

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

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO IFRN:
uma construção coletiva

Aprovado pela Resolução 38/2012-CONSUP/IFRN,
de 26/03/2012

NATAL - 2012

PRESIDENTA DA REPÚBLICA
Dilma Rousseff

MINISTRO DA EDUCAÇÃO
Aloizio Mercadante

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
Marco Antônio de Oliveira

REITOR DO IFRN
Belchior de Oliveira Rocha

CONSELHO SUPERIOR DO IFRN
Belchior de Oliveira Rocha – Presidente
Nadir Arruda Skeete – Secretária

Membros Titulares:
Amaro Sales de Araújo
Anna Catharina da Costa Dantas
Antônio André Alves
Carlos Alberto Poletto
Cláudio Ricardo Gomes de Lima
Danilma de Medeiros Silva
Erivan Sales do Amaral
Fabiana Teixeira Marcelino
Francisco Fernandes de Oliveira
Francisco José Feitosa
Francisco Pereira da Silva Neto
Hélio Pignataro Filho
Karina Bezerra da Fonseca Silva
Lázaro Mangabeira de Góis Dantas
Manoel Jusselino de Almeida e Silva
Marcel Lúcio Matias Ribeiro
Márcio Adriano de Azevedo
Marcones Marinho da Silva
Maria Elizabeth Fernandes
Patrícia Carol Rodrigues de Melo
Rodrigo Vidal do Nascimento
Silvio César Farias de Oliveira
Sonia Cristina Ferreira Maia
Valdemberg Magno do Nascimento Pessoa
Wyllys Abel Farkatt Tabosa

© 2012 IFRN. Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

COORDENAÇÃO GERAL
Anna Catharina da Costa Dantas
Nadja Maria de Lima Costa

EQUIPE DE SISTEMATIZAÇÃO
Ana Lúcia Pascoal Diniz
Anna Catharina da Costa Dantas
Francy Izanny de Brito Barbosa Martins
Nadja Maria de Lima Costa
Rejane Bezerra Barros

COORDENAÇÃO DE REVISÃO LINGÜÍSTICO-TEXTUAL
João Maria Paiva Palhano

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA
Maria Ilza da Costa

DIAGRAMAÇÃO E DESIGN DA CAPA
Charles Bamam Medeiros de Souza

EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA DO IFRN EM 2012

Adriana Cavalcante Chaves (DIAC/CAL)	Marcléia Melo de Souza Queiroz (DIAC/MO)
Alexsandro Paulino de Oliveira (EAD/CNAT)	Margareth Miria Rodrigues Olinto Amaral. (DIATREN/CNAT)
Amilde Martins da Fonseca (DIAC/PF)	Maria Adilina Freire Jeronimo de Andrade (DIAC/ZN)
Ana Maria de Oliveira Castro (DIAC / AP)	Maria das Graças Oliveira de Sousa (DIAC/NC)
Cecília Brandao Carvalho (DIAC/PF)	Maria da Guia de Souza e Silva (Nina). (CNAT)
Cícera Romana Cardoso (DIAC/SC)	Maria de Fátima Feitosa de Sousa (DIATINF/CNAT)
Cláudia Medeiros Bezerra Soares (DIAC/MO)	Maria do Socorro da Silva (DIAC/CNAT)
Dagmá Rego de Queiroz (DIAC/MO)	Maria José Oliveira da Silva Bezerra (DIAC/PAR)
Daniela Fonseca Vieira de Sant Anna (DIAC/JC)	Maria Josevânia Dantas. (DIAC/MC)
Débora Suzane de Araújo Faria (DIAC/CA)	Maria Marta de Medeiros (DIAC/MO)
Edilza Alves Damascena (DIAC/IP)	Maria Raimunda Matos Prado (Mara). (DIACON/CNAT)
Érica Luana Galvão Torres (DIATINF/CNAT)	Moab Alves de Vasconcelos (DIAC/CN)
Francisca Carneiro Ventura (DIAC/CNAT)	Neuraci Martins da Silva Freire (DIAC/AP)
Gilma Menezes Cabral Fagundes (DIACIN/CNAT)	Paula Francinete de Araújo Batista (DIAC/CN)
Gilvana Galeno Soares (DIAC/IP)	Pollyanna de Araújo Ferreira (DIAC/JC)
Gislady de Freitas Nobre Ramos (DIAC/MO)	Rejane Gomes Ferreira (DIAC/CN)
Hemmyle Brito de Azevedo (DIAC/MC)	Rita de Cássia Rocha (DIAC/SC)
Iaponira da Silva Rodrigues (DIAC/PAR)	Rosângela Alves Valim (DIAC/CAL)
Juarina Ana da Silveira (DIAC/SG)	Samara Yontei de Paiva (DIAC/ZN)
Juliana de Medeiros Franco Lima (DIAC/CN)	Silvana Andrade de Souza (DIAREN/CNAT)
Kelly da Silva Sarmiento (DIAREN/CNAT)	Suzyneide Soares Dantas (DIACIN/CNAT)
Luciana Karine de Souza Sena (DIAC/JC)	Tânia Costa (DEAPAC/CNAT)
Luciana Medeiros da Cunha (DIAC/CNAT)	Ticiania Patrícia da Silveira Cunha Coutinho (DIAC/PAR)
Luisa de Marilac de Castro Silva (DIAC/SG)	Ulisséia Ávila Pereira (DIAC/CNAT)
Luzimar Barbalho da Silva (CNAT)	

AGRADECIMENTOS

Em uma instituição da magnitude do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, a elaboração de um Projeto Político-Pedagógico é tarefa de autoria coletiva. É um trabalho em que as veleidades pessoais se enfraquecem e o crivo institucional – indelevelmente ifrniano – assoma. Por isso, é necessário agradecer.

Agradecemos àqueles que assumiram a coordenação geral de todo o processo de construção do Documento.

Agradecemos àqueles que conduziram as discussões, realizadas em todos os câmpus da Instituição e com ampla participação da comunidade ifrniana.

Agradecemos àqueles que teceram os textos norteadores dos debates acadêmicos.

Agradecemos àqueles que, nos debates, exercitaram o direito à voz, emitindo juízos, defendendo ideias, contrapondo-se a pontos de vista.

Agradecemos àqueles que sistematizaram, sob forma escrita, a trama, viva e nem sempre tão fácil de ser depreendida, das discussões.

Agradecemos àqueles que, em um esforço muitas vezes exaustivo, urdiram o texto final.

Agradecemos àqueles que, também em um esforço exaustivo, procederam às revisões de conteúdo e de linguagem.

Agradecemos àqueles que formataram e que normalizaram o Documento.

Agradecemos, por fim, a todos aqueles que, acreditando em um horizonte institucional cada vez mais desafiador, instigante e promissor, despenderam esforços em benefício da produção deste Documento.

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão [...] é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente.

(FREIRE, 2009, p. 12)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica no Rio Grande do Norte em sintonia com os arranjos produtivos sociais e culturais locais.	28
Quadro 2 - Comparação entre os paradigmas de gestão tradicional e de gestão crítico-dialética.	53
Quadro 3 - Possibilidades de seminários curriculares e de ações correspondentes a esses seminários.	87
Quadro 4 - Diretrizes e indicadores metodológicos gerais para a formação de professores.	133
Quadro 5 - Etapas do estágio docente previstas para os cursos de licenciatura.	137
Quadro 6 - Etapas de estágio docente previstas para os cursos de segunda licenciatura.	141
Quadro 7 - Indicadores sociais da assistência estudantil no IFRN.	194
Quadro 8 - Sistematização dos processos avaliativos no âmbito do Programa Institucional de Avaliação.	207
Quadro 9 - Fases da avaliação processual do PPP.	209
Quadro 10 - Fases da avaliação global do PPP.	210
Figura 1 - Disposição geográfica e área de abrangência dos câmpus do IFRN	30
Figura 2 - Paradigma crítico-dialético de gestão democrática (concepção em espiral).	59
Figura 3 - Representação do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, no IFRN.	93
Figura 4 - Representação gráfica da organização curricular dos cursos técnicos de nível médio em núcleos politécnicos.	102
Figura 5 - Requisitos e formas de acesso para os cursos técnicos integrados regulares.	105
Figura 6 - Requisitos e formas de acesso para os cursos técnicos integrados na modalidade EJA.	108

Figura 7 - Requisitos e formas de acesso para os cursos técnicos subsequentes.....	110
Figura 8 – Representação da estrutura curricular dos cursos superiores de tecnologia.....	117
Figura 9 – Requisitos e formas de acesso para os cursos superiores de tecnologia.....	119
Figura 10 – Representação, em dois ciclos, da estrutura curricular para os cursos de engenharia.....	121
Figura 11 - Requisitos e formas de acesso para os cursos de engenharia....	124
Figura 12 - Modelo de formação profissional de professores em perspectiva progressista	126
Figura 13- Representação do desenho curricular dos cursos de licenciatura.	137
Figura 14- Requisitos e formas de acesso para os cursos de licenciatura.....	139
Figura 15 - representação do desenho curricular dos cursos de segunda licenciatura.....	140
Figura 16 – Requisitos e formas de acesso para os cursos de segunda licenciatura em educação básica.	142
Figura 17 - Representação do desenho curricular dos cursos de licenciatura em educação profissional.....	143
Figura 18 - requisitos e formas de acesso para os cursos de licenciatura em educação profissional.	144
Figura 19 - Representação gráfica da organização curricular da formação inicial e continuada.....	160
Figura 20 - Representação de processos e documentos institucionais no âmbito do Programa Institucional de Avaliação.	206

