradado.

3) *Eu achava que podia ensinar... (descobrimo-se professor)*

Aqui se realça o relato de três dos entrevistados, Euclides e Darwin e Lavoisier. O conteúdo desses depoimentos não permitiu perceber, a princípio, um desejo expresso pelo exercício do magistério, mas sim um interesse, uma identificação com as áreas de suas disciplinas (Matemática e Biologia). A partir do vínculo com área em primeiro lugar, e depois por circunstâncias que os direcionaram ao exercício da profissão em espaços formais e informais, eles passaram a se descobrirem como professores.

Sobre os caminhos pelos quais o conduziram à docência, o professor Euclides afirma: “na minha adolescência eu gostava muito de Matemática e tinha facilidade de falar de

Matemática para as pessoas. Eu achava que podia ensinar às pessoas e percebia que o que eu ensinava elas aprendiam”.

Diante do gosto pela Matemática e da percepção de que podia ensiná-la para as pessoas, Euclides, antes mesmo de concluir a sua formação superior, passou a lecionar para pequenos grupos de amigos. O mesmo reitera que: *eu me identificava com aquilo, sempre tive facilidade em transmitir o que eu entendia de um modo simples para as pessoas. Isto me despertou que eu podia ensinar, e foi assim, fui pelo caminho certo.*

A trajetória percorrida por Darwin rumo à docência, é similar a de Euclides, pois assim como ele, Darwin antes mesmo de ingressar no bacharelado em ciências Biológicas, já se destacava lecionando como monitor em cursos preparatórios para vestibular os quais frequentava. Ele ressalta também que no início da graduação, chamou a atenção de uma professora que lhe disse: *Darwin, você tem todos os ‘trejeitos’ para ser professor.* Assim, paralelamente ao início do bacharelado, continuou a lecionar nos cursos preparatórios e, segundo ele: *fui começando a perceber que gostava da docência, gostava de dar aulas e também comecei a me sentir realizado, inclusive financeiramente, percebi também que ser professor não era aquilo que as pessoas falavam.*

Lavoisier por sua vez, também não teve como primeira opção profissional o magistério, mas descobriu-se professor através de experiências que vivenciou ainda durante a graduação em Engenharia, e afirma: *no decorrer do curso eu comecei a dar muitas aulas particulares, eu trabalhava muito com isso. Depois terminei o curso e ingressei no mestrado, mas descobri era uma coisa que não me satisfazia. Na verdade, eu me identifiquei muito sendo professor, dar aulas era uma coisa que me dava muito prazer, eu gostava muito. Assim, no final do mestrado eu decidi mudar o rumo da minha vida e me dedicar somente. Posteriormente, depois de quatro anos sendo professor, eu resolvi fazer uma Licenciatura.*

Ao se deter sobre o conteúdo da fala destes três professores, é possível presumir que embora o Magistério não figurasse como alternativa profissional consciente e imediata, essa possibilidade foi sendo construída por meio de diversas experiências no mundo do trabalho e, a partir das quais, o sentimento de satisfação, de prazer e a ideia de dom ou vocação¹⁵ para com o Magistério foi ganhando corpo para estes professores.

Tratando-se desse sentimento de dom/vocação, há a concordância com a proposição dada por Rainer (2011, p. 19), segundo a qual este “depende da construção de um imaginário

¹⁵ Originário do latim *vocare*, que significa “chamar”, o conceito de vocação está relacionado com a ideia de chamamento, inclinação para exercer uma determinada profissão. Este termo carrega consigo um viés religioso associado a dom e chamado divino, de deus.

pessoal e principalmente social sobre a profissão docente. A escolha por ser professor é uma construção e não pode ser encarada apenas como uma vocação individual numa progressão linear e sucessiva”.

As raízes dessa percepção que associa o exercício do magistério a uma concepção de “dom” e “vocação” são históricas. No Brasil, o projeto educacional jesuítico baseado na doação, no chamamento divino contribuiu significativamente para a disseminação dessa concepção, fazendo que esta fosse aceita e expressa pelos nossos educadores desde épocas mais antigas, até os dias atuais. Essa visão de vocação permanece enraizada de tal forma que,

Por mais que tentemos apagar esse traço vocacional, de serviço ideal, a figura do professor, aquele que professa uma arte, uma técnica ou ciência, um conhecimento, continuará colada à ideia de profecia, professar ou abraçar doutrinas, modos de vida, ideais, amor, dedicação. Professar como um modo de ser. Vocação, profissão nos situam em campos semânticos tão próximos das representações sociais em que foram configurados culturalmente. São difíceis de apagar no imaginário social e pessoal sobre o ser professor, educador, docente (ARROYO, 2011, p. 33).

Porém, estudos e debates mais recentes alertam que a ênfase nessa concepção missionária e sacerdotal de magistério, minimiza o caráter profissional, imprescindível ao exercício docente. Por isso, imagina-se ser necessário superar esse estereótipo vocacional, e pensar no professor como um profissional que para bem lecionar precisa ser preparado e formado para assim dominar o conjunto de conhecimentos, saberes, práticas e processos subjacentes a esse ofício¹⁶. Dito de outra forma “Ver o docente como um profissional implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que o fazem se competente em determinado trabalho, e que além disso o ligam a um grupo profissional organizado e sujeito a controle” (IMBERNÓN, 2011, p. 28-29).

Tais elementos remete a ideia de uma premente necessidade de profissionalização do trabalho docente. O termo profissionalização é polissêmico, seu sentido varia conforme os contextos de seu uso. Aqui, adotar-se-á a definição apresentada por Nuñez e Ramalho (2008) de que é um processo de socialização, reconhecimento, decisão e negociação que ocorre entre os projetos individuais e os coletivos profissionais. Outra definição que se julga ser importante e complementar à primeira, é encontrada em Sousa; Mendes Sobrinho (2010, p. 1),

¹⁶ Originado do latim “*officium*”, a palavra ofício significa dever, obrigação, saber-fazer próprio daqueles que dominam certos conhecimentos e os reproduz com base nos mesmos rituais. Uma boa discussão sobre o ofício docente pode ser encontrada em Arroyo (2011); Sousa Neto (2005).

A ideia de profissionalização consubstancia-se às condições ideais que venham a garantir a formação inicial e a continuada nas quais o professor aprende e desenvolve competências, habilidades e atitudes profissionais, salários compatíveis com a natureza e exigências da profissão docente; condições de trabalho dentre outros.

No Brasil, a questão da profissionalização da docência ganhou espaço a partir da década de 1990 em face de um cenário de reformas cujo eixo central era a adequação do nosso sistema de ensino ao novo modelo de desenvolvimento produtivo, que dentre outras coisas, colocou os professores como os principais agentes de mudanças sociais e da qualidade da educação. Assim, o Estado brasileiro assumiu um discurso em defesa da valorização do estatuto socioprofissional do magistério.

A profissionalização relaciona-se intrinsecamente com a busca da identidade profissional docente, aqui concebida como um processo de construção social de um sujeito com raízes espaço-temporalmente situadas e que se desenvolve e transmite de forma dinâmica, contínua e mutável por meio de “uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais” (MARCELO, 2009a, p. 109). Ainda de acordo este autor, a identidade profissional docente,

[...] é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu *eu* profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional” (MARCELO, 2009b, p. 11).

De acordo com Nuñez e Ramalho (2008), a profissionalização tratada possui dois aspectos que juntos formam uma unidade: um interno, chamado de profissionalidade, e outro externo, denominado de profissionalismo. A articulação entre esses dois é condição basilar para a construção da identidade docente.

Diante de tais considerações neste estudo há a defesa de que a profissionalização do magistério seja buscada e reivindicada no âmbito social e coletivo, na perspectiva de (re) construção de um código deontológico próprio para a profissão, de edificação de uma nova identidade, de um novo *status* socioprofissional, de melhores patamares de formação, remuneração, condições de trabalho.

4) *Eu desejo ser professor...*

Aqui se evidenciará uma análise dos relatos dos professores José e João, que de forma precisa afirmaram que à época da escolha profissional, tinham muito claro o desejo de ingressar na carreira docente.

Para o professor José, a escolha pela Licenciatura foi decorrente de um sentimento que foi se: “enraizando” durante sua trajetória acadêmica e: *A escolha pela Licenciatura se deu no 3º ano de Ensino Médio, mas ela vem de um processo que estava enraizado na minha vida. Optei por fazer a Licenciatura em Educação Física porque vivia esse universo e gostava dele.*

Já o professor João, descobriu antes mesmo de ingressar no ensino médio, o desejo de ser professor. Assim, muito cedo começou a lecionar de maneira informal, dando “aulas de reforço” e posteriormente, prestou vestibular para a Licenciatura em Matemática. Segundo ele: *eu desejava ser professor, tinha interesse pela docência, mesmo antes do Ensino Médio. Sempre gostei muito, desde quando dava aula de reforço e percebi que os alunos conseguiam entender o que eu explicava, e então tomei gosto. Depois, quando ingressei no curso de Matemática e passei a dar mais aulas que antes, tomei mais gosto ainda e estou aí até hoje.*

Nos relatos desses dois professores, observa-se que o ponto de convergência reside na forma como estes expressam, de forma muito clara e veemente, o desejo a decisão por essa carreira. Todavia, partindo para uma análise mais particular dessas falas, surgem algumas singularidades evidenciadas a seguir.

Em se tratando do Prof. José, a nossa percepção é de que o enraizamento ao qual ele se refere, resultou da admiração que desenvolveu pelo trabalho de alguns de seus professores: *A minha decisão razão maior em ter optado pela Licenciatura, foi por influência de profissionais que atuaram na minha vida e que me encantavam pelas formas como eles conduziam o ensino. Então, eu me via como espelho daqueles professores.*

Este relato nos conduz à percepção de que a proximidade, o vínculo, a vivência com as práticas educativas e com imagens modelares de antigos professores influenciaram de maneira positiva na sua escolha pelo magistério. É sabido que esta profissão não é totalmente desconhecida para aqueles que nela pretendem ingressar, pois durante suas trajetórias acadêmicas, os estudantes vão construindo imagens e percepções (positivas e/ou negativas) acerca da profissão e que podem ou não ser confirmadas ou reconstruídas durante o processo de formação inicial ou no exercício do magistério. Assim, os aspirantes à docência “não são recipientes vazios” (MARCELO, 2009, p.13). O mesmo autor identificou a existência de três tipos de experiências as quais influenciam nos conhecimentos e crenças as quais os professores possuem sobre o ensino:

Experiências pessoais: incluem aspectos da vida que conformam determinada visão de mundo, crenças em relação a si próprio e aos outros, ideias sobre a relação entre escola e sociedade, bem como família e cultura. A ordem sócio-econômica, étnica, de gênero, religião pode afectar as crenças sobre como se aprende a ensinar.

Experiência baseada em conhecimento formal: o conhecimento formal, entendido como aquele que é trabalhado na escola – as crenças sobre as matérias que se ensinam e como se devem ensinar.

A experiência escolar e de sala de aula: inclui todas as experiências vividas enquanto estudante, que contribuem para formar a ideia sobre o que é ensinar e qual é o trabalho do professor (MARCELO, 2009, p. 15-16, grifo nosso).

Analisando agora a forma como o professor João justificou sua escolha, nota-se que o mesmo atribuiu à docência um sentido muito próximo do altruísmo. No caso de João, esse sentimento de altruísmo é perceptível na sua satisfação em contribuir com as aprendizagens, com a construção do conhecimento por parte do outro. Parece que as aprendizagens alcançadas pelos seus alunos das “aulas de reforço” serviram como o incentivo que lhe conduziu ao exercício docente.

As considerações feitas a esse respeito encontram nexos com outras pesquisas as quais buscaram compreender as motivações e a lógica que envolve a opção pelo magistério e que dão conta da presença do sentimento de altruísmo como um dos fatores que podem determinar a escolha por esta profissão. Estudos feitos por Valle (2006), por exemplo, constataram que as motivações para o ingresso no magistério mantêm-se no campo dos valores altruístas, estando baseados similarmente na imagem de si e em experiências cotidianas, tais como: o dom e a vocação, o amor pelo outro, pela profissão e pelo saber.

Tanto nestas pesquisas, quanto nesta, verificou-se que a possibilidade de compartilhar/transmitir o conhecimento e de promover mudanças na vida das pessoas e da sociedade aparece como um aspecto motivador para a escolha dessa profissão.

Os relatos aqui apresentados permitiram se certificar que a escolha e a inserção dos entrevistados pelo/no Magistério não ocorreu de forma linear para todos e pode ser interpretada de diferentes formas: como uma imposição das circunstâncias, como algo desejado ou acalentado desde cedo, como algo que foi sendo paulatinamente construído ou descoberto em experiências docentes precoces, ou ainda como resultado da admiração e das imagens positivas de professores os quais figuraram em suas trajetórias acadêmicas.

4 O ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IFRN CAMPUS PARNAMIRIM: CONSTRUINDO SABERES E PRÁTICAS

Nesse capítulo, buscou-se delinear como se deu o encontro dos entrevistados com o campo da Educação Profissional, haja vista que a docência nesse campo possui singularidades as quais para grande parte dos professores licenciados para atuarem na Educação Básica, ainda são bastante desconhecidas. Pretendeu-se também compreender e analisar quais eram as expectativas trazidas pelos entrevistados, como foram suas primeiras experiências e ainda quais os principais desafios enfrentados para exercer a docência na Educação Profissional e mais especificamente, no Ensino Médio Integrado.

4.1 EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS ANTERIORES AO IFRN

Todos os entrevistados relataram diferentes experiências docentes anteriores ao ingresso no IFRN, tanto nos níveis Fundamental e Médio, quanto nas redes estadual, municipal e privada de educação. Como serão vistas em quatro relatos destacados a seguir.

José teve suas primeiras experiências docentes ainda no decorrer do curso de licenciatura em escolas da rede privada. Posteriormente, depois de licenciado, ingressou, por meio de concurso público, nas redes municipal e estadual de ensino: *próximo de me formar, lá pelo sexto ou sétimo período do curso, comecei a trabalhar numa escola privada. Depois, passei no concurso para professor do município e mais adiante para professor do estado. Então, antes de ingressar no IFRN, eu trabalhava concomitantemente nas redes estadual, municipal e privada.*

Ptolomeu relata que sua experiência com a docência precedeu a entrada na Universidade, ou mais especificamente, na licenciatura: *a experiência com o ensino veio antes da faculdade, quando comecei a dar aulas particulares.* A esse respeito, ressalta que o seu objetivo principal não era adquirir experiência para o exercício profissional futuro. Segundo ele, essa inserção precoce no ensino foi motivada por questões financeiras: *foi por uma questão de necessidade, minha família morava no interior, viemos para cá eu e dois irmãos; e isso da família me sustentar com tantas dificuldades me incomodava. Por isso, procurei amenizar a situação e comecei a dar aulas particulares. Foi assim que começou minha experiência com o ensino.*

Posteriormente, ao término da licenciatura, Ptolomeu passou a lecionar “formalmente” na escola privada e mais adiante na rede pública municipal, principalmente no Ensino

Fundamental. Sobre suas experiências no Ensino Médio, explica: *minhas experiências com o Ensino Médio foram bem rarefeitas, eu não me identifiquei com o Ensino Médio porque como eu trabalhava numa escola privada, era aquela coisa: preparar para o vestibular. Eu não era professor de Geografia, era um preparador para o vestibular, você trabalha conteúdo e mais conteúdo. Não me identifiquei porque gostava de trabalhar a questão da construção do ser humano e da cidadania.*

O professor Euclides fez referência a uma longa experiência docente anterior à entrada no IFRN: *quando eu entrei no IFRN já tinha mais de vinte anos de docência.* Euclides atuava na rede estadual com o Ensino Médio e na rede privada em cursos preparatórios para o vestibular.

Diferente de Ptolomeu, que não se identificou com a dinâmica subjacente aos cursos preparatórios para vestibular, Euclides demonstrou, em sua narrativa, uma identificação com a proposta destes cursos: *trabalhar com cursinho foi uma vantagem imensa, porque foi onde eu tive uma vivência importante que me serviu também na escola pública, pois, para trabalhar com o pré-vestibular, precisava estudar muito, precisava ter o conhecimento de todo o conteúdo programático do Ensino Médio; eu vivia estudando e isso me trouxe muitos benefícios.*

Darwin por sua vez, teve uma breve experiência com o Ensino Médio propedêutico. Antes de ingressar no IFRN, atuou preponderantemente como professor de cursos preparatórios para o vestibular, e assim como Euclides, Darwin deu ênfase ao valor das contribuições que o exercício profissional nestes cursos lhe proporcionou: *O cursinho me ajudou muito na formação pedagógica, porque eu trago muitas coisas dos cursinhos para o meu exercício docente no ensino regular; muita coisa, não é pouco não, é muito mesmo.*

Ao analisar estes quatro relatos, destaca-se, em primeiro lugar, o fato de que, ao ingressar no quadro docente do IFRN, estes professores já traziam consigo uma gama de experiências, saberes e práticas que foram sendo construídas em espaços e tempos diversos, precedendo inclusive, a formação acadêmica. Contudo, um olhar mais detalhado sobre cada depoimento nos permite encontrar particularidades as quais merecem reflexão.

A narrativa do professor José, traz à tona novamente a situação de intensificação do trabalho docente (já discutida no capítulo anterior) a qual a maioria desses professores da Educação Básica são submetidos. Comumente, estes, em face às necessidades de subsistência pessoais e familiares, acumulam diversos vínculos empregatícios, o que comprovadamente trazem prejuízos tanto à saúde desses profissionais, quanto à qualidade do seu trabalho.

Ptolomeu, por sua vez, ao discorrer sobre suas experiências profissionais anteriores, expressou um posicionamento mais questionador e reflexivo acerca do papel e da função social do professor. Sua fala revelou uma crítica à lógica mercadológica que reduz o professor a um mero transmissor de conteúdos, um profissional que, alijado da dimensão política e intelectual de seu trabalho, apenas cumpre, executa tarefas, manuais e procedimentos preestabelecidos, o que Kuenzer (1999) vem chamar de “tarefeiro”.

Reparou-se também que Ptolomeu advoga em favor de uma intervenção docente político-pedagogicamente mais qualificada e que possibilite a inserção do jovem no mundo de forma mais ampla e cidadã, numa perspectiva a qual o mesmo define como: *construção do ser humano e da cidadania*.

Tal concepção dialoga com o pensamento de Freire (1996), para quem ensinar é uma forma de intervenção no mundo e que, por isso, a prática educativa não pode ser neutra, exigindo do professor um constante posicionamento político. Segundo este autor, “não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo” (FREIRE, 1996, p. 102).

No caso dos professores Darwin e Euclides, as falas convergem quanto ao sentido formativo que os mesmos atribuíram às suas experiências docentes anteriores. Em suas falas, é constatada, muito claramente, a defesa dessas experiências docentes anteriores como importantes contributos para a formação profissional e para suas práticas pedagógicas. Sobre o caráter formativo que as experiências podem ter, o pensamento de Larrosa dá o respaldo necessário (2002, p. 21), para quem “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”.

Concordando com essa afirmação, a experiência é compreendida como algo que provoca mudanças e transformações nos nossos modos de pensar e agir em contextos profissionais e sociais. Neste sentido, ela não pode ser reduzida a um acontecimento, a um fato ocorrido em um determinado tempo cronológico. Portanto, para os professores citados, o exercício docente em espaços formais antes ou depois da graduação contribuiu de forma significativa para a construção de suas práticas pedagógicas e para a formação dos saberes experienciais.

Em sua prática pedagógica cotidiana o professor recorre a saberes que nem sempre foram amealhados durante a formação acadêmica inicial ou continuada. Assim, existem conhecimentos os quais foram apropriados e produzidos ao longo de uma trajetória de vida pessoal e profissional. Estes são os chamados saberes da experiência ou experienciais, pois

tem origem no trabalho cotidiano em sala de aula e resultam das múltiplas relações estabelecidas com os pares, com os alunos e com a própria instituição. São definidos como:

[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem de currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhece-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (TARDIF, 2012, P. 48-49).

Para o mesmo autor, o saber da experiência constitui-se como eixo principal, núcleo vital do saber docente e, a partir do qual, os professores formam e transformam suas relações com os demais conhecimentos. Nessa perspectiva, “os saberes experienciais são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (TARDIF, 2012, p. 54)”.

Por outro lado, dadas às inúmeras exigências impostas ao professorado nas mais variadas situações concretas de ensino, não basta somente ao professor o saber experiencial.

A competência profissional deste depende de sua capacidade de mobilizar, integrar e dominar os conhecimentos relativos à disciplina que leciona, às ciências da educação e da pedagogia e ainda ao saber prático produzido em sua interação com os alunos.

Os relatos aqui apresentados exibem certa heterogeneidade quanto aos sentidos que os entrevistados atribuíram às suas experiências. Tais noções estão diretamente relacionadas com as diferentes concepções de educação e também com os diferentes contextos de vida social, pessoal e profissional desses profissionais.

4.2 CHEGANDO AO IFRN: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E ENSINO MÉDIO INTEGRADO – DOIS ILUSTRES DESCONHECIDOS

Como foi dito anteriormente, os docentes, ao ingressarem no IFRN, trouxeram consigo um vasto repertório de experiências e saberes construídos tanto na academia quanto em anos de exercício profissional na Educação Básica. Mesmo assim, é pertinente investigar como estes professores enfrentaram ou vivenciaram a docência na Educação Profissional, mais especificamente, no Ensino Médio Integrado.

A Educação Profissional, embora seja uma das modalidades da Educação Básica, é ainda um espaço de atuação bastante desconhecido para a maioria dos licenciados que

lecionam nesse nível de ensino. No caso específico dos interlocutores, nenhum deles havia anteriormente ensinado nesta modalidade. Em razão da constatação dessa inexperiência no campo da Educação Profissional, é contundente apurar como eles vivenciaram a docência nesse contexto de reconhecida singularidade.

Ao analisar as suas falas, uma das primeiras impressões foi que na organização curricular dos cursos de licenciatura, há um silêncio enorme em relação aos estudos ou discussões sobre a Educação Profissional enquanto modalidade da Educação Básica. Assim, a maioria desses profissionais conclui a licenciatura praticamente sem conhecer a estrutura, organização, funcionamento e as bases legais dessa modalidade. Somente dois (Darwin e Hannah) dentre os oito interlocutores reportaram a um breve contato com discussões relativas à Educação Profissional.