Sumário

PREFÁCIO	13
1 INTRODUÇÃO.....	15
2 IDENTIDADE E ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL	18
2.1 ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL E PERFIL IDENTITÁRIO	19
2.1.1 Função social.....	21
2.1.2 Princípios.....	21
2.1.3 Características e finalidades	22
2.1.4 Objetivos.....	22
2.2 AS MARCAS NO TEMPO: O IFRN TECENDO A SUA HISTÓRIA	23
2.3 UMA INSTITUIÇÃO EM EXPANSÃO E COMPROMETIDA COM O DESENVOLVIMENTO REGIONAL	28
3 CONCEPÇÕES, PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DO CURRÍCULO E DAS PRÁTICAS INSTITUCIONAIS	32
3.1 CONCEPÇÃO INSTITUCIONAL DE SER HUMANO, SOCIEDADE, CULTURA, CIÊNCIA, TECNOLOGIA, TRABALHO E EDUCAÇÃO.....	33
3.1.1 Conceção de ser humano	33
3.1.2 Conceção de sociedade	36
3.1.3 Conceção de cultura	38
3.1.4 Conceção de ciência	40
3.1.5 Conceção de tecnologia	43
3.1.6 Conceção de trabalho.....	45
3.1.7 Conceção de educação	46
3.2 CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO INTEGRADO.....	48
3.2.1 Fundamentos do currículo integrado	50
3.2.2 Princípios do currículo integrado.....	51
3.3 CONCEPÇÃO DE GESTÃO EDUCACIONAL	52
3.4 PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	60
3.4.1 A pesquisa como princípio pedagógico	62
3.4.2 O trabalho como princípio educativo	63
3.4.3 O respeito à diversidade	64
3.4.4 A interdisciplinaridade	67
3.5 DIRETRIZES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA	67

3.5.1 O planejamento pedagógico	68
3.5.1.1 O planejamento coletivo na prática pedagógica	69
3.5.1.2 O planejamento e seus elementos constitutivos	71
3.5.2 A avaliação da aprendizagem	74
3.5.3 Os projetos integradores.....	76
3.5.3.1 Concepção de projeto integrador	77
3.5.3.2 Objetivos dos projetos integradores	79
3.5.3.3 Aspectos metodológicos dos projetos integradores	80
3.5.4 A prática profissional	81
3.5.4.1 A prática profissional como componente curricular	82
3.5.4.2 O estágio supervisionado (na formação técnica e na formação docente).....	84
3.5.4.3 Outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais	85
3.5.5 O trabalho de conclusão de curso	86
3.5.6 Os seminários curriculares	86
3.5.7 Os perfis esperados do professor e do aluno	87
4 POLÍTICAS E AÇÕES INSTITUCIONAIS	89
4.1 A INDISSOCIABILIDADE COMO PRINCÍPIO NORTEADOR DAS POLÍTICAS E DAS AÇÕES INSTITUCIONAIS	90
4.2 POLÍTICA DE ENSINO	93
4.2.1A atuação no ensino.....	94
4.2.2 O processo de revisão das ofertas educacionais	95
4.3 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO.....	96
4.3.1 Concepção da educação profissional técnica de nível médio	96
4.3.2 Princípios orientadores da educação profissional técnica de nível médio.....	100
4.3.3 Diretrizes e indicadores metodológicos para os cursos técnicos de nível médio.....	101
4.3.3.1 Diretrizes e indicadores metodológicos para os cursos técnicos de nível médio na forma integrada regular	103
4.3.3.2 Diretrizes e indicadores metodológicos para os cursos técnicos de nível médio na forma integrada na modalidade EJA	105
4.3.3.3 Diretrizes e indicadores metodológicos para os cursos técnicos de nível médio na forma subsequente	108
4.4 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE GRADUAÇÃO	111
4.4.1 Concepção da educação superior de graduação.....	112
4.4.2 Os cursos superiores de tecnologia (ou de graduação tecnológica)	113
4.4.2.1 Princípios orientadores dos cursos de graduação tecnológica.....	115
4.4.2.2 Diretrizes e indicadores metodológicos dos cursos superiores de tecnologia (ou de graduação tecnológica)	116
4.4.3 Os cursos de engenharia	119

4.4.3.1	Princípios orientadores e características dos cursos de engenharia	120
4.4.3.2	Diretrizes e indicadores metodológicos dos cursos de engenharia.....	120
4.4.4	A formação de professores	124
4.4.4.1	Dimensões da formação profissional docente	126
4.4.4.2	Formação profissional para a docência	128
4.4.4.3	Princípios orientadores da formação de professores.....	132
4.4.4.4	Diretrizes e indicadores metodológicos dos cursos de licenciatura em educação básica	133
4.4.4.5	Diretrizes e indicadores metodológicos dos cursos de licenciatura em educação básica na forma de segunda licenciatura	139
4.4.4.6	Diretrizes e indicadores metodológicos dos cursos de licenciatura em educação profissional ..	142
4.5	POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE PÓS-GRADUAÇÃO	144
4.5.1	Concepção e princípios da educação superior de pós-graduação.....	145
4.5.2	Diretrizes e indicadores metodológicos dos cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i>.....	149
4.5.3	Diretrizes e indicadores metodológicos dos cursos e dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i>.....	150
4.6	POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA OU DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL	151
4.6.1	Concepção de formação inicial e continuada	152
4.6.2	Objetivos da formação inicial e continuada	153
4.6.3	Princípios orientadores da formação inicial e continuada.....	153
4.6.4	Os cursos de formação inicial e continuada	155
4.6.5	Os programas de qualificação profissional	155
4.6.5.1	O PROEJA FIC Fundamental	156
4.6.5.2	O Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania (ProTEC).....	157
4.6.5.3	O Programa Mulheres Mil.....	157
4.6.6	Diretrizes e indicadores metodológicos da formação inicial e continuada	158
4.6.6.1	Diretrizes e indicadores metodológicos dos cursos FIC.....	160
4.6.6.2	Diretrizes e indicadores metodológicos dos cursos PROEJA FIC Fundamental	161
4.7	POLÍTICA DE CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL	162
4.7.1	Princípios orientadores da certificação profissional.....	163
4.7.2	Diretrizes e indicadores metodológicos da certificação profissional	164
4.8	POLÍTICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	169
4.8.1	Concepção de educação a distância	169
4.8.2	Princípios orientadores para a educação a distância.....	173
4.8.3	Objetivos da educação a distância	173
4.8.4	Características do projeto pedagógico para a educação a distância.....	174
4.8.5	Diretrizes e indicadores metodológicos para a educação a distância	175

4.9 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	177
4.9.1 Concepção de educação inclusiva	177
4.9.2 Princípios orientadores da educação inclusiva	180
4.9.3 Diretrizes e indicadores metodológicos da educação inclusiva	180
4.10 POLÍTICA DE PESQUISA E INOVAÇÃO	182
4.10.1 Concepção de pesquisa	184
4.10.2 Princípios orientadores da pesquisa.....	185
4.10.3 Diretrizes e indicadores metodológicos da pesquisa	186
4.11 POLÍTICA DE EXTENSÃO E INTERAÇÃO COM A SOCIEDADE	188
4.11.1 Concepção de extensão.....	189
4.11.2 Princípios orientadores da extensão e da interação com a sociedade.....	191
4.11.3 Diretrizes e indicadores metodológicos da extensão e da interação com a sociedade	191
4.12 POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	192
4.12.1 Concepção de assistência estudantil	193
4.12.2 Princípios orientadores da assistência estudantil.....	193
4.12.3 Diretrizes e indicadores metodológicos da assistência estudantil	194
4.13 POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE SERVIDORES	196
4.13.1 Concepção de formação continuada e de desenvolvimento profissional	197
4.13.2 Princípios orientadores da formação continuada e do desenvolvimento profissional	198
4.13.3 Diretrizes e indicadores metodológicos da formação continuada e do desenvolvimento profissional	199
5 ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO	201
5.1 CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DO PPP	202
5.2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO PROCESSO	202
5.3 DIRETRIZES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO	204
5.4 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE AVALIAÇÃO	205
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	213
REFERÊNCIAS	216
APÊNDICE A - Diagnóstico: contexto atual e desafios.....	232
A1. CONTEXTO ATUAL E DESAFIOS.....	233
A2. FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	233
A3. DESENVOLVIMENTO DO ENSINO	236
A4. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	246
A5. DESENVOLVIMENTO DA EXTENSÃO	248

A6. INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO	251
A.7 PROPOSTAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	252
A.7.1 Assistência estudantil: um direito social dos estudantes para o acesso, a permanência, o êxito e a conclusão de cursos.....	253
A.7.2 Ações do núcleo de inclusão	255
A.7.3 Processos seletivos diferenciados para estudantes da rede pública	257
A.7.4 Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania	258
A.7.5 Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos	260
A.8 FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE SERVIDORES	262
A.9 ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO ADMINISTRATIVO-PEDAGÓGICO	265
A.10 PROCESSOS AVALIATIVOS.....	267
A.10.1 Avaliação institucional.....	267
A.10.2 Avaliação de cursos.....	268
A.10.3 Avaliação do desempenho do estudante.....	269
A.10.4 Avaliação de servidores.....	270
A.10.5 Avaliação de programas	272
APÊNDICE B – Marco legal para as ofertas educacionais	274
APÊNDICE C – Matriz de análise para avaliação do PPP.....	278

PREFÁCIO

O “Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva” é o resultado de um esforço democrático e participativo. Sob esse foco, a feitura do Documento espelha a mesma tônica – aberta e dialogal – que rege as práticas pedagógicas e administrativas institucionais.