Darwin resumiu seu pouco conhecimento sobre essa temática: *essa discussão eu tive na disciplina de História da Educação quando estudamos aquele momento em que a educação brasileira era tecnicista para atender ao mercado*. Hannah também fala de um breve contato com os estudos relacionados à Educação Profissional: *em uma das disciplinas da licenciatura, discutimos um pouco da educação profissionalizante durante o regime militar*.

A lacuna ou ausência de estudos nesse campo foram apontadas por seis dos indivíduos entrevistados como verificado pelos depoimentos que se seguem.

O professor José afirmou: *conclui em 2002, mas nunca foi discutido nada sobre Educação Profissional, em nenhuma das disciplinas, nem mesmo nas disciplinas da área de educação*.

Sobre essa questão, Ângela nos disse: *Que eu me lembre não. Acredito que não, mas as Licenciaturas deixam muito a desejar em muitos aspectos. A educação avança, mas parece que os cursos, os currículos permanecem engessados, não mudam, não avançam*.

Ptolomeu, por sua vez, também negou a presença de estudos alusivos à Educação Profissional durante sua formação na licenciatura: *de Educação Profissional nada. No curso, nas disciplinas, o que prevalecia era a questão do conteúdo e não como trabalhá-lo em sala de aula. Naquela época não havia uma preocupação com aspectos mais pedagógicos. Hoje, sei que já existe uma preocupação nesse sentido*.

Da mesma forma, Euclides nos afirmou: *eu não tinha conhecimento nenhum, passei a conhecer quando entrei no IFRN*.

A narrativa de João explicita a mesma lacuna: *durante a minha formação inicial nada desse assunto em nenhuma disciplina. Conhecia porque fui aluno do IFRN*.

Assim como os professores anteriormente citados, Lavoisier reafirma a ausência de estudos concernentes à temática de Educação Profissional: *Educação Profissional? De forma alguma. É uma crítica muito grande que faço à universidade, na universidade é tudo compartimentalizado. É Química e ponto. As disciplinas da Educação não dialogam com as disciplinas de Química, o que é um complicador ainda maior porque vamos ser professores. O tema Educação Profissional em nenhum momento foi abordado, nem de longe. Porém, terminei minha licenciatura nos anos 2000 antes do período de expansão da Educação Profissional, então o ensino técnico era muito restrito. A realidade que temos agora é outra.*

Partindo da análise do conjunto de relatos acima apresentados, é notório o fato de que a Educação Profissional tem tido pouco ou quase nenhum espaço dentro da organização curricular das licenciaturas. Analisando os cursos de formação de professores, evidencia-se “o silêncio quase total em relação à formação do professor para o ensino superior, para a educação de jovens e adultos, para o ensino técnico e rural, para atuar nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco” (ANDRÉ, 1999, p. 309).

Os achados deste trabalho coincidem com as pesquisas realizadas por Gatti e Nunes (2009) e Lamb, Welter e Marchezan (2014) que analisaram a formação de professores e o currículo dos cursos de Licenciatura em diferentes instituições. Estabelecendo um comparativo entre o currículo das licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e as demais instituições de Ensino Superior, é possível afirmar que:

[...] mesmo os Institutos Federais tendo uma organização pedagógica diferenciada, as características dos currículos destes cursos não diferem das demais instituições de ensino superior. Observou-se a predominância da carga horária das disciplinas relacionadas aos conhecimentos específicos da área em detrimento aos conhecimentos relativos aos fundamentos da educação e da formação para a docência. *Os conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos ficam praticamente restritos à disciplina de Libras* (LAMB; WELTER; MARCHEZAN, 2014, p. 1, grifo nosso).

Ambas as pesquisas verificaram os currículos a partir das seguintes categorias: fundamentos teóricos da educação, conhecimentos alusivos à formação profissional específica, conhecimentos específicos para a docência, pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso, outros saberes, atividades complementares, sistemas educacionais conhecimentos relativos às modalidades¹⁷ e níveis de ensino específicos.

¹⁷ Na pesquisa de Gatti e Nunes (2009) as disciplinas de Educação de Jovens e adultos e Educação Especial são as únicas modalidades que constam no currículo das licenciaturas examinados com carga horária obrigatória.

Tais estudos certificaram o pouco espaço destinado ao componente curricular que estes autores denominaram como “conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos”, situação que se visualiza de forma mais clara a partir de dados retirados da pesquisa de Gatti e Nunes (2009).

Quadro 5. Distribuição das disciplinas obrigatórias segundo as categorias de análise – licenciaturas

CURSOS	CATEGORIAS	CARGA HORÁRIA
LETRAS	Fundamentos teóricos	8,5%
	Conhecimentos específicos da área	51,6%
	Conhecimentos específicos para a docência	10,5%
	Sistemas educacionais	4,3%
	Pesquisa e TCC	4%
	Atividades complementares	4,4%
	Outros saberes	15,4%
	Modalidades e nível de ensino específicos	1,2%
MATEMÁTICA	CATEGORIAS	CARGA HORÁRIA
	Fundamentos teóricos	9,2%
	Conhecimentos específicos da área	32,1%
	Conhecimentos específicos para a docência	30%
	Sistemas educacionais	3,6%
	Pesquisa e TCC	4,6%
	Atividades complementares	5,1%
	Outros saberes	14,7%
Modalidades e nível de ensino específicos	0,7	
CIENCIAS BIOLÓGICAS	CATEGORIAS	CARGA HORÁRIA
	Fundamentos teóricos	7,1%
	Conhecimentos específicos da área	64,3%
	Conhecimentos específicos para a docência	10,4%
	Sistemas educacionais	4%
	Pesquisa e TCC	4%
	Atividades complementares	5,4%
	Outros saberes	4%
Modalidades e nível de ensino específicos	0,8%	

Fonte: adaptado de Gatti e Nunes (2009)

Os números apresentados no quadro dão margem a inúmeras reflexões sobre a discrepância entre a carga horária destinada às disciplinas relativas aos conhecimentos

específicos da área em detrimento daquelas referentes aos fundamentos da educação e da formação para o magistério, bem como sobre a irrisória participação das disciplinas concernentes às modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, além da ausência completa das demais modalidades (Educação Profissional e Tecnológica, Educação Indígena, Educação a Distância).

Retomando esta pesquisa, os depoimentos revelaram também que, dentro do pouco espaço reservado para os estudos sobre as modalidades de educação e, mais especificamente a Educação Profissional, o tratamento ou a forma de abordagem se restringe a uma contextualização histórica, que sem dúvida é importante e necessária, mas insuficiente para subsidiar o trabalho do professor nessa modalidade. Além dos aspectos históricos, há de se abrir espaço para as questões políticas, pedagógicas, didáticas e legais ali envolvidas.

Em face do que nos foi revelado, reconheceu-se a existência de um distanciamento entre o que se ensina nos cursos de formação de professores e a realidade com a qual estes irão se deparar nas escolas. Tem-se aí a reafirmação de um processo histórico de dicotomia entre a teoria *versus* prática. Da mesma forma:

A literatura aponta continuamente a fragilidade da formação dos licenciandos, oriunda da ausência de contato com a realidade social e o cotidiano escolar (adverso) a que serão submetidos (...). Os estudos salientam, também, o papel decisivo da instituição escolar como lócus de formação: é na escola – com suas regras e ritos, suas pessoas, tempos e espaços – que os professores reforçam ou anulam saberes oriundos de sua formação. Nesse contexto, é decisivo que a formação dos licenciandos lhes permita estabelecer relação com a realidade social, mediada pelas teorias que permitem interpretá-la e compreendê-la e, se possível, transformá-la. (SILVA et al., 2008, p. 26).

É importante ressaltar que esse distanciamento entre teoria e prática contraria, inclusive, o que dispõe a Resolução nº 01/2002 do CNE/CP que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. De acordo com a mesma, os cursos de formação de professores devem permitir o estabelecimento de relações entre os conhecimentos ensinados na academia e o contexto real de atuação profissional. De acordo com esta Resolução, para atuar nas diferentes modalidades da Educação Básica esses cursos deverão ter como um dos seus princípios norteadores “a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor (...)” (BRASIL, 2002, p. 2).

Este descompasso entre o que se propõe enquanto perspectiva formativa e o que efetivamente se realiza na formação de professores para a Educação Básica é denunciado nos estudos de Gatti, Barreto e André (2011, p. 114-115), para os quais:

A relação teoria-prática tão enfatizada em documentos e normas, com a concepção curricular integrada proposta, não se concretiza no cotidiano das diferentes licenciaturas. [...] Então, nesses currículos e nas suas ementas, observou-se evidentemente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais genéricos sobre fundamentos, política e contextualização, e que a escola, como instituição social de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto no qual o profissional-professor (a) vai atuar.

A despeito do que recomenda os documentos oficiais e as diversas pesquisas, os cursos de formação de professores continuam tendo seus currículos organizados a partir de uma concepção de formação docente equivocada, de cunho enciclopédico e tecnicista que se reduz a preparar o futuro professor como um técnico, alguém que vai aplicar executar em sala de aula um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas de ensino produzido por especialistas nas universidades, muitas vezes distanciados do contexto real em que se dá o exercício docente. Por isso:

No limite dessa concepção estereotipada de formação de professores, que acabou por se generalizar, muitas Licenciaturas foram se transformando em cursos inócuos, pois, no confronto com a realidade social e escolar, boa parte dos ex-alunos acabava por apontar que “a teoria na prática é outra” (SILVA et al., 2008, p.18).

Portanto, faz-se necessário ressignificar o sentido atribuído ao binômio teoria/prática, conferindo-lhe um caráter mais formativo e dialógico na perspectiva de superar o modelo formativo baseado na racionalidade técnica, avançando na direção de outro modelo que permita ao futuro professor vivenciar a reciprocidade entre teoria e prática em seu processo formativo inicial.

Considerando a fala dos entrevistados, como também os estudos aqui apresentados sobre as lacunas dos currículos das licenciaturas em relação a determinadas modalidades de ensino, em especial à Educação Profissional, parece natural que os professores também desconhecem o Ensino Médio Integrado como uma das formas de oferta da Educação Profissional previstas na LDB, além das implicações políticas, metodológicas e didático-pedagógicas inerentes à atuação nesse contexto.

A experiência da docência no Ensino Médio Integrado foi vivenciada de forma distinta pelo grupo dos oito entrevistados. Para quatro deles (Hannah, Ptolomeu, José e João), essa experiência foi avaliada de forma mais positiva e menos traumática, como se verá a seguir.

A respeito de suas primeiras experiências na instituição, Hannah faz uma avaliação bastante positiva, embora tenha admitido certo temor diante da iminente necessidade de fazer

ajustes metodológicos e didáticos em sua prática, tendo em conta que, profissionalmente, atuou por mais tempo em Organizações Não Governamentais e no Ensino Superior: *Foi uma experiência muito positiva para mim, pela escola, pelas condições de trabalho que eu dispunha (...). Fiquei meio apavorada quando cheguei ao IFRN e tinha que lecionar no Ensino Médio. Todo meu material era voltado para o Ensino Superior, inclusive a linguagem, tudo. A vantagem era que os alunos eram diferenciados, tinham interesse pela Sociologia.*

Hanna afirmou também que, a princípio, não tinha uma compreensão muito clara acerca do que era o trabalho no Ensino Médio Integrado. Por isso, restringia sua atuação ao espaço da sala de aula: *Eu não tive uma concepção muito nítida não. Não entendi ali a proposta do currículo integrado no IFRN (...); tentamos fazer alguns projetos integrados naquele momento, mas eu não percebia isso como uma proposta da instituição, uma proposta mais ampla (...), uma proposta para ser colocada em prática, embora eu, por mim mesma, já tivesse como concepção de formação fazer o diálogo com algumas disciplinas, porque eu estimulo os alunos a aprenderem Sociologia dentro de um contexto.*

Ptolomeu avaliou positivamente seu primeiro contato profissional com a instituição, embora tenha ressaltado que o elevado número de alunos por sala tenha lhe provocado certa estranheza: *A quantidade de alunos foi um impacto e a gente sente a responsabilidade de trabalhar em uma instituição tão grande. Mas, eu posso dizer que foi uma experiência boa, importante.*

Falando mais especificamente sobre a docência no Ensino Médio Integrado, Ptolomeu admitiu: *eu não sabia que o CEFET trabalhava com o Ensino Médio Integrado. Naquela época, era o seguinte: o aluno estudava as disciplinas da parte técnica somente no quarto ano, mas já tinha se iniciado a discussão sobre a reformulação. Mas eu sempre tive a preocupação em não trabalhar a Geografia e dar o conteúdo da disciplina meramente. Assim, em um curso como Informática, em quais conteúdos a Geografia pode ajudar? Por exemplo: comunicações, transportes (...) então, procuro sempre trabalhar os conteúdos daquele ano relacionando com o curso do aluno.*

Descrevendo suas experiências iniciais, José também fez uma avaliação bem positiva: *particularmente foi muito bom. Eu recém-chegado na instituição (...) justamente na época em que eu estava fazendo minha dissertação, estava amadurecendo uma intervenção pedagógica, então eu não sabia como seria; tudo foi sendo descoberto dentro da própria instituição. Foi tudo assim, mágico!*

Sobre a experiência da docência no Ensino Médio Integrado, José afirmou: *É bastante salutar (...), eu vejo que é possível às disciplinas trabalharem em conjunto, as disciplinas de*

caráter mais técnico com umas de caráter mais geral ou propedêutico. Acho importante serem trabalhadas em parceria e isso está relacionado com o conceito de omnilateralidade, você trabalhar a educação como um todo e não apenas numa determinada vertente. Acho que ajuda no currículo ver tudo junto ao mesmo tempo, estabelecendo relações.

Da mesma forma que os demais, João fez uma avaliação positiva de suas primeiras que vista que ele vivenciou a experiência no Ensino Médio Integrado como aluno, para posteriormente, depois de graduado, retornar na condição de professor, o que para ele foi positivo: *Para mim, não foi nada assim tão surpreendente porque eu fui aluno da escola e depois que eu concluí não houve grandes mudanças. A questão de ter o Ensino Médio junto com o técnico já vivenciei como aluno e agora estou vivenciando como professor e realmente há uma grande diferença porque esta escola ainda é uma escola de referência (...) A proposta do Ensino Médio Integrado é bem interessante. Por quê? Pelo menos em Matemática é possível mostrar aos alunos algumas aplicações práticas que no Ensino Médio regular eu não consigo. Essa é a grande vantagem que eu vejo e eles ficam interessados nisso.*

Diferente desses quatro primeiros, os outros quatro entrevistados relataram momentos de mais tensão e incerteza ao ingressarem na instituição, conforme as falas que se seguem.

Darwin, falando de suas vivências iniciais, criticou a falta de suporte dado pela instituição aos professores ingressantes: *quando eu cheguei aqui, a orientação foi: dê aula de Biologia! Mas hoje, se um professor recém-chegado na instituição participar das reuniões do Núcleo Central Estruturante ele vai ter um norte diferente do que eu tive, porque naquela época, acho que a expansão foi muito rápida, o IFRN não estava preparado.*

Para este professor, a compreensão da dinâmica subjacente à docência no Ensino Médio Integrado aparece como algo que foi sendo construído, amadurecido: *aos poucos você vai percebendo a necessidade de fazer links, ligações com o curso. E aí, esses links, essa realidade foi acontecendo na minha formação aqui dentro.*

O mesmo professor ressalta ainda que: *Para mim, o Ensino Médio Integrado é aquele que prioriza duas bases. Então, o aluno vai precisar ter aquelas competências e habilidades de Biologia para o Ensino Médio, mas também outros aspectos da formação dele. Na minha concepção, é necessário fazer os links, do contrário é só conteúdo e mais conteúdo. Como professor, tenho que entender que o aluno pode se tornar um grande Técnico em Mecatrônica sem Biologia, mas um grande profissional, formado como um todo, sem Biologia não tem como ser. Na minha concepção, técnico de apertar parafuso não vai realmente precisar da Biologia.*

Da mesma forma que Darwin, o professor Euclides criticou a falta de apoio aos professores ingressantes e falou das dificuldades enfrentadas: *quando cheguei aqui, fiquei com medo sabe? Eu ficava pensando: será que vou ter que fazer tudo diferente? Será que a minha prática vai ser diferente? Como eu tenho que fazer? Então, acho a instituição deveria nos capacitar melhor quando chegamos. Senti essa dificuldade, mesmo tendo muitos anos de experiência na docência.*

Sobre a docência no Ensino Médio Integrado, explicou: *o aluno vem para cá formar-se um técnico, mas formar-se um técnico com uma visão mais humana da vida, ele se humaniza. A escola também humaniza o aluno.*

A professora Ângela também expressou um começo povoado de dúvidas e incertezas: *Na verdade, quando eu cheguei ao IFRN era tudo muito novo e diferente. Eu entendia a questão do Integrado, como Ensino Médio integrado ao técnico. Mas não conhecia exatamente os cursos, as disciplinas técnicas que os alunos tinham que cursar. Percebi durante as reuniões e encontros que o olhar da escola era muito voltado para a parte técnica.*

Como os demais, Lavoisier falou dos desafios e das peculiaridades da docência no Ensino Médio Integrado: *Eu acho que para todos os professores das disciplinas propedêuticas é um impacto muito grande porque o trabalho aqui não é da mesma forma que estamos acostumados. O fato de você ter aqui um curso profissionalizante, a maior barreira que a gente tem é compreender que a nossa disciplina faz parte de um objetivo maior que é formar um técnico, apesar que a gente precisa formar o cidadão integral.*

Ao estabelecer um comparativo entre as falas do primeiro grupo de professores e as do segundo, encontra-se uma pequena diferença na forma como eles reagiram diante das exigências postas pela chegada ao IFRN. No caso dos primeiros, as dificuldades foram sentidas e apontadas, porém diante do “choque do futuro¹⁸”, percebe-se uma postura de enfrentamento menos sofrida e mais serena. O sentimento de impacto inicial parece ter se constituído, dialeticamente, como um elemento motivador e combustível para o enfrentamento da crise. Nesta perspectiva, este trabalho compartilha a ideia de Lapo e Bueno (2002, p.247.), para quem:

Esse desequilíbrio é uma força propulsora, constantemente alimentada pela sociedade e pelo próprio indivíduo, e é, até certo ponto, saudável e necessária por ser desencadeador de ações que propiciarão uma existência harmoniosa. As pessoas tem ânimo para cometimentos arrojados ou difíceis,

¹⁸ Toffler (1972) utiliza essa terminologia para falar das desastrosas tensões e desorientações que se procura nos indivíduos ao obrigá-los a uma mudança excessiva em um lapso de tempo demasiado curto.

são ousadas no sentido de buscarem se adaptar, de sobreviverem e de melhor viverem.

Para o segundo grupo de professores, a inserção em um novo contexto, recheado de singularidades, tencionou mais negativamente essa chegada, e a despeito das experiências anteriores, os relatos expressam um maior grau de dificuldade. Assim, sob o ponto de vista defendido neste estudo, acredita-se que esses sentimentos de desajustes, desequilíbrios e incertezas perante o novo, não atingiram linearmente esses professores; cada um foi afetado em maior ou menor grau. Isto porque:

[...] é preciso considerar que nem todas as pessoas se frustram e se desequilibram a partir dos mesmos estímulos. Da mesma forma que um vírus pode ou não desencadear uma doença em indivíduos diferentes (...). A reação de cada professor, o modo de enfrentar as dificuldades dependerá da avaliação - tanto retrospectiva como prospectiva - que ele faça da situação. A partir dessa avaliação é que a pessoa determina o significado e a intensidade dos acontecimentos, bem como os modos de enfrentá-los (LAPO; BUENO, 2002 p.255.).

Outra questão que permeia esse conjunto de depoimentos, diz respeito ao insipiente apoio pedagógico oferecido aos recém-chegados professores. O desafio foi responder as muitas e novas exigências que lhe foram postas em uma instituição que abarca diferentes níveis e modalidades educacionais e que, em face disso, organiza-se a partir de um modelo didático-pedagógico que difere da maioria das escolas públicas pelas quais esses professores passaram. Diante das singularidades desse modelo e a despeito de suas experiências profissionais anteriores, sentiram-se despreparados.

Freire (1996), já nos dizia que ser educador é trilhar pelos caminhos da incerteza. Nesse sentido, a disponibilidade para enfrentamento de novas situações é uma das características mais exigidas aos professores, haja vista que o processo de ensino-aprendizagem move-se em um terreno complexo, movediço, em que a incerteza é uma realidade objetiva e presente no cotidiano desse profissional, exigindo-lhe uma constante mobilização e (re)construção de saberes e práticas. Como destacam Tardif e Lessard (2013, p. 43):

[...] ensinar, de certa maneira, é sempre fazer algo diferente daquilo que estava previsto pelos regulamentos, pelo programa, pelo planejamento, pela lição, etc. Enfim, é agir dentro de um ambiente complexo e, por isso, impossível de controlar inteiramente, pois, simultaneamente, são várias as coisas que se produzem em diferentes níveis de realidade (...). Trata-se de um trabalho cujo produto ou objeto sempre escapa, em diversos aspectos, à ação do trabalhador, enquanto o mesmo não acontece em muitíssimas outras atividades, nas quais o objeto do trabalho (a matéria inerte, o artefato, o

serviço oferecido, o produto, etc.) fica inteiramente submetido à ação do trabalhador, que o controla como quer.

Diante disso, é imprescindível que se pense na criação e no desenvolvimento de políticas, práticas e espaços de formação continuada dentro e fora da escola. A formação continuada é amplamente defendida nos discursos oficiais e requerida pelos professores que, diante de uma realidade mutante, sentem-se, muitas vezes despreparados “para lidar com situações novas, ambíguas, confusas, para as quais nem as teorias aplicadas nem as técnicas de decisão e os raciocínios aprendidos fornecem soluções lineares” (ALARCÃO, 1996, p. 14).

Porém, antes de qualquer ação nesse sentido, há que se definirem as bases dessa formação numa perspectiva que ultrapasse o modelo formativo reducionista do treinamento, da reciclagem e da atualização em prol de um novo horizonte formativo, onde o professor tem voz e participa como sujeito e não apenas como ouvinte de propostas formativas alheias ao contexto real de atuação desses profissionais. Trata-se, portanto, de compreendê-la:

[...] como um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo (PLACO; SILVA, 2000, p. 26-27).