Na condição de arquitetar um projeto, o Documento, em um dimensionamento flexível capaz de comportar a dinâmica da sociedade, apresenta o planejamento, os pilares e as ações para que a Instituição possa desempenhar sua função social. Na condição de definir uma ancoragem política, o Documento visibiliza o compromisso com a democratização da educação, entendendo-se essa democratização como um direito irrenunciável da sociedade e como um compromisso com a formação profissional cidadã, crítica, política e reflexiva. Na condição de definir uma ancoragem pedagógica, o Documento tangibiliza as ações educativas, explicitando os objetivos, as intenções e os meios de ação – o conjunto de propósitos e de práticas necessários ao fazer pedagógico.

Sob essa focagem, a (re)elaboração do Projeto Político-Pedagógico do IFRN simbolizou mais que a sistematização de um documento. Constituiu-se como um pensar e como um planejar o fazer, tendo, na ponta inicial do longo fio da trajetória percorrida, a reportação à historicidade institucional, o diagnóstico de como a Instituição se encontra neste primeiro decênio do século XXI e a apreensão das concepções institucionais (de ser humano, de sociedade, de cultura, de ciência, de tecnologia, de trabalho, de educação...).

Foram muitos os artífices deste Projeto. Contamos, desde os primórdios do processo, com o apoio da Equipe Técnico-Pedagógica, que, em todos os câmpus da Instituição, definiu as diretrizes e assessorou as discussões, garantindo o trabalho sistêmico da comissão central, coordenada pela Pró-Reitoria de Ensino. Contamos, também, com o apoio dos gestores e dos dirigentes do IFRN, em especial dos Diretores Acadêmicos, dos Coordenadores de Cursos e dos Coordenadores de Núcleos Centrais Estruturantes.

Sob um olhar mais perscrutador, a construção do Projeto fez emergir a vontade, a fragilidade e a força do IFRN. Mostrou-se como o resultado do entrecruzamento de algumas vigas imprescindíveis à sustentação da seriedade e do compromisso: o conhecimento das políticas da educação brasileira e das práticas pedagógicas, sejam essas últimas institucionais ou não; a capacidade de mediar debates demarcados pelo pluralismo ideológico; a vontade de realizar o melhor em prol da Instituição; a humildade para aprender e para ouvir; a firmeza e a doçura para conduzir o processo; e a defesa de uma educação de qualidade e do papel político-social da educação profissional e tecnológica na vida do cidadão.

Para garantir o perfil coletivo da construção, realizamos planejamentos, estudos, reuniões, seminários, fóruns, mesas-redondas, palestras... Recorremos aos encontros presenciais e semipresenciais. Em um jogo dialógico sistematizador das mais diversas contribuições, advindas do conglomerado das vozes institucionais, tomaram forma elaborações e reelaborações. Tratava-se de um jogo cujo vencedor seria a Instituição.

Ressaltamos a complexidade do processo de corporificar tantas informações – históricas, teórico-metodológicas, filosóficas e políticas – na versão final deste Documento. Para isso, contamos com a paciência e a colaboração de diversos atores, responsáveis pela concatenação lógica e concisa dos múltiplos dizeres institucionais e pela revisão criteriosa dos conteúdos, das escolhas lexicais, das organizações frasais, da formatação, das convenções acadêmicas previstas pela ABNT...

É claro que não acertamos em tudo, o que é esperável do movimento dialético desse processo de construção. Estamos convictos, entretanto, de que, embora enfrentando alguns entraves, realizamos um trabalho de qualidade, buscando atingir o objetivo traçado no início do processo. Estamos convictos também de que, dado o caráter de incompletude permeador de toda atividade humana, o Documento oferece lacunas e exige constante avaliação das políticas, das diretrizes e das ações nele inscritas. Mesmo assim, cremos ter sistematizado um instrumento orientador tanto das práticas político-pedagógicas institucionais quanto da formação continuada dos educadores desta Casa.

Em nenhum momento, não nos esquecemos de que, ao completar cem anos, o IFRN retomou a caminhada, robustecendo-se em uma expansão política, geográfica e acadêmica. Passamos de duas para mais de quinze unidades de ensino; da oferta, praticamente exclusiva, de cursos técnicos integrados para mais de dez formas e/ou modalidades de educação profissional e tecnológica; de pouco mais de quinhentos para mais de mil e quinhentos servidores; de quatro mil para mais de vinte mil estudantes, atendidos em cursos e em programas institucionais.

Por fim, ressaltamos o aprendizado institucional diante do processo democrático e coletivo de construção deste Projeto Político-Pedagógico. Nesse sentido, crescemos todos com as discordâncias, com os contrapontos e com as conciliações, oportunos e necessários. Crescemos como seres humanos e como profissionais. Crescemos, sobretudo, como aqueles que fazem parte de uma Instituição cuja marca indelével, mantida na linha do tempo, se singulariza pela presença da qualidade e da responsabilidade.

Desfrutemos da leitura e da implementação deste Documento sem esquecermos que ele constitui um exercício de gestão democrática, de cidadania e de compromisso social com a educação. Não nos esqueçamos também de que se trata de letra viva e de que, por isso, deve nortear, em todos os âmbitos do IFRN, as práticas político-pedagógicas institucionais.

Belchior de Oliveira Rocha
Anna Catharina da Costa Dantas
Nadja Maria de Lima Costa

1 INTRODUÇÃO

O projeto político-pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico e com os interesses reais e coletivos da população majoritária. [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de se definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

(VEIGA, 2001, p.13)

O projeto político-pedagógico deve ser compreendido como um planejamento global de todas as ações de uma instituição educativa, abarcando direcionamentos pedagógicos, administrativos e financeiros. É um instrumento de gestão democrática que possibilita a reflexão crítica e contínua a respeito das práticas, dos métodos, dos valores, da identidade institucional e da cultura organizacional.

Construído de modo participativo, o projeto político-pedagógico permite resgatar o sentido humano, científico e libertador do planejamento. Opõe-se, assim, à lógica do planejamento burocrático ou meramente estratégico, bastante difundido nas esferas mais conservadoras da educação e nas reformas neoliberais dos anos 90. Situado nessa perspectiva emancipatória, o projeto político-pedagógico objetiva, sobretudo, promover mudanças nas concepções e nas práticas cotidianas, traçando diretrizes referenciadoras da caminhada educativa.

Por esse motivo, toda instituição educativa, se comprometida com uma educação de qualidade social e com a proeminência dos valores democráticos na gestão educacional, adere às formas de participação e de fortalecimento da autonomia expressas no movimento de construção de seu projeto político-pedagógico. Dado tal viés de amplitude, de organicidade e de abertura ao diálogo, o projeto político-pedagógico possibilita, inclusive, integrar, em práticas interdisciplinares, o ensino, a pesquisa e a extensão.

No caso específico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), a cultura institucional de reger-se por meio de um projeto político-pedagógico vem se consolidando desde 1994, com a elaboração da Proposta curricular da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte – ETEFRN. Em 1999, a Instituição promoveu uma revisão desse documento em virtude das reformas decorrentes do Decreto 2.208/97 e do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). O projeto político-pedagógico então vigente passou a contemplar duas propostas curriculares: uma, para a formação profissional; e outra, para o ensino médio.

Em 2004, no período pós-cefetização, a Instituição desenvolveu, em consequência das reformas na educação profissional brasileira, um profícuo trabalho de redimensionamento da ação

educativa. Tal iniciativa culminou na reelaboração do projeto político-pedagógico, agora denominado Redimensionamento do Projeto Político-Pedagógico do CEFET-RN: um documento em construção. Por descontinuidades de políticas internas, tanto o processo de redimensionamento quanto a feitura do documento foram interrompidos.

Em 2009, estabeleceu-se novo movimento político-pedagógico na Instituição, em virtude do projeto de reestruturação e expansão da rede federal de ensino. Essa política governamental, criadora de uma nova institucionalidade para as instituições federais de educação profissional, trouxe, à tona, novos desafios políticos, filosóficos e pedagógicos. Houve, por isso, necessidade premente de revisar ou de (re)construir os documentos que regiam a Instituição. Entre eles, estava o projeto-político-pedagógico.

Nesse contexto de implantação de uma nova institucionalidade, instaura-se o processo coletivo e participativo de (re)construção do atual Projeto Político-Pedagógico do IFRN. Esse processo exigiu a (re)definição das finalidades, dos objetivos institucionais, das ofertas educacionais, das práticas pedagógicas e dos referenciais orientadores de todas as ações institucionais. Exigiu, fundamentalmente, uma imersão no universo da cultura institucional e das práticas pedagógicas, com o fito de proporcionar unidade nas ações do Instituto.

Além das questões complexas inerentes ao processo de elaboração participativa de um projeto político-pedagógico, a Instituição vivenciou, simultaneamente, um momento histórico de expansão geográfica e acadêmica. Os câmpus estavam sendo implantados em diversas regiões do Estado; o quadro de servidores estava sendo acrescido de novos professores e novos técnicos-administrativos; e o quantitativo de estudantes e de ofertas educacionais estava se ampliando.

Com o propósito de implementar um processo democrático de (re)construção do Projeto Político-Pedagógico, elegeu-se a metodologia participativa. Em uma perspectiva crítica, tomaram-se, como referência, os pressupostos teórico-metodológicos dos projetos anteriores e as experiências acumuladas nos vários processos de construção desses projetos institucionais. Para o desenvolvimento do processo, optou-se por encaminhamentos metodológicos que privilegiam o diálogo, abrindo-se, assim, para o debate com todos os segmentos da Instituição. Essa experiência coletiva assumiu um caráter inusitado, devido ao novo contexto institucional pluricurricular e multicâmpus, com novos desafios políticos, pedagógicos e organizacionais.

No percurso metodológico participativo, recorreu-se, entre outras estratégias, a seminários, palestras e fóruns, envolvendo a participação de servidores e de alunos, de modo a garantir, no âmbito de proposições e de avaliações, as discussões, as interlocuções e as interferências. De início, traçou-se um planejamento abrangente, objetivando definir equipes de coordenação do processo, delimitar cronograma geral e eleger temas a serem discutidos. Nessa etapa inicial, contemplaram-se os encaminhamentos que iriam orientar todo o processo de discussão e que iriam compor o documento final. Entendeu-se esse documento como síntese do pensamento institucional e resultado do planejamento coletivo e participativo. Constitui-se, assim, uma proposta de projeto contendo marco situacional, marco teórico e marco operacional.

Para atender a diversidade de temáticas, finalidades, concepções, políticas e ações educativas, necessariamente enfocadas no Projeto Político-Pedagógico de uma instituição pluricurricular como o IFRN, dividiu-se o documento em sete volumes. Assim, a estrutura geral do Projeto Político-Pedagógico organiza-se nos seguintes tomos: Volume I – Documento-Base; Volume II – O Processo de Construção do Projeto Político-Pedagógico do IFRN; Volume III – Organização Didática do IFRN; Volume IV –

Diretrizes Orientadoras das Ofertas Educacionais; Volume V – Propostas de Trabalho para as Disciplinas do Ensino Médio; Volume VI – Projetos Pedagógicos de Cursos; e Volume VII – Cadernos Temáticos.

O Volume I – Documento-Base estrutura-se em cinco capítulos, distribuídos na seguinte ordenação: Introdução; Identidade e Organização Institucional; Concepção, Princípios e Fundamentos do Currículo; Políticas e Ações Institucionais; Acompanhamento e Avaliação do PPP; e Considerações Finais.

O Capítulo 1 apresenta a concepção do Projeto Político-Pedagógico do IFRN, os princípios que orientam a construção de projetos político-pedagógicos, a contextualização histórica dos projetos político-pedagógicos da Instituição, as razões de se construir um novo projeto político-pedagógico, o contexto em que transcorreu o processo de construção desse novo documento e a metodologia adotada em tal construção.

O Capítulo 2 aborda o perfil identitário institucional no contexto histórico-social hodierno do IFRN. Para tanto, põe em foco a estrutura institucional, as finalidades e a função social da Instituição, o histórico da Instituição e a contextualização política e geográfica do projeto de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica no Rio Grande do Norte.

O Capítulo 3 explicita o conjunto de concepções teóricas e de bases epistemológicas e filosóficas que fundamenta a opção pelo currículo integrado. Explicita, também, a concepção de currículo orientadora da prática pedagógica institucional e a concepção de gestão democrática na educação.

O Capítulo 4 versa sobre as políticas e as ações educativas da Instituição. Apresenta em que consiste essas políticas e essas ações, no que se refere aos objetivos, às formas de organização das ofertas educacionais, a quem se destinam e aos indicadores metodológicos de cada política.

O Capítulo 5 expõe uma proposta de avaliação processual – global e emancipatória – do Projeto Político-Pedagógico institucional com a finalidade de corrigir rumos e retroalimentar as políticas e as ações institucionais.

O Capítulo 6 realça as considerações finais do processo de construção do Projeto Político-Pedagógico. Reafirma os compromissos assumidos e evidencia as novas etapas de implementação e de avaliação do documento. Destaca, por fim, os desafios dessa construção coletiva, no que concerne à consolidação da gestão democrática no IFRN.

2 IDENTIDADE E ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Identidade é fonte de significado e experiência de um povo. Do ponto de vista sociológico, toda e qualquer identidade é construída. [...] É o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados o(s) qual(is) prevalece(m) sobre outras fontes de significados.

(CASTELLS, 1999, p.23)

A identidade institucional confere singularidade ao IFRN e traduz o que se considera o ideal pedagógico da Instituição. Esse ideal encontra-se representado na função social, nos compromissos pedagógicos e nos valores culturais, três aspectos demarcados neste Projeto Político-Pedagógico. A função social define os sentidos da existência da Instituição; os compromissos pedagógicos tangibilizam a situação desejável para o presente e para o futuro institucionais; e os valores constituem o parâmetro para a circunscrição do que pode ser tomado como sensato e adequado no contexto sócio-histórico atual.

As instituições educativas, na condição de serem parte integrante de uma sociedade em constantes transformações e de atuarem na instância social da formação humana, portam, necessariamente, questões identitárias pujantes e latentes em todos os movimentos e em todos os momentos históricos. Nesse sentido, a história das instituições escolares funde-se à história da educação. Portanto, o processo de (re)constituição da identidade institucional não pode prescindir, por exemplo, de conhecimentos acerca da cultura organizacional, dos sistemas educativos e dos impactos das políticas educativas no âmbito institucional e no âmbito sociocultural.

Segundo Gatti Júnior (2002, p. 20), a história das instituições educativas investiga o que se passa no interior da escola pela “apreensão daqueles elementos que conferem identidade à instituição educacional, ou seja, daquilo que lhe confere um sentido único no cenário social do qual fez ou ainda faz parte, mesmo que ela tenha se transformado no decorrer dos tempos”. Assim, constituir a identidade institucional implica perscrutar, dentre outros elementos, o ciclo de vida das instituições (criação, desenvolvimento, crises e expansões), os elementos da arquitetura (estruturação física interna e externa), o perfil dos agentes (corpos docente, discente e técnico e funcionários terceirizados), os processos de gestão, os projetos e as propostas pedagógicas.

A nova institucionalidade do IFRN, atribuída a uma Instituição educativa centenária, está alicerçada em valores, tradições, práticas, inter-relações sociais, funções sociais, áreas de atuação, públicos-alvo, prestígio social e inserção no projeto microssocial e macrossocial. A esse cenário, acrescente-se que as mudanças implementadas trouxeram novos componentes de gestão administrativo-pedagógica articulados ao processo institucional de expansão e de interiorização. Trata-se de uma re(construção) identitária que, necessariamente, demandou ser balizada pelos princípios da gestão democrática, da

participação e da inclusão social, em virtude do encargo simbólico da cultura construída.

Ademais, a (re)constituição e o fortalecimento da identidade de uma organização recém-saída de uma reestruturação institucional implicam redefinição dos compromissos, das finalidades, dos objetivos e dos modos de organizar-se. Nesse cenário propiciador de transformações político-filosóficas, político-pedagógicas e político-organizacionais, assume-se a centralidade pedagógica como ícone da cultura organizacional e da identidade institucional. Assim, a (re)construção do Projeto Político-Pedagógico surge como ação de gestão democrática e viabiliza a reorganização institucional, possibilitando – por meio de um processo pautado no diálogo, na participação e na interdependência das relações interpessoais e institucionais – a redefinição da identidade institucional.