Considerando que a formação continuada deve ser pensada no interior da escola e em outros espaços e situações e, ainda, que um dos elementos básicos do processo de profissionalização docente deve ser buscado no âmbito individual e coletivo, concorda-se com estudos que advogam em favor da escola como um lócus privilegiado de formação. Espaço onde o professor ensina, desenvolve sua ação pedagógica em um processo dialético de aprendizagem, construção, reconstrução e reflexão de seus saberes e práticas. É, portanto, um espaço de aprendizagem para o professor e para todos que dela fazem parte.

Sobre a ideia de escola como lugar profícuo de aprendizagem é achado o respaldo nos estudos de Alarcão que apontam para a necessidade de reconfigurá-la a partir de uma ótica que a conceba como “uma organização aprendente e qualificante, uma organização em desenvolvimento e aprendizagem para si mesma e para cada um dos que a constituem” (ALARCÃO, 2001, p. 13).

Uma escola pensada nesses moldes se desenvolve em compasso com o desenvolvimento dos seus professores e, por isso, requer potencializar uma cultura educativa

colaborativa, de participação, de partilha e reflexão permanente sobre problemas que afetam o cotidiano escolar. Diante dessa premissa, qualquer proposta de formação docente deve ser construída coletivamente e ter apreço pelo contexto em questão e pelos problemas que nele incidem. Esse modelo formativo é o que Imbernón (2010, p. 29) define como “*a formação a partir de dentro*, na própria instituição ou em um contexto próximo a ela, onde se produzem as situações problemáticas que afetam os professores” (grifos do autor).

Neste processo formativo, que é da escola e do professor, este último ultrapassa a condição de objeto, expectador de conhecimentos e estratégias alheias às suas necessidades, para tornar-se então, sujeito de sua própria formação. A formação “a partir de dentro” que resulta de um processo de reflexão, decisão e adesão da escola e dos professores pode ter as seguintes características:

- A finalidade é atender às necessidades ou situações problemáticas coletivas. A organização é um todo.
- Seus resultados afetam o grupo. Pretende a inovação institucional. O compromisso será fundamental.
- Reforça o sentido de pertença. Todos temos problemas parecidos no mesmo contexto ou, ao menos, os compartilhamos.
- Reforça o autoconceito. Começo a me ver refletido (eu e meus problemas) nos demais, começo a conhecer a mim mesmo por meio do confronto de opiniões com pessoas em que confio. São meus próprios colegas.
- A amizade dos colegas da equipe me dá segurança. São fundamentais, o ambiente informal e a comodidades das relações.
- A autoestima se potencializa, o indivíduo sente-se aceito, seguro, compartilha seus problemas sem dificuldade. Enfim, melhora a opinião sobre si mesmo.
- O indivíduo sente-se abrigado (sentimento de pertença). Pode consultar sobre dúvidas, experiências, atividades, etc., com outras pessoas de sua própria instituição e com a ideia de que elas estão fazendo o mesmo.
- Suas conquistas estão voltadas para a promoção da mudança na totalidade da instituição ou em boa parte dos educadores, se não for possível alcançar todos (IMBERNÓN, 2010, p. 58-59).

Diante disso, torna-se premente reconhecer primeiramente, a formação de seus professores como um projeto institucional, para então, construir um modelo formativo que tenha como ponto de partida o contexto em que estes professores desenvolvem suas ações educativas. A este propósito, coaduna-se com a reflexão de Nóvoa (1997, p. 29):

Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projectos profissionais e organizacionais.

O contexto real vivenciado pelos professores deve servir de mote para construir uma proposta qualificativa que rompa com modelos de treinamento padronizados, que apresentam estratégias e soluções genéricas para problemas de ordem e natureza diversas, em prol de “uma formação que, partindo das complexas situações problemáticas educacionais, ajude a criar alternativas de mudança no contexto em que se produz a educação (...)” (IMBERNÓN, 2010, p. 55).

Ao retomar o contexto do qual foi mencionado, ou seja, o IFRN, cujas ofertas educacionais contemplam desde cursos de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, de Nível Médio nas formas Integrada e Subsequente, de Tecnologia, de Graduação, chegando até a Pós-graduação *Lato e Stricto Sensu*, depreendeu-se, por meio da fala dos sujeitos, que a docência no Ensino Médio Integrado, apresenta-se, para estes, como um terreno desconhecido, movediço, carregado de potenciais situações problemáticas para as quais não foram preparados.

Considera-se então, que este cenário singular, com tamanha diversidade de ofertas e itinerários formativos representa um imenso desafio à prática pedagógica desses docentes. É sobre os desafios enfrentados pelos colaboradores e as suas práticas que o trabalho tratará a seguir.

4.3 REFLETINDO SOBRE AS PRÁTICAS

A Educação Profissional e, mais especificamente, o Ensino Médio Integrado, possui características muito específicas, que, conforme já foi apontado, impactam sobremaneira na forma como os professores conduzem ou orientam às suas práticas pedagógicas. Como bem expressa Azzi (2013, p. 52):

O professor, na heterogeneidade de seu trabalho, está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar respostas, e estas, repetitivas ou criativas, dependem de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e, também, do contexto, pois este pode facilitar e/ou dificultar a sua prática.

Porém, antes de se deter sobre a análise das práticas pedagógicas dos interlocutores, é pertinente esclarecer sobre qual concepção de prática permeará as análises. Propõe-se então, atribuir um sentido mais amplo ao conceito de prática pedagógica, entendendo esta como prática social, que se constrói no diálogo, na inter-relação entre professor-aluno-conhecimento-escola e objetiva alcançar determinados resultados. Prática que possui, portanto, uma intencionalidade político-pedagógica. Nas palavras de Franco (2012, p. 160)

essa “se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social”.

Esta concepção de prática pedagógica como uma prática social e intencional, contrapõe-se àquela pautada na racionalidade técnica que restringe o trabalho docente à repetição ou sucessão de um conjunto de procedimentos previamente prescritos a serem executados. A prática que se defende é aquela em que o professor cria, recria e reflete sobre suas possibilidades de intervenção pedagógica. Novamente se recorre a Franco (2012, p. 170):

[...] o professor, ao construir sua prática pedagógica, está em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que se faz e como deve fazer. É quase intuitivo esse movimento de olhar, avaliar, refazer construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades. Essa dinâmica é o que faz da prática uma prática pedagógica.

Estas ideias dialogam com a concepção de práxis pedagógica, que tem como princípio básico a ação docente consciente, reflexiva, intencional e criativa, baseada em uma relação indissoluta entre teoria e prática com vistas à transformação da realidade, constituindo-se, por assim dizer, em “um instrumento de reavivar, desnaturalizar a escola e suas práticas” (FRANCO; GILBERTO, 2010, p. 130).

Todavia, é relevante ponderar que a idealização de um resultado, condição *sine qua non* para que uma ação torne-se práxis, tem uma natureza teórica e não pode, por si só, promover transformações na realidade, pois, para que a mudança de fato aconteça, a prática, em um sentido mais objetivo e material, faz-se necessária (AZZI, 2012).

A práxis, conforme nos explica Konder (1992, p. 115) é,

A atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar acertos e desacertos cotejando-os com a prática.

Feitas estas considerações, volta-se o olhar para as práticas que se desenrolam no contexto específico desta pesquisa. Como já apontado, o princípio básico que orienta a proposta do Ensino Médio Integrado é a formação do homem na sua inteireza, o que pressupõe o entrelaçamento entre a ciência, a cultura a tecnologia e o trabalho mediatizados por meio de um currículo integrado que possibilite o movimento constante entre teoria e prática na formação dos indivíduos. É uma proposta que possui:

[...] sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a formação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como formação inicial, como ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Diante de tais premissas é que se justifica a nossa reflexão sobre as práticas pedagógicas que se desenrolam e/ou são apropriadas para a ação docente no Ensino Médio Integrado. Tratando desta questão, os estudos de Araújo (2013), indicam que não há uma prática específica para a ação docente no Ensino Médio Integrado. Mas, por outro lado, admite a existência de práticas mais ou menos adequadas à proposta do Ensino Médio Integrado. Sobre esta concepção esse pesquisador explica:

Consideramos a possibilidade de haver práticas pedagógicas mais adequadas ao projeto de ensino médio integrado, mas recusamos a ilusão de haver uma única forma de promover a integração parte-todo, teoria-prática, ensino técnico e profissional, no ensino médio, pois há uma miríade de procedimentos que, em função da matéria, dos alunos e das finalidades educacionais específicas, podem favorecer mais ou menos a ampliação da compreensão do mundo, como propõe o projeto do ensino médio integrado (ARAÚJO, 2013, p. 2).

Ao analisar os relatos dos sujeitos no quesito relacionado às suas práticas, notou-se que estes possuem alguma compreensão sobre princípios que fundamentam o Ensino Médio Integrado. Porém, verificou-se também que o maior desafio para esses professores é materializarem em suas práticas a integração curricular entre as diversas áreas do conhecimento, entre formação geral e profissional.

Esses depoimentos foram praticamente unânimes ao expressar as dificuldades de se estabelecer o diálogo e/ou integração entre professores, sejam da área técnica ou não, bem como entre suas disciplinas e os cursos nos quais porventura lecionam. O conjunto de relatos que se seguem são ricos em elementos para reflexão e análise das práticas pedagógicas dos sujeitos da pesquisa.

A professora Ângela, por exemplo, afirmou que as suas tentativas de integração não foram exitosas. Segundo ela: *nunca foram experiências muito boas (...). Se eu fosse trabalhar alguma atividade, que fosse da esfera do curso, não contava muito com a ajuda dos colegas, não tinha esse material à minha disposição, não sabia exatamente o que deveria trabalhar.*

Em determinados cursos era pior ainda porque os professores eram mais afastados (...). Então, acabava desistindo e continuava a desenvolver o meu trabalho normal. Eu sigo a ementa e ocasionalmente procuro combinar com meus colegas algum projeto, algo que esteja acontecendo na escola, como, por exemplo, o projeto integrador¹⁹. Mas, com relação ao curso especificamente eu tentei, mas não tive sucesso.