Ao reafirmar o potencial reflexivo e transformador de uma ação coletiva do porte de um projeto político-pedagógico, Gadotti (apud GARCIA; QUEIROZ, 2009, p. 119) explicita que essa ação “[...] não nega o instituído da escola que é a sua história, que é o conjunto de seus currículos, dos seus métodos, o conjunto de seus atores internos e externos e o seu modo de vida. Um projeto sempre confronta esse instituído com o instituinte”. Por assim se entender, priorizou-se, no início do processo de construção deste Projeto Político-Pedagógico, a reconstituição identitária do IFRN a partir de ampla reflexão coletiva, culminando no diagnóstico do contexto atual da Instituição. Esse momento de ação-reflexão consolidou-se como marco referencial para as demais etapas de elaboração do Projeto.

Este capítulo sintetiza a identidade institucional do IFRN, desvelada na (re)construção do Projeto Político-Pedagógico institucional e, portanto, circunstanciada historicamente. Definem-se, assim, a função social, os princípios, as características e os objetivos da Instituição. Para tanto, demarcam-se as questões identitárias, abordando-se uma reconstituição histórica dessa Instituição centenária. Percorre-se uma trajetória tecida por ideologias diversas: da fundação da Escola de Aprendizes Artífices, no primeiro decênio do século XX, à criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, no primeiro decênio do século XXI. Trata-se de um trajeto que espelha, de modo por demais incisivo, tanto o processo de implantação do IFRN quanto o percurso de reestruturação e de expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica no Rio Grande do Norte e no Brasil.

2.1 ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL E PERFIL IDENTITÁRIO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), nova institucionalidade dada pelos termos da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, faz parte da rede federal de educação profissional e tecnológica, vincula-se ao Ministério da Educação, possui natureza jurídica de autarquia e detém autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Trata-se de uma instituição de educação superior, básica e profissional, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, conjugando conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos a ideais pedagógicos de fundamentação histórico-crítica.

Com estrutura multicâmpus, o IFRN está sediado na Reitoria, localizada na Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, nº 1692, Tirol, Natal-RN. É composto, tomando-se o ano de 2011 como referência, por dezenove câmpus (Apodi, Caicó, Canguaretama, Ceará-Mirim, Currais Novos, Educação a Distância, Ipangaçu, João Câmara, Macau, Mossoró, Natal-Central, Natal-Cidade Alta, Natal-Zona Norte, Nova

Cruz, Parnamirim, Pau dos Ferros, Santa Cruz, São Gonçalo do Amarante e São Paulo do Potengi).

De organização pluricurricular, o IFRN oferece um ensino público, laico, gratuito e de qualidade. Oferta, nesse sentido, cursos em sintonia com a função social que desempenha, visando a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos, culturais e sociais locais. Apresenta, para tanto, um currículo organizado a partir de quatro eixos – ciência, trabalho, cultura e tecnologia – que atuam, de modo entrelaçado e intercomplementar, como princípios norteadores da prática educativa. O Instituto desenvolve a pesquisa e a extensão, na perspectiva de produção, socialização e difusão de conhecimentos. Estimula a produção cultural e realiza processos pedagógicos que levem à geração de trabalho e renda. Em um contexto mais amplo, a Instituição visa contribuir para as transformações da sociedade, visto que esses processos educacionais são construídos nas relações sociais.

No que concerne à comunidade acadêmica, há os sujeitos sociais diretamente envolvidos com os processos pedagógicos e administrativos do IFRN. Essa comunidade é constituída por três segmentos: estudantes, professores e técnicos-administrativos. Numa perspectiva mais abrangente, acrescenta-se, a esse coletivo, a comunidade local, composta tanto por pais dos estudantes e/ou responsáveis pelos estudantes quanto por representantes da sociedade civil.

No que concerne à destinação de vagas, o IFRN contempla, em cada exercício, os mínimos de 50% (cinquenta por cento) para a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma integrada, e de 20% (vinte por cento) para a formação de professores da educação básica, sobretudo nas áreas de Ciências e de Matemática. O restante das vagas é destinado às demais formas de oferta educacional ou à complementação dos mínimos estabelecidos.

No âmbito da gestão institucional, o IFRN busca mecanismos participativos para a tomada de decisão, em seus colegiados, com representantes de todos os segmentos da Instituição e de determinados setores da sociedade civil, perseguindo o objetivo de consolidar uma sociedade democrática, regida pelo princípio da participação e da autonomia.

Para efeito de regulação, avaliação e supervisão da Instituição e dos cursos de educação superior, equipara-se às universidades federais. Além de se submeter à legislação federal específica, rege-se pelos seguintes instrumentos normativos: estatuto; regimento geral; regimento interno dos câmpus e dos demais órgãos componentes da estrutura organizacional dos institutos federais; resoluções do Conselho Superior (CONSUP); deliberações do Colégio de Dirigentes (CODIR) e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPEX); e atos da Reitoria.

A expansão do IFRN amplia, significativamente, a atuação nas áreas de ensino, de pesquisa e de extensão; contribui, de modo mais extensivo, para a formação humana e cidadã; e estimula o desenvolvimento socioeconômico, à medida que potencializa soluções científicas, técnicas e tecnológicas, com compromisso de estender benefícios à comunidade.

Essa ampla abrangência em todo o território norte-rio-grandense contribui para posicionar tanto o IFRN como uma instituição de educação, ciência e tecnologia quanto os seus câmpus como elos de produção de conhecimento e de desenvolvimento social. Garante, assim, a manutenção da respeitabilidade junto às comunidades nas quais os câmpus se inserem e da credibilidade construída ao longo da história da Instituição.

2.1.1 Função social

A função social do IFRN é ofertar educação profissional e tecnológica – de qualidade referenciada socialmente¹ 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.

2.1.2 Princípios

Em se tratando de um direito reconhecido, a educação com qualidade socialmente referenciada somente se torna possível e real quando perseguida no horizonte em que a formação integral – capaz de contribuir para a consolidação da cidadania almejada – se estabelece como direito social, direito de cidadania e direito do ser humano. Portanto, o Instituto deve promover uma formação pautada em uma visão humanística e ancorada nos seguintes princípios:

- a) justiça social, com igualdade, cidadania, ética, emancipação e sustentabilidade ambiental;
- b) gestão democrática, com transparência de todos os atos, obedecendo aos princípios da autonomia, da descentralização e da participação coletiva nas instâncias deliberativas;
- c) integração, em uma perspectiva interdisciplinar, tanto entre a educação profissional e a educação básica quanto entre as diversas áreas profissionais;
- d) verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão;
- e) formação humana integral, com a produção, a socialização e a difusão do conhecimento científico, técnico-tecnológico, artístico-cultural e desportivo;
- f) inclusão social quanto às condições físicas, intelectuais, culturais e socioeconômicas dos sujeitos, respeitando-se sempre a diversidade;
- g) natureza pública, gratuita e laica da educação, sob a responsabilidade da União;
- h) educação como direito social e subjetivo; e
- i) democratização do acesso e garantia da permanência e da conclusão com sucesso, na perspectiva de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

¹ Entende-se *qualidade referenciada socialmente* no sentido de a Instituição servir aos interesses públicos, pautando-se nos princípios da democracia e da justiça social. Assim, a Instituição envolve a sociedade e permite que essa mesma sociedade e os sujeitos “[...] participem, democraticamente, da tomada de decisão concernente ao destino da escola e da sua administração. Assim, a participação dos usuários na gestão da escola inscreve-se como instrumento, o qual a população deve ter acesso para exercer o seu direito de cidadania” (CASTRO, 2009, p. 41). “Nestes termos, a gestão democrática deve propiciar a construção de um espaço público de direito com vistas à promoção de condições de igualdade de acesso à educação socialmente referenciada [...]. A qualidade defendida se afasta do conceito de qualidade total que tem um enfoque empresarial com fulcro nos princípios mercadológicos de produtividade conforme preleciona o gerencialismo.” (CABRAL NETO, 2011, p. 274).

2.1.3 Características e finalidades

Uma das formas de a Instituição se inserir na sociedade está no redimensionamento e na articulação de sua estrutura e de seu funcionamento, em consonância com suas ações de ensino, de pesquisa e de extensão. Em adequação à nova institucionalidade e sob orientação dos Arts 6º e 7º, dispostos pela Lei 11.892/08, o IFRN define suas características, suas finalidades e seus objetivos.

As características e as finalidades básicas do IFRN são as seguintes:

- a) ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os níveis e em todas as modalidades, formando e qualificando cidadãos para atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento humano e socioeconômico;
- b) desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas que atendam às demandas sociais e às peculiaridades regionais;
- c) promover a integração e a verticalização em todos os níveis de ensino (da educação básica à educação profissional e à educação superior), otimizando a infraestrutura física e valorizando os recursos humanos;
- d) orientar a oferta formativa em benefício da consolidação, do desenvolvimento e do fortalecimento dos arranjos produtivos sociais e culturais, identificados com base no mapeamento das potencialidades locais e regionais;
- e) constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, reflexivo e voltado à pesquisa;
- f) qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo formação inicial e continuada aos docentes das redes públicas de ensino;
- g) desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- h) realizar e estimular a pesquisa científica e tecnológica, a produção cultural e a inovação tecnológica;
- i) estimular o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; e
- j) promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias, notadamente as voltadas à sustentabilidade ambiental e às demandas da sociedade.

2.1.4 Objetivos

Como decorrência das características e das finalidades, o IFRN apresenta os seguintes objetivos:

- a) ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente, na forma integrada, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- b) ministrar cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, objetivando a formação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os

- níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- c) fomentar a pesquisa como princípio educativo;
 - d) realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções tanto técnicas quanto tecnológicas e estendendo os benefícios à comunidade;
 - e) desenvolver atividades de extensão articuladas com o mundo do trabalho e com os segmentos sociais, enfatizando o desenvolvimento, a produção, a difusão e a socialização de conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos;
 - f) estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e de renda e à emancipação do cidadão, na perspectiva do desenvolvimento humano, cultural, científico, tecnológico e socioeconômico local e regional; e
 - g) ministrar, em nível de educação superior, cursos superiores de tecnologia, bacharelado e engenharia, visando a formação de profissionais para as diferentes áreas do conhecimento e para as demandas da sociedade; cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a atuação na educação profissional e na educação básica, sobretudo nas áreas de ciências da natureza e de matemática; cursos de pós-graduação *lato sensu* (tanto de aperfeiçoamento quanto de especialização), visando a formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e cursos de pós-graduação *stricto sensu* (tanto de mestrado quanto de doutorado), visando o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia.

2.2 AS MARCAS NO TEMPO: O IFRN TECENDO A SUA HISTÓRIA²

A análise das raízes históricas, políticas e sociais do IFRN possibilita um melhor entendimento das recentes mudanças e contribui para o fortalecimento da identidade institucional. Enseja, assim, uma maior compreensão do perfil institucional, na perspectiva de consolidar a função social, os objetivos e os princípios orientadores do Instituto. Desse modo, optou-se por um breve relato a respeito do histórico institucional como forma de se compreenderem os sentidos e as razões das mudanças políticas e pedagógicas ocorridas ao longo da história institucional.

Criada pelo Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, como Escola de Aprendizes Artífices, a Instituição passou por diversas mudanças e recebeu várias denominações ao longo do tempo. Instalada, inicialmente, em janeiro de 1910, no prédio do antigo Hospital da Caridade, na Praça Coronel Lins Caldas, nº 678, Cidade Alta, onde hoje funciona a Casa do Estudante de Natal, a Escola de

² Para maiores informações acerca do percurso histórico da Instituição ao longo de seus cem anos, sugere-se a consulta a outras fontes, como os projetos político-pedagógicos anteriores – Projeto Pedagógico (ETFRN, 1994), Proposta Curricular (ETFRN, 1997), Projeto de Estruturação do CEFET-RN (CEFET-RN, 1999, vol. I e II), Proposta Curricular do Ensino Médio do CEFET-RN (CEFET-RN, 2001) e Projeto Político-Pedagógico do CEFET-RN: um documento em construção (CEFET, 2005) – e os estudos de Pegado (2006) e de Medeiros (2009). Também se sugere a consulta ao caderno temático “Percurso histórico da educação profissional e tecnológica no IFRN: da Escola de Aprendizes Artífices a Instituto Federal”, constante dos Cadernos Temáticos que compõem o Volume VII do Projeto Político-Pedagógico do IFRN.

Aprendizes Artífices oferecia curso primário de desenho e oficinas de trabalhos manuais. Em 1914, o estabelecimento foi transferido para a Avenida Rio Branco, nº 743, ocupando, durante cinquenta e três anos, um edifício construído no início do século XX.

Mais tarde, ocorreu a mudança de denominação para Liceu Industrial de Natal, orientada pela reforma instituída pela Lei 378, de 13 de janeiro de 1937, do Ministério da Educação e Saúde, órgão a que a Instituição estava subordinada desde 1930. Na época, eram oferecidas oficinas de desenho, de sapataria, de funilaria, de marcenaria e de alfaiataria, inspiradas, segundo Meireles (2006, p. 55), em “modelos exteriores ao Brasil, o que evidencia a influência de outros formatos culturais, educacionais, tecnológicos e produtivos na realidade brasileira do século XX”.

Designada como Escola Industrial de Natal (EIN), no ano de 1942, após a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, a Instituição transformou as oficinas em cursos básicos de primeiro ciclo, organizados em quatro seções: Trabalhos de Metal, Indústria Mecânica, Eletrotécnica e Artes Industriais. Ademais, a Escola também estava autorizada a oferecer cursos de mestria para os professores atuantes nessas áreas.

Transformadas em autarquia pela Lei Federal 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, todas as Escolas Industriais do Brasil conseguiram autonomia administrativa, didática e financeira, transformando-se em instituições federais destinadas a ministrar cursos técnicos de nível médio. Porém, somente em 1963, a EIN implantou seus primeiros cursos técnicos de nível médio, com as ofertas de Mineração e de Estradas. O novo modelo tinha equivalência ao ensino de 2º grau, o que permitia a continuidade de estudos no ensino superior para os egressos que assim o desejassem.

Em 1965, o Estabelecimento passou a nomear-se Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte (EIFRN). Nessa década, no dia 11 de março de 1967, ocorreu a inauguração da “nova” Escola Industrial nas recém-construídas instalações do prédio situado na Avenida Salgado Filho, nº 1559, no bairro Tirol, atendendo a uma comunidade escolar de 233 servidores e cerca de 1.100 estudantes.

Na condição de Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), mudança impetrada pela Portaria Ministerial 331, de 16 de junho de 1968, o Conselho de Representantes deliberou a extinção gradativa dos cursos industriais básicos, passando-se a ministrar somente o ensino profissional de nível técnico. Em consequência, foram criados, entre 1969 e 1973, os cursos técnicos de nível médio em Eletrotécnica, em Mecânica, em Edificações, em Saneamento e em Geologia, sob a orientação da Lei 5.692/71, a qual definia a estrutura do ensino de 2º grau como ensino profissionalizante obrigatório. A partir de então, a ETFRN passou a dedicar-se, exclusivamente, ao ensino técnico profissionalizante de 2º grau.

Atrelada a acontecimentos diversos, sobretudo nos aspectos políticos e artístico-culturais, a década de 1975 a 1985 imprimiu esses valores socioculturais ao currículo institucional, com a criação do Coral Lourdes Guilherme (1975); a implantação do Atelier de Artes Plásticas; a criação do Grupo de Ginástica Rítmica; a fundação do Teatro Laboratório; a formação da Banda de Música e do Grupo de Metais; e a implantação, no dia 11 de dezembro de 1985, do Grêmio Estudantil Djalma Maranhão.

Em continuidade, o ano de 1986 evidenciou um imponente pleito: as primeiras eleições diretas para Diretor-Geral, cuja disputa elegeu, entre os seis candidatos, a única mulher a exercer o cargo, até o presente momento, na Instituição, a professora Luzia Vieira de França. Desde essa data, ficou estabelecida a prática de eleições diretas para o cargo de Direção-Geral.

A ETFRN, em 1995, despontou com uma proposta curricular inovadora na perspectiva da formação omnilateral e da educação politécnica. Essa proposta, resultante de um processo de

construção coletiva e historicamente demarcada como o primeiro projeto político-pedagógico institucional, consolidou-se em um projeto curricular de referenciais histórico-críticos, com princípios filosóficos emancipatórios e de tendência pedagógica progressista.

Reconhecida nacionalmente, a proposta apresentava uma reorganização e/ou substituição das ofertas vigentes, estruturando-as em seis áreas de conhecimento: Construção Civil, Eletromecânica, Geologia e Mineração, Informática, Serviços e Tecnologia Ambiental. Estavam surgindo, assim, um novo desenho curricular e novos encaminhamentos de gestão pedagógica, evidenciando-se a formação humana integral tanto nos espaços formativos da antiga ETFRN quanto em outros espaços institucionais da esfera federal. Não obstante, esse modelo foi desarticulado precocemente, em função da regulamentação da educação profissional brasileira, por meio do Decreto 2.208/97 e da conjuntura de reformas instauradas na educação nacional.

Essa regulamentação dos Artigos 39 a 42 da Lei 9.394/96 (LDB), que tratam da organização e do funcionamento da educação profissional, orientou uma série de reformas com implicações *in loco*, ao instituir a separação formal entre o ensino médio e o ensino técnico. Em meio a essas mudanças, a ETFRN, com resistências, passou a oferecer o ensino médio propedêutico e a formação técnica em cursos subsequentes. Coube, assim, à Instituição, ministrar o ensino profissionalizante nos níveis básico, técnico e tecnológico. O movimento de resistências à separação do ensino médio da formação técnica deve-se às discordâncias em relação ao processo de reformas neoliberais, implementadas nos anos 90, na educação profissional brasileira. Tais reformas tinham, como elemento central, a desregulamentação e a descentralização do Estado na prestação dos serviços públicos, incluindo a educação.