A fala de Euclídes chama atenção para os mesmos problemas colocados por Ângela: *Nós não temos encontros sistemáticos para discutir com outras áreas, principalmente as técnicas (...). É como se eles estivessem em uma bolha e nós em outra. Falta diálogo entre a formação geral e a formação específica.*

Euclides falou da ausência de diálogo entre a formação geral e profissional, todavia seu relato também aponta o mesmo problema envolvendo as disciplinas da formação geral: *É muito complexo, temos imensas dificuldades em integrar, por exemplo, Matemática com História. Como se faz isto? Como é que eu posso integrar? Sinto esta dificuldade porque a minha formação seja da universidade ou da prática não me possibilitou isso. Tenho certeza que para meus colegas também não. Ninguém me ensinou a dialogar com o colega da outra disciplina. Como fazemos para articular a nossa prática juntos? Então, se uma coisa é muito difícil, é natural que a gente relute em fazer.*

Lavoisier, expressa as mesmas dificuldades vivenciadas pelos seus colegas: *O que mais dificulta é estabelecer relações, conversas, diálogos com as disciplinas técnicas. Uma coisa que eu vejo no IFRN é que as disciplinas propedêuticas praticamente não conversam com as técnicas. Existe uma barreira muito grande, isso é o maior complicador. Muitas vezes a gente não sabe exatamente o que o aluno dentro da nossa disciplina precisa saber, nós temos a visão da nossa disciplina, mas não temos a visão exata dessa disciplina dentro do curso.*

Também sobre as mesmas questões, o Professor José nos diz: *Na minha prática, quando eu posso fazer pontes entre a minha disciplina com outras áreas eu faço... Por exemplo, com os alunos de Mecatrônica, fazemos uma relação com a biomecânica que envolve um pouco dos princípios do curso. Então, quando é possível, dependendo do assunto, fazemos esses links com os cursos, mas na maioria das vezes é o mesmo andamento independente do curso.*

¹⁹ Os projetos integradores estão postos no Projeto Político Pedagógico do IFRN como uma diretriz para as práticas pedagógicas institucionais e tem como objetivo favorecer o diálogo entre temáticas, conteúdos e situações reais, envolvendo as áreas de formação federal e profissional.

Hannah por sua vez, discutiu amplamente as dificuldades que vivenciou na tentativa de estabelecer o diálogo entre as disciplinas.

Embora eu visualize a possibilidade de fazer diálogos com várias áreas, inclusive com as técnicas, no caso da minha disciplina, tenho dificuldade de criar mecanismos para que isso aconteça, não sei como fazer. Ainda não conseguimos fazer isso, existem algumas experiências daqui ou dali, como, por exemplo, o projeto integrador, mas poucas disciplinas se engajam (...). Eu acho que é possível a gente fazer, de uma forma integrada; o aluno perceber um problema social e ver como aquilo que ele está aprendendo profissionalmente, tecnicamente, pode contribuir com uma questão social, ou que aquilo que ele está aprendendo pode ser utilizado de uma maneira mais ampla. Isso pode ser de interesse de professores das disciplinas da área técnica, pois não seria apenas ensinar uma técnica, e sim como essa técnica pode interferir num contexto maior (...). Não conseguimos ainda um diálogo aberto o suficiente para estabelecer essas possibilidades. Precisaria haver o engajamento das pessoas. Acho que tem a ver com a formação; pessoas são formadas para dar aula, mas pensar sobre o trabalho não faz parte do perfil delas. Penso que precisamos de mais tempo para pensar sobre nossos fazeres, no sentido de eu conhecer algumas especificidades de algumas disciplinas e vice-versa. Penso que a reunião pedagógica pode ser esse espaço.

Sobre como pensa a sua disciplina no âmbito dos cursos em que leciona, Hannah afirma que mesmo que a ementa da sua disciplina seja comum a todos os cursos, tenta estabelecer uma conexão entre os conteúdos e o curso ou como a Sociologia se insere naquele contexto: *Eu sempre tento trabalhar numa perspectiva voltada para o curso deles, mas nem sempre é fácil incluir a Sociologia dentro do curso que ele faz (...).*

O conteúdo dos relatos acima destacados remete a situações bastante inquietantes que levam a indagar sobre quais caminhos precisam ser percorridos pelos docentes da Educação Profissional na direção da materialização da proposta de Ensino Médio Integrado.

Um dos principais problemas identificado relaciona-se com a dificuldade que estes professores tem de trazer para o contexto de suas práticas os princípios básicos dessa proposta. Discutindo as situações-problemas frequentemente encontradas na prática pedagógica dos docentes da Educação Profissional, Araújo (2008, p.61), adverte: “É real a dificuldade de trabalho na perspectiva do ensino integrado, em função do pouco entendimento deste princípio pedagógico, da falta de experiências concretas que possam servir de exemplo e da tradição cultural disciplinar em que foram formados”.

Essa tradição cultural disciplinar a qual o autor se refere, herança do paradigma positivista que fragmenta ou compartimentaliza o conhecimento, parece ser o aspecto que mais contribui para o distanciamento entre as várias áreas do conhecimento, entre as disciplinas, entre a formação geral e a formação para o trabalho e para o isolamento do professor nos limites da sua disciplina, conforme se depreendeu nas falas dos entrevistados. Segundo Imbernón (2010, p. 67), um dos grandes males da docência é:

[...] o isolamento, o funcionamento celular ou o “celularismo escolar”, no qual os membros da comunidade educativa assumem condutas e hábitos de trabalho em que prevalece o individualismo, a falta de solidariedade, a autonomia exagerada ou mal-entendida e a privacidade. A cultura de do isolamento na profissão de educador fez com que se separasse o compromisso do trabalho, beneficiando aqueles que se comprometem pouco e facilitando, nas instituições educacionais, a falta de solidariedade, as lutas internas, o aparecimento de padrões de trabalho, às vezes egoístas e competitivos, que favorecem uma atomização executiva, um contínuo pensar e fazer solitário, uma compartimentação e realização das coisas “à minha maneira”. O isolamento gera incomunicabilidade, o indivíduo guarda para si mesmo o que sabe sobre a experiência educativa. Uma prática social como a educativa precisa de processos de comunicação entre colegas (...).

Considerando a pertinência das ideias colocadas por esse autor, retoma-se o que disseram Ângela e Euclides, que, ante a dificuldade de dialogarem com os pares e de estabelecerem as necessárias relações das suas respectivas disciplinas com as demais e com o curso que lecionam, admitem se recolherem ao conforto de conduzir suas práticas de maneira independente. Paradoxalmente, foi reparado que “falar deste lugar isolado” não parece confortável para estes professores. É nítido o sentimento de pesar por não conseguirem criar mecanismos de articulação.

Essa condição explicitada por eles caminha na contramão do projeto de Ensino Médio Integrado, levando em consideração que este tem como princípio básico a formação do homem em todas as suas dimensões e potencialidades. Para tanto, se faz necessário superar o modelo dicotômico que separa formação geral e profissional pela via do diálogo, da articulação dos conhecimentos por meio do currículo integrado que:

[...] organiza o conhecimento e desenvolve o processo de 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. A integração é construída a partir do estabelecimento de relações entre conhecimentos gerais e específicos, ao longo do processo de formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 56).

Em face de relatos que expressam uma extrema dificuldade em integrar conhecimentos e práticas no âmbito do Ensino Médio Integrado, se ressalta o princípio da interdisciplinaridade, em oposição à fragmentação, a estandardização disciplinar do conhecimento. Aliás, é importante destacar que esta é um dos objetivos do IFRN, conforme consta no seu Projeto Político-Pedagógico:

A interdisciplinaridade refere-se a um princípio basilar que visa estabelecer elos de complementaridade, de convergência, de interconexões, de aproximações e de intersecção entre saberes de diferentes áreas. Do ponto de vista da materialização na prática, implica uma organização curricular e didático-pedagógica pautada na integração e na contextualização de conhecimentos (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p.73).

Ainda sobre a interdisciplinaridade, é fundante mencionar também a concepção de Fazenda (2002, p.39),

Na interdisciplinaridade ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou melhor dizendo, um regime de co-propriedade que iria possibilitar o diálogo entre os interessados. Neste sentido, pode-se dizer que a interdisciplinaridade depende basicamente de uma atitude. Nela a colaboração entre as diversas disciplinas conduz a uma “interação”, a uma intersubjetividade como única possibilidade de efetivação de um trabalho interdisciplinar.

Assim, a condição precípua para que a interdisciplinaridade aconteça é uma atitude pessoal de abertura, de inquietação, de mobilização e coragem para admitir os limites dos seus saberes, para lançar-se para além das confortáveis fronteiras das disciplinas em busca de novos conhecimentos, de novas experiências que necessitam do diálogo, da interlocução. Uma atitude interdisciplinar significa, portanto, eliminar as barreiras entre as disciplinas e também entre as pessoas (LIBÂNEO, 1998).

No caso dos sujeitos, identifica-se que no plano das ideias, eles reconhecem a necessidade de articulação entre os conhecimentos das diversas áreas, porém, contraditoriamente, deixam transparecer uma atitude que parece de menos busca e mais acomodação ou de espera em relação ao diálogo interdisciplinar.

Ao tratar das dificuldades de promover a integração curricular, os interlocutores fizeram referência aos projetos integradores. O trabalho por meio de projetos tem sido amplamente defendido por estudiosos como Zabala (2002) e Hernández (1998) e também pelo Projeto Político Pedagógico institucional como uma prática capaz de promover “a integração entre os estudantes, os educadores e o objeto do conhecimento, podendo ser

desenvolvidos de modo disciplinar ou interdisciplinar” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 83).

Figura-se que na fala dos sujeitos, o sentido dado aos projetos integradores consiste na possibilidade de integração entre as diversas áreas do conhecimento, entre as disciplinas e os cursos. Este sentido não se distancia do pensamento de Hernández (1998), para quem o trabalho com projetos “significa enfrentar o planejamento e a solução de problemas reais e oferece a possibilidade de investigar um tema partindo de um enfoque relacional que vincula ideias-chave e metodologias de diferentes disciplinas” (p. 88).

Ancorado nessa linha de pensamento, o Projeto Político Pedagógico do IFRN salienta que: “As atividades desenvolvidas nos projetos integradores precisam dialogar com temáticas, com conteúdos e com situações reais abordados pelas áreas da formação geral e da formação técnico-profissional” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 85).

Retoma-se a narrativa da professora Hannah para discutir a necessária inserção da dimensão do trabalho como princípio educativo no contexto do Ensino Médio Integrado. Lúcia questiona os professores das áreas técnicas no sentido destes pensarem a formação profissional para além do domínio de uma técnica, compreendendo o trabalho em seu sentido ontológico, criativo, social e político. Esta perspectiva de compreensão do ofício remete as ideias de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2011, p. 2) que afirmam:

O trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social. A aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. O trabalho, nesse sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa.

Por último, objetiva-se abordar uma questão que também foi levantada pela professora Hannah e diz respeito à necessidade de o professor refletir sobre sua prática. A prática reflexiva tem sido amplamente discutida em vista dos inúmeros desafios postos aos professores em seu cotidiano e que exigem desse profissional uma constante construção ou reelaboração de seus saberes e práticas, tendo em vista a melhoria dos processos pedagógicos de ensino e aprendizagem. Imerso nesse processo de reflexão, esse indivíduo deve tomar a sua prática como objeto de estudo e questionamento constante. De acordo com Alarcão (1996, p. 179),

Quando reflectimos sobre uma acção, uma atitude, um fenómeno, temos como objeto de reflexão a acção, a atitude, o fenómeno e queremos compreendê-los. Mas os compreendermos precisamos de os analisar à luz de

referentes que lhe dêem sentido. Esses referentes são os saberes que já possuímos, fruto da experiência ou da informação, ou os saberes à procura dos quais nos lançamos por imposição da necessidade compreender a situação em estudo. Desta análise feita em função da situação e dos referentes conceptuais teóricos resulta geralmente uma reorganização ou um aprofundamento do nosso conhecimento com consequências ao nível da acção.