Nessa mesma década, houve uma importante iniciativa de interiorização da educação profissional ofertada pela ETFRN, com a implantação da Unidade de Ensino Descentralizada de Mossoró (UNED – Mossoró), cuja inauguração, em 29 de dezembro de 1994, se constituiu no marco inicial da interiorização da rede federal de educação profissional e tecnológica no Rio Grande do Norte. Entretanto, esse processo de ampliação da oferta de educação profissional no País foi impedido pela Lei 9.649, de 27 de maio de 1998, que explicita, no Art. 47, a proibição de investimentos destinados à criação e à manutenção de unidades de ensino de educação profissional.

No ano de 1994, iniciou-se outro processo de transição das escolas técnicas federais. No entanto, somente no dia 18 de janeiro de 1999, efetivou-se a mudança de ETFRN para Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN). De acordo com os documentos oficiais, os centros de educação tecnológica foram implantados com a finalidade de formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, em diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia. Também objetivavam realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação (especialmente de abrangência local e regional) com os setores produtivos e com a sociedade.

Em função das determinações legais do Decreto 2.208/97, bem como das consequências curriculares inerentes à implementação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), impôs-se, no ano de 1999, a necessidade de revisão do projeto político-pedagógico vigente. Em decorrência, materializou-se o Projeto de Reestruturação Curricular (CENTRO [...], 1999). Nessa reestruturação, o Estabelecimento passou a oferecer cursos de formação profissional, organizados por áreas, nos níveis básico, técnico e tecnológico. Sob as diretrizes das reformas na educação brasileira, o ensino médio institucional passou a ser estruturado em três áreas interdisciplinares e suas respectivas

tecnologias, assumindo características propedêuticas. Passou também a ser ofertado, por força de lei, separadamente da formação técnica.

Decorrente do modelo de educação profissional implantado nos centros federais de educação tecnológica, emergiu a nova estruturação curricular, composta por cursos técnicos de nível médio, nas formas concomitante e subsequente, e por cursos de graduação e de pós-graduação. Os cursos, então, assumiram formatos e duração variados, organizando-se por módulos e com flexibilidade curricular. Tal reforma foi arrematada sob os conceitos da pedagogia das competências e instituída de forma descontextualizada, desprovida de fundamentação teórica e carente de processos formativos para docentes, técnicos e especialistas. Mesmo assim, esse conjunto de profissionais tornou-se protagonista das reformas implementadas em âmbito institucional. Nesse contexto, implantaram-se, no CEFET-RN, os cursos técnicos subsequentes, a concomitância interna entre ensino médio e formação técnica, os cursos de graduação tecnológica e os cursos de especialização *lato sensu*.

As problemáticas geradas pela padronização das reformas educativas motivaram debates e reflexões, fazendo-se necessário repensar o projeto institucional, com o fito de superar a separação imposta pelo Decreto 2.208/97, de construir novos processos de gestão pedagógica e administrativa, de integrar as áreas formativas e de propiciar espaços formativos sobre as ações. Nesse sentido, iniciou-se, ao final de 2003, o redimensionamento do Projeto Político-Pedagógico do CEFET-RN, numa perspectiva de participação e de construção coletiva. Esse redimensionamento, no entanto, só se consolidou no ano de 2004, à luz do Decreto 5.154/04. A orientação advinda desse Decreto teve, como maior destaque, a reestruturação da educação profissional e tecnológica em cursos e programas, possibilitando o retorno à oferta de cursos técnicos integrados à educação básica.

Como principais mudanças curriculares decorrentes do redimensionamento do Projeto Político-Pedagógico do CEFET-RN, destacaram-se, em 2005, o retorno à oferta dos cursos técnicos de nível médio integrado; a reorganização acadêmica institucional; a reestruturação das ofertas dos cursos técnicos subsequentes e dos cursos superiores de graduação tecnológica; e a reestruturação curricular dos cursos superiores de licenciaturas, existentes desde 2002. Ainda em 2005, ocorreu a redefinição das normas internas, como os Regulamentos dos Cursos e a Organização Didática, contribuindo, efetivamente, para o funcionamento e para a gestão pedagógica dos diversos níveis de atuação institucional.

Doze anos após a implantação da UNED-Mossoró, o Governo Federal consolidou, no ano de 2006, em nível nacional, um arrojado plano de expansão da rede federal. Com características de interiorização da educação profissional e tecnológica para todo o País, foram implantadas mais três unidades de ensino vinculadas ao CEFET-RN: as unidades de ensino da Zona Norte, em Natal, de Ipanguaçu e de Currais Novos, criadas na fase I da expansão da rede no Rio Grande do Norte. Ainda nesse mesmo ano, devido ao lançamento do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o CEFET-RN começou a atuar na educação profissional técnica de nível médio, na modalidade de educação de jovens e adultos, oferecendo também, para educadores que atuam nessa modalidade, cursos de formação em nível de pós-graduação *lato sensu*.

Ao limiar de um século de existência, a Instituição adquiriu nova configuração, transformando-se em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) nos termos da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. De acordo com o estabelecido oficialmente, os institutos

federais são instituições, pluricurriculares e multicâmpus, de educação superior, básica e profissional. São especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, ancorando-se na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as práticas pedagógicas. Esse processo, uma vez criada a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, constituiu-se em elemento de redefinição do sistema de ensino brasileiro. Reforçou, por outro lado, a autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar dessas instituições educativas, além de imprimir a equivalência às universidades federais, no que se refere às disposições que regem a regulação, a avaliação e a supervisão das instituições e dos cursos de educação superior.

No início do ano de 2009, com o projeto de expansão em sua fase II, o IFRN passou a contar com mais seis novos câmpus³, localizados nos municípios de Apodi, Caicó, João Câmara, Macau, Pau dos Ferros e Santa Cruz. Em continuidade à fase II da expansão, a Instituição ampliou, em 2010, sua rede com mais quatro câmpus: um, na Cidade Alta, em Natal; e três, no interior do Estado, respectivamente em Nova Cruz, em Parnamirim e em São Gonçalo do Amarante. Além disso, criou o Câmpus de Educação a Distância, sediado no Câmpus Natal-Central. Esclareça-se que o Câmpus Natal-Cidade Alta, além de ofertar cursos, preserva, na condição de se encontrar instalado no antigo prédio do Liceu Industrial de Natal, tanto a memória histórico-cultural da educação profissional no Brasil quanto, mais particularmente, a memória do IFRN.

Esse movimento político de reestruturação da rede federal de educação profissional no Brasil trouxe um novo perfil identitário para as instituições integrantes da rede, à medida que reconfigurou as estruturas administrativas e conceituais na forma e no método de organizar as ofertas na educação profissional e tecnológica do País. Em 2005, uma vez instalado esse processo de expansão e interiorização da educação profissional, o sistema federal de educação profissional e tecnológica detinha, apenas, 140 escolas técnicas. Em continuidade a esse amplo projeto político de desenvolvimento social e econômico do País, estima-se um desdobramento do quantitativo, em 2014, para, aproximadamente, 600 câmpus, o que atenderá, diretamente, a 515 municípios em todo o País, conforme o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), na edição 2011.

Na política de expansão e de reestruturação da educação profissional e tecnológica do Ministério da Educação, a nova institucionalidade do IFRN concede, à Instituição, o papel de atuar em todo o Rio Grande do Norte, oferecendo educação profissional e tecnológica pública, laica e gratuita nos diversos cursos, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância, e tendo, como foco desafiador, a atuação, sem dissociabilidade, no ensino, na pesquisa e na extensão. Desse modo, a Instituição passa a se configurar como uma “[...] rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade” (BRASIL, 2008a, p. 23).

³ Com a transformação em Instituto Federal, cada uma das unidades descentralizadas de ensino passou a ser denominada câmpus. Com a expansão, o IFRN, em 2009, estruturou-se em nove câmpus, listados a seguir por ordem cronológica de criação: Natal-Central, Mossoró, Natal-Zona Norte, Ipangaçu, Currais Novos, Apodi, Pau dos Ferros, Macau, João Câmara, Santa Cruz e Caicó.

2.3 UMA INSTITUIÇÃO EM EXPANSÃO E COMPROMETIDA COM O DESENVOLVIMENTO REGIONAL

A expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica está pautada na interiorização da educação profissional, com o compromisso de contribuir, significativamente, para o desenvolvimento socioeconômico do País. Nessa perspectiva, a criação dos institutos federais responde à necessidade da institucionalização definitiva da educação profissional e tecnológica como política pública permanente de Estado.