Este estudo concorda com as acepções postas acima, no sentido de que, esse processo em que o professor coloca sua prática pedagógica em estado de dúvida, sob constante investigação, aponta para a transformação dessa mesma prática, na perspectiva de melhorá-la constantemente. Crê-se também, que esta postura reflexiva parte do reconhecimento das suas próprias limitações, imperfeições, daquilo que Freire (1996) define como “inacabamento do homem”, e que leva este professor a rever posições e redimensionar os rumos de sua atuação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho dissertativo, foram analisadas as trajetórias acadêmica e profissional de professores licenciados que atuam no Ensino Médio Integrado ao Técnico em Mecatrônica no Campus Parnamirim do IFRN, desenvolvendo, a partir destas análises, discussões acerca dos seus processos formativos e das suas práticas nesse contexto. Averiguaram-se as respostas de oito professores e estas desvelaram aspectos importantes para a compreensão da prática desses profissionais no contexto específico da Educação Profissional e do Ensino Médio Integrado em particular.

Foi discutida a presença da dualidade estrutural nas políticas educacionais brasileiras entre os séculos XX e XXI. Esta dualidade materializou-se na história pela separação dos processos formativos segundo as configurações das classes sociais, significando, assim, a existência de um tipo de escola destinada às classes dominantes e outra para as classes populares.

A diferença entre elas ultrapassa as dimensões curriculares e didático-pedagógicas, englobando também questões políticas e sociais bem mais amplas, que tem uma relação direta com a divisão social do trabalho. Nesta escola dual, o pensar e o fazer são dimensões separadas. Assim, para as classes populares há a formação para o trabalho e para a classe dominante, a formação geral e propedêutica para a Educação Superior.

Entre avanços e recuos ao longo de nossa história, em princípios do século XXI, ganhou corpo o debate em defesa da articulação entre a Educação Básica e a Profissional. Esta possibilidade foi resgatada pela revogação do Decreto nº 2.208/97 pelo Decreto nº 5.154/04, que possibilitou essa juntura por meio do Ensino Médio Integrado.

Tem-se aí uma proposta que visa contribuir para a superação, no plano formativo, da fragmentação entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática, a partir da compreensão e do domínio, por parte dos alunos, dos fundamentos teóricos e práticos das técnicas relacionadas aos processos produtivos. Corresponde, portanto, a incorporar aos processos produtivos uma dimensão intelectual. O que remete à formação humana integral que considera o homem em todas as suas perspectivas e potencialidades.

É necessário ponderar que, para se tornarem reais os objetivos político-pedagógicos do Ensino Médio Integrado, a primeira condição a ser pensada é a articulação dos conhecimentos no currículo de modo que estejam para além da distribuição de disciplinas e cargas horárias.

Assim, esta deve ser vivida na prática por professores e alunos por meio de um currículo integrado, em que a formação geral e profissional caminhem juntas.

Tendo em vista tais questões, pode-se afirmar que a docência, em outros contextos, e, neste, em particular, é bastante complexa. Analisando os relatos dos professores entrevistados é percebido que, para a maioria deles, a escolha pela docência foi imposta por circunstâncias ou contingências de diversas ordens, como as financeiras, a ausência de outras opções, e também pela influência de outras pessoas. Apenas dois expressaram claramente o desejo particular de exercer o magistério.

Os resultados das análises também indicam que as razões para o pouco interesse pela docência estão relacionadas a questões como os baixos salários pagos aos professores, a complexificação da profissão e o desprestígio social desta em detrimento de outras profissões que gozam de maior prestígio e remuneração como, por exemplo, Medicina, Direito e Engenharia.

Diante disso, é urgente que o poder público, em parceria com educadores, entidades e associações representativas da classe docente e sociedade civil em geral, somem esforços na perspectiva de recompor o reconhecimento social dessa profissão sob pena de todos se depararem, cada vez mais, com o esvaziamento dos cursos de formação de professores para a Educação Básica.

É imprescindível formular e implementar políticas de formação inicial e continuada para estes profissionais, sobretudo diante das grandes transformações relativas ao mundo do trabalho, que modificaram também a relação entre trabalho e educação, trazendo novas demandas para a escola, para o trabalhador e para o professor.

Pensando no contexto da Educação profissional, é sabido que as políticas de formação docente para atuar nesta área sempre foram de caráter pontual e improvisado. Assim, mesmo para os professores licenciados, a Educação Profissional e o Ensino Médio Integrado são bastantes desconhecidos.

Tal situação foi denunciada pelos entrevistados. Ao investigar sobre a formação inicial, os resultados indicaram uma ausência quase que total nos currículos dos cursos de licenciatura de estudos sobre a Educação Profissional, enquanto modalidade da Educação Básica. Somente dois dos oito interlocutores relataram um breve contato com as discussões relativas à Educação Profissional, enquanto que seis deles apontaram uma lacuna de estudos neste campo. Com base em outras pesquisas e nesses achados, depreende-se que a maioria desses profissionais conclui a licenciatura com poucos conhecimentos acerca da estrutura, da organização, do funcionamento e das bases legais dessa modalidade.

As narrativas revelaram também que, dentro do pouco espaço reservado para os estudos concernentes às diferentes modalidades de educação, incluindo aí a Educação Profissional, a forma de abordagem se restringe a uma contextualização histórica, que se considera importante e necessária, porém, insuficiente para subsidiar o trabalho do professor. Aqui é defendido que, além dos aspectos históricos, há de se abrir espaços para as questões políticas, pedagógicas, didáticas e legais que permeiam qualquer modalidade de ensino. É imprescindível estabelecer relações entre os conhecimentos ensinados na academia e o contexto real de atuação profissional, conforme sugere o Parecer nº 02/2015 do CNE/CP que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Diante disso, parece compreensível que os professores entrevistados também desconheçam o Ensino Médio Integrado como uma das formas de desenvolvimento da Educação Profissional previstas na LDB, além das implicações políticas, metodológicas e didático-pedagógicas inerentes à atuação nesse contexto.

Ainda dentro dessa discussão, cabe ponderar que além de uma formação inicial lacunar em vários aspectos, a Educação Profissional é ainda um espaço de atuação pouco conhecido para a maioria dos professores licenciados que lecionam nesse nível de ensino. No caso específico dos nossos interlocutores, nenhum deles havia anteriormente lecionado nesta modalidade.

Em face de tais elementos, a experiência da docência no Ensino Médio Integrado foi vivenciada de forma distinta para o grupo de oito entrevistados. Para quatro deles, o encontro com a docência no Ensino Médio Integrado foi avaliado de forma mais positiva, enquanto que para outros quatro, foi carregado de maiores tensões e incertezas.

Ao estabelecer uma análise comparativa entre os relatos dos dois grupos percebe-se que a situação de desajuste e desequilíbrios iniciais, não atingiu linearmente esses professores; cada um foi afetado em maior ou menor grau pelas exigências impostas em razão do exercício docente no contexto do Ensino Médio Integrado.

No caso dos primeiros, as incertezas e desajustes iniciais forneceram combustível para o enfrentamento da crise de chegada, enquanto que para o segundo grupo, a inserção em um novo contexto, pouco conhecido e singular, tencionou de forma mais negativa essa chegada. Estes professores mesmo tendo vivenciado outras experiências docentes anteriores, expressam uma maior dificuldade para o enfrentamento das insólitas situações.

Outra questão, relacionada ao momento de chegada à instituição, presente em diversos relatos, diz respeito ao insipiente apoio pedagógico oferecido aos recém-chegados

professores. Estes são chamados a responder as muitas e novas exigências que lhe foram apresentadas em um contexto institucional bastante complexo que abarca diferentes níveis e modalidades educacionais e organizado a partir de um modelo didático-pedagógico que difere da maioria das escolas públicas pelas quais esses docentes passaram. Diante de um cenário tão singular e, a despeito de suas experiências profissionais anteriores, os mesmos sentiram-se despreparados.

Em razão disto, defende-se a escola como um lócus privilegiado de formação, pois nele, o professor ensina, desenvolve sua ação pedagógica em um processo que envolve dialeticamente a aprendizagem, construção, reconstrução e reflexão de seus saberes e práticas. É, portanto, uma organização “aprendente”, espaço privilegiado de aprendizagem para professores, alunos, e para todos que dela fazem parte. Nessa perspectiva, a formação de seus professores precisa ser pensada e planejada como um projeto institucional, que tem como ponto de partida o contexto em que estes desenvolvem suas ações educativas.

Em relação às práticas pedagógicas que se desenvolvem em um contexto com características tão particulares, as análises mostraram que os professores demonstram uma compreensão parcial acerca dos princípios que fundamentam o Ensino Médio Integrado. Porém, foi notado também que o maior desafio para esses profissionais é materializar no dia a dia a articulação entre os conhecimentos das várias disciplinas. Quase unanimemente, os entrevistados expressaram uma grande dificuldade de estabelecerem o diálogo e/ou integração entre professores, sejam da área técnica ou não, bem como das suas disciplinas com os cursos nos quais lecionam.

Refletindo sobre os elementos que podem de alguma maneira, interferir ou limitar esse diálogo, chama-se a atenção para a cultura disciplinar, herança do paradigma positivista que fragmenta o conhecimento. Este aspecto parece contribuir fortemente para o divórcio entre as várias áreas do conhecimento, entre as disciplinas, entre a formação geral e a formação para o trabalho e para o isolamento do professor nos limites de sua própria disciplina. Todavia, paradoxalmente, foi observado também um desconforto por parte dos professores por não conseguirem tornar real a integração curricular proposta.

Essa condição de isolamento disciplinar explicitada por eles contraria o projeto de Ensino Médio Integrado, haja vista que este tem como princípio básico a formação do homem em todas as suas dimensões e potencialidades. Em oposição à estandardização dos conhecimentos, interessa resgatar um dos princípios basilares do currículo integrado, que é a interdisciplinaridade, defendida inclusive pelo Projeto Político Pedagógico da instituição.

Todavia para que esta aconteça é necessário que os professores assumam uma postura pessoal de abertura e de coragem para lançar-se para além dos limites de suas disciplinas à procura de novos conhecimentos e experiências que necessitam do diálogo e da interlocução entre os pares, necessários para materializarem a formação humana integral como propõe o projeto de Ensino Médio Integrado.

Por fim, importa reconhecer o caráter transitório das avaliações e considerações feitas até aqui, pois estas resultam de interpretações particulares acerca de um determinado contexto, representando, portanto, um recorte da realidade.

REFERÊNCIAS

- ADAMOUSKI, Júlio César; FURUKAWA, Celso Massaroshi. Mecatrônica: uma abordagem voltada à automação industrial. **Mecatrônica atual**, n. 1, p. 8-11, out. nov. 2001. Disponível em: < http://w3.ufsm.br/fuentes/index_arquivos/Meca.pdf> Acesso em: 24 set. 2014.
- ALMEIDA, Maria Elisa Grinjó Guahyba de; MAGALHÃES, Andrea Seixas. Escolha profissional na contemporaneidade: projeto individual e projeto familiar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 205-214, jul./dez. 2011.
- ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- _____. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALVES, Thiago; PINTO, José de Resende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 1-34, maio/ago. 2011.
- AMADO, João; FERREIRA, Sónia. A entrevista na investigação na investigação educacional. In: AMADO João (Orgs.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da universidade de Coimbra, 2013, p. 207 – 232.
- ANDRÉ, Marli. et al. Estado da arte da formação de professores da formação de professores no Brasil. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.
- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO. Ronaldo Marcos de Lima. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho e Educação**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 53-63, maio. Ago. 2008.
- _____. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Disponível em <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt09_trabalhos_pdfs/gt09_3041_texto.pdf> Acesso em: 08 out. 2015.
- ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.
- AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, Cortez, 2012.

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

BEZERRA, Daniella de Souza. **Ensino médio (des) integrado: história, fundamentos, políticas e planejamento curricular**. Natal: Editora do IFRN, 2013.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TRASSI, Maria de Lourdes. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** (on line), Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos estados as escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional e primário gratuito. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf> Acesso em: 2 jul. 2014.

_____. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm> Acesso em: 19 jun. 2014.

_____. Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm> Acesso em: 25 fev. 2014.

_____. Decreto Lei nº 616 de 09 de junho de 1969. Institui o Centro nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional. – CENAFOR e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-lei/1965-1988/Del0616.htm> Acesso em: 05 abr. 2014.

_____. Lei nº 6.545 de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm> Acesso em: 07 set. 2014.

_____. Lei nº 8.948 de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil/03/leis/L8948.htm> Acesso em: 01 set. 2014.

_____. Ministério da Administração e da Reforma do Estado. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, 1995.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/9394.pdf> Acesso em: 07 set. 2014.

_____. Decreto Lei nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394 de, 20 de dezembro de 1997, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm > Acesso em: 04 de ago. 2014.

_____. Resolução nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso em: 07 set. 2015.

_____. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 2004. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> Acesso em: 10 ago. 2014.

_____. Parecer CNE/CEB nº 39/2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf> Acesso em: 10 ago. 2014.

_____. Lei nº 11.195 de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei1195.htm> Acesso em: 08 set. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica.** 2004. Disponível em: <Portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/sub_02fev05.pdf> Acesso em: 06 de jan. 2015.

_____. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm> Acesso em: 06 de jan. 2008.

_____. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf> Acesso em: 10 set. 2014.

_____. MEC/SETEC. Expansão da educação superior e profissional e tecnológica. Apresentação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf> Acesso em: 29 ago. 2014.

_____. Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&§view=article&id=12503&Itemid=841.pdf> Acesso em: 27 ago. 2014.

CASTANHO, Gisela Maria Pires. **O adolescente e a escolha da profissão**. 4.ed. São Paulo: Paulus, 1988.

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro; BARBOSA, Sebastião Cláudio. **A construção de uma nova institucionalidade para a rede federal de educação profissional e tecnológica em tempos de reestruturação produtiva**. 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/MadAnaDesireeRibeirodeCastro-ComunicacaoOral-int.pdf>> Acesso em: 25 jun. 2014.

CAMINI, Lucia. A política educacional do PDE e do plano de metas compromisso todos pela educação. **Revista brasileira de política e administração da educação**, Recife, v. 26, n. 3, p. 535-550, set. dez. 2010.

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

_____. O ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan. abr. 2014.

COSTA, César Lima. A política de integração do ensino médio à educação profissional no Brasil e a escola unitária em Gramsci. In: SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; SOUZA, Francisco das Chagas. Silva; DIÓGENES, Elione Maria Nogueira (Org). **Ensino médio: história, mobilização, perspectivas**. Natal: Editora do IFRN, 2013. p. 127-138.

COELHO, Edmundo Campos. **As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro. 1822-1930**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2005a.

_____. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Unesp; Brasília: 2005b.

CRUZ, Rosângela Gonçalves Padilha Coelho. **Formação omnilateral: perspectivas para o trabalho pedagógico crítico-emancipatório**. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/01_36_23_FORMACAO_OMNILATERAL_PERSPECTIVAS_PARA_O_TRABALHO_PEDAGOGICO.pdf> Acesso em 25 jan. 2015.

ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (orgs.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1999. p. 93-124.

_____. **O mal-estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Orgs.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2002.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro,

1961.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário; GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. O observatório da prática docente como espaço de compreensão e transformação das práticas. **Práxis educativa**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 9, p. 125-145, jul./dez. 2010.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio; FRANCO, Maria Ciavatta; MAGALHÃES, Ana Lúcia. Programa de melhoria e expansão do ensino técnico: expressão de um conflito de concepções de educação tecnológica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; FRANCO, Maria Ciavatta. (Org). **A formação do cidadão produtivo**. Brasília, INEP, 2006. P. 139-150.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria e RAMOS, Marise. (Org). A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____. **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005a. p. 21 - 56.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria e RAMOS, Marise. A política de educação profissional do governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005b.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores – excertos**. Disponível em: <http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%C3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf> Acesso em 03 set. 2015.

GATTI, Bernadete Angelina. et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, Fundação Victor Civita, São Paulo, n. 1, p. 139-209, maio. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa (Org). **Formação de professores para o ensino fundamental**: um estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo:FCC/DPE, v. 29, p. 1-155, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, Fundação Victor Civita, São Paulo, n. 1, p. 139-209, maio. 2010.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. **Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. 2. ed. São Paulo, Loyola, 2011, p. 65-91.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1994.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudanças: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna**. Lisboa: Mc Graw-Hill, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

IBGE Cidades. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2014. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=240325&search=rio-grande-do-norte|parnamirim.pdf>> Acesso em: 28 set. 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto político pedagógico do IFRN: uma construção coletiva**. Natal, Editora do IFRN, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em mecatrônica na forma integrada, presencial**. 2011. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/institucional/projeto-politico-pedagogico.pdf>> Acesso em: 27 ago. 2014.

JESUS, Saul Neves. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **Katálisis**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 192-202, jul./dez. 2004.

_____. **Professor sem stress: realização profissional e bem-estar docente**. Porto Alegre. Mediação, 2007.

_____. Pistas para o bem-estar dos professores. **Educação**, v. 24, n. 43, p. 123-132, abr. 2001.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007a.

_____. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2007b.

_____. Formação de professores para educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. **Educação Superior em Debate**, v. 8, p. 19-40. 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. A constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

LAMB, Marcelo Eder; WELTER, Graciele Hilda; MARCHEZAN, Analice. A formação de professores e os currículos das licenciaturas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Educação e Sociedade**. **X ANPED SUL – REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED**, 2014, Florianópolis.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. O abandono do magistério: vínculos e rupturas com trabalho docente. **Psicologia USP (On line)**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 243-276, 2002.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: **Trabalho e educação**. Coletânea CBE. Campinas: Papyrus, 1992. p. 9-23.

_____. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA, Dante Henrique (org.). **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado das Letras, 2013, p. 347-362.

_____. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF, MEC, SETEC. v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008.

_____. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 80-95.

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

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

_____. Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes editores, 1978.

_____. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009a.

_____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, Sevilha/Espanha, n. 8, p. 7-22, jan. abr. 2009b.

MARTINS, João Batista; BARBOSA, Joaquim. (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multireferencial**. São Carlos: Ed. UFSCar, 1998.

MOURA, Dante Henrique; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; RAMOS, Marise Nogueira. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Documento base. Brasília. 2007.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, v. 2, p. 1-27, 2007.

_____. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, DF, MEC, SETEC, v.1, n.1, jun. p. 23-38. 2008.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. A escola unitária: trabalho e educação em Gramsci. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 30, p. 275-291, jun. 2008.

NASCIMENTO, Maria Augusta Vilalobos. Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra/Portugal, v. 41-2, p. 207-218, 2007.

NÓVOA, António. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, António. Et al. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, Brasil, n. 46/9, p. 1-13, set. 2008.

OLIVEIRA, Ramon de. A Teoria do Capital Humano e a Educação Profissional Brasileira. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n.1, jan./abr., p. 26-37, 2001.

_____. A possibilidade da escola unitária na sociedade capitalista. **Cadernos de Educação** Pelotas, n. 32, p. 141-160, jan./abr. 2009.

PLACO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena de Souza da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000. p. 25-32.

PEREIRA, Ulisséia Ávila. Políticas de educação profissional técnica e de ensino médio no Brasil: a implantação do CEFET-RN (1998-2008). 308p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Aplicadas, Natal, 2010.

PEIXOTO, Carlos. **A história de Parnamirim**. Natal: Z Comunicação, 2003.

PIRES, Luciene Lima de Assis. **A criação de universidades tecnológicas no Brasil: uma nova institucionalidade para a educação superior**. 303p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2005.

PRIMI, Ricardo. et al. Desenvolvimento de um inventário de levantamento das dificuldades da decisão profissional. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v.13, n. 3, p. 451-463, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. O público e o privado na educação profissional: as políticas do MEC. In: ADRIÃO, Thereza; PERONI, Vera. (Org.). **O público e o privado na educação: interfaces com os estados e a sociedade**. São Paulo, Xamã, 2005a.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005b. p. 106 -127.

RAMOS, Avia Gusmão; LIMA, Eliene Rodrigues de. O secundarista e o processo de escolha da profissão. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 77, n. 185, p. 191-219, jan./abr. 1996.

RAINER, Lengert. Profissionalização docente: entre vocação e formação. **La Salle – Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 16, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 2011.

REHEM, Cleonice Matos. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. São Paulo: Editora SENAC, 2009.

RÊSES, Erlando Silva. Singularidade da profissão de professor e proletarização do trabalho decente na educação básica. **SER Social**, Brasília, v. 14, n. 31, p. 419-452, jul./dez. 2012.

RODRIGUES, José. **A educação politécnica no Brasil**. Niterói: EdUFF, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930 -1973)**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto: Artmed, 2000.

_____. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (Orgs.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto editora, 1999, p. 63 – 92.

SANTOS, Heloisa Helena. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica no âmbito da legislação educacional brasileira e do ensino superior no Brasil. **Educação Superior em Debate**, v. 8, p. 125-139, 2008.

SOUZA NETO, Manoel Fernandes de. O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 249-259, maio/ago. 2005.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.1, n.1 Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ. p. 131-152. 2003.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, v. 12, n. 32, p. 152-180, jan. abr. 2007.

SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. et al. Reestruturação das licenciaturas: alguns princípios, propostas e (pré) condições institucionais. **Revista Diálogo Educativo**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 15-37, jan./abr. 2008.

SILVA, Arthur Resende; TERRA, Denise Cunha Tavares. **A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e os desafios na contribuição para o desenvolvimento local e regional**. 2013. Disponível em:<http://www.eventos.ct.utfpr.edu.br/anais/snpd/pdf/snpd2013/Arthur_Rezende.pdf> Acesso em: 18 set. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Sérgio Pereira. Exclusão e retorno do ensino de filosofia nas escolas públicas estaduais mineiras. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 11, n. 21-22, p. 77-88. 1997.

SIMÕES, Carlos Artexes; SILVA, Monica Ribeiro. Formação de professores do ensino médio. **Etapa I – Caderno III: o currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral**. Curitiba: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

SHULTZ, Theodore. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.

_____. **O capital humano**: investimento em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

VIAMONTE, Perola Fátima. Ensino profissionalizante e ensino médio: novas análises a partir da LDB 9394/96. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v.2, n. 1, p.28-57, jan. jun. 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albiere de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 445-477, maio/ago. 2010.

TOFFLER, Alvin. **O choque do futuro**. 4. ed. Lisboa: Arte Nova, 1972.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006.

VIAMONTE, Perola Fátima. Ensino profissionalizante e ensino médio: novas análises a partir da LDB 9394/96. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v.2, n. 1, p.28-57, jan. jun. 2011.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.