Esse processo de interiorização da educação profissional e tecnológica contribui para o combate às desigualdades estruturais de diversas ordens, proporcionando o desenvolvimento social por meio da formação humana integral dos sujeitos atendidos. Propicia, ainda, o desenvolvimento econômico, a partir da articulação das ofertas educacionais e das ações de pesquisa e de extensão. Tal articulação vincula-se aos arranjos produtivos sociais e culturais, com possibilidades de permanência e de emancipação dos cidadãos assim como de desenvolvimento das diversas regiões do Rio Grande do Norte.

Ampliando a compreensão do contexto onde se situa o IFRN, apresenta-se, a seguir, um panorama parcial de aspectos econômicos, sociais, culturais e geográficos do Rio Grande do Norte, com a perspectiva de identificar os arranjos produtivos sociais e culturais de cada microrregião, a distribuição da população em todo o Estado e as localidades que constituem cidades-polo.

O Quadro 1 elenca os aspectos socioeconômicos que, juntamente com outros elementos – como condições pedagógicas, aspectos operacionais e políticos – determinaram a definição das áreas de atuação do IFRN, visando atender às necessidades da população local e regional, no que se refere à formação humana e profissional.

Quadro 1 - Expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica no Rio Grande do Norte em sintonia com os arranjos produtivos sociais e culturais locais.

Mesorregião	Microrregião	Município	População abrangida ¹ (habitantes)	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
	Agreste Potiguar	São Paulo do Potengi	82.195	Agropecuária, comércio e extrativismo
Central Potiguar	Seridó Ocidental	Caicó	96.094	Confecções, bordados, laticínio e pecuária
	Seridó Oriental	Currais Novos	118.004	Minério, laticínios e alimentos

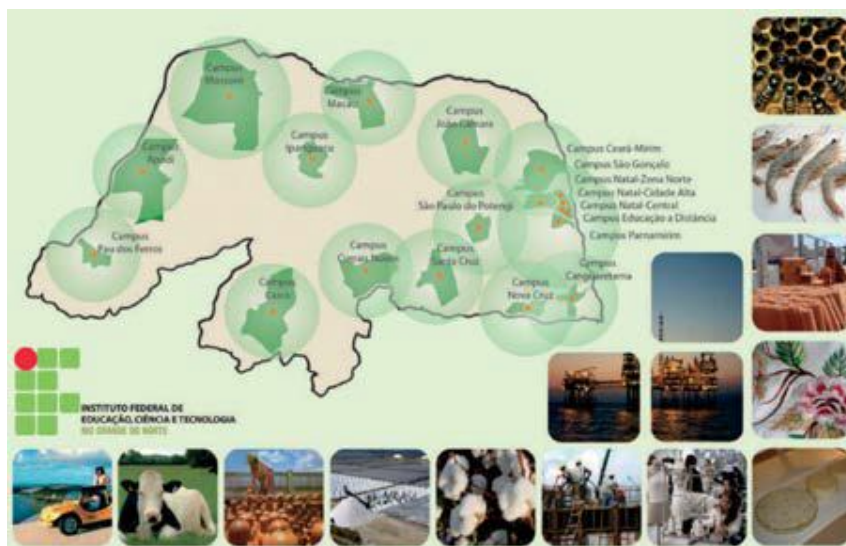
	Macau	Macau	46.729	Sal marinho, carcinicultura, pesca e petróleo
Leste Potiguar	Natal	Natal (Câmpus Natal-Central)		Indústria, serviços e comércio
		Natal (Câmpus Natal-Cidade Alta)	968.773	Cultura, hospitalidade e serviços
		Natal (Câmpus Natal-Zona Norte)		Indústria, serviços e comércio
	Região Metropolitana de Natal	Parnamirim	202.413	Comércio, turismo, indústria e artesanato
		São Gonçalo do Amarante	87.700	Agropecuária, pesca, comércio, indústria e apicultura
		Macaíba	Ceará-Mirim	330.177
	Litoral Sul	Canguaretama	129.077	Carcinicultura, comércio, agricultura, turismo e serviços
Mesorregião	Microrregião	Município	População abrangida ¹ (habitantes)	Arranjos produtivos sociais e culturais locais
Oeste Potiguar	Chapada do Apodi	Apodi	72.425	Apicultura, ovinocaprinocultura e cerâmica
	Vale do Açú	Ipangaçu	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 (Câmpus de Educação a Distância)	3.168.130	Áreas diversificadas

Fonte: IBGE (2011).

Situando-se nesse contexto socioeconômico e cultural do Rio Grande do Norte e buscando ancoragem na defesa da educação pública de qualidade, nas novas definições políticas para a educação profissional e tecnológica no Brasil, no estudo dos arranjos produtivos sociais e culturais locais e nas condições pedagógicas da Instituição, o IFRN implanta novos câmpus como polos especializados em áreas geográficas estrategicamente definidas. Apresenta, portanto, uma proposta acadêmica de atuação que atende a todas as microrregiões do Estado.

A Figura 1 expõe a distribuição geográfica do IFRN, de acordo com as mesorregiões e as microrregiões. Evidencia a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica no Rio Grande do Norte até o final de 2011, destacando-se os municípios contemplados, as características socioprodutivas e a abrangência de atuação local e regional de cada câmpus.

Figura 1 -Disposição geográfica e área de abrangência dos câmpus do IFRN



Fonte: Adaptado do CENTRO [...] (2008).

Nesse contexto de atuação, torna-se 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.

A expansão é, portanto, um desafio que precisa ser enfrentado com planejamento e com clareza dos objetivos sociopolíticos 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 câmpus do IFRN estão presentes.

O compromisso da Instituição é cumprir sua função social, promovendo mudanças significativas no âmbito da formação humana, da formação para o trabalho e do desenvolvimento social e econômico. Persegue-se, assim, uma atuação integrada e referenciada – local, regional e nacionalmente – possibilitando o entrelaçamento entre desenvolvimento, territorialidade e educação sistêmica, a partir de ações como, por exemplo, avaliação das práticas, intercâmbio (em âmbito científico, acadêmico e cultural) e formação continuada dos servidores. São ações como essas que contribuem decisivamente para a não fragmentação da proposta educacional da rede federal de educação profissional e tecnológica.

É inegável que, no decorrer de seus cem anos, a Instituição já se consolidou, quando se trata do ensino técnico de qualidade. Faz-se necessário, entretanto, intensificar políticas e ações focadas na pesquisa e na extensão, com o objetivo de se firmar, na mesma proporção qualitativa, nesses dois outros âmbitos. Amplia-se, assim, o leque de atuação do IFRN.

Esse novo panorama, contudo, não deve se configurar em obstáculo às demandas

institucionais vigentes. Deve, ao contrário, explicitar desafios e apontar tanto para o redimensionamento de ações conjuntas quanto para o estabelecimento de diretrizes capazes de efetivarem a função social da Instituição.

Para ampliar a compreensão da realidade vivenciada e como subsídio ao marco situacional deste Projeto Político-Pedagógico, desenvolveu-se um diagnóstico qualitativo do cenário político, administrativo e pedagógico em que estava inserida a Instituição. Essa perscrutação assumiu um contorno formativo e reflexivo, possibilitando uma visão sistematizada do Instituto. Também funcionou, sobretudo como elemento de busca identitária em meio a tamanho processo de reestruturação.

Apresenta-se, no Apêndice A, o referido diagnóstico do IFRN, evidenciando-se as potencialidades consolidadas e as dificuldades enfrentadas. Convém ressaltar, ainda, que os desafios presentes nesse perfil refletem a complexidade pluricurricular e multicâmpus do IFRN, equiparado às universidades, e a inserção do Instituto em várias regiões do Rio Grande do Norte. Na composição desse diagnóstico, destacam-se os seguintes aspectos: financiamento da educação profissional e tecnológica; desenvolvimento da pesquisa; desenvolvimento da extensão; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; proposição de ações afirmativas para educação inclusiva; formação continuada e desenvolvimento profissional de servidores; organização e gestão administrativo-pedagógica; e sistematização e desenvolvimento dos processos avaliativos.

A avaliação desses elementos do processo de gestão político-pedagógica, administrativa e financeira do contexto do IFRN constitui-se em importante indicador para as políticas e para as ações traçadas neste Projeto Político-Pedagógico (doravante PPP). Considerando-se a profundidade das reflexões, a temporalidade do processo e as propostas apresentadas como desafios no conjunto das políticas institucionais, o diagnóstico construído representa um marco decisivo no processo coletivo de revisão e de construção deste PPP institucional. No Apêndice A, encontra-se a sistematização do diagnóstico.

3 CONCEPÇÕES, PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DO CURRÍCULO E DAS PRÁTICAS INSTITUCIONAIS

O currículo é o espaço onde se corporificam formas de conhecimento e de saber. O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação e é também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e processo de formação estão mutuamente implicados.

(SILVA, 2002, p.268)

Historicamente, o currículo tem sido um campo de disputa, de contestação e de conflito. À medida que, numa sociedade marcada por diferenças de classe, de gênero, de etnia, de religião e de geração, entre outras, se chega ao século XXI, as decisões e as prescrições relativas ao currículo estão vinculadas, estreitamente, a estruturas de poder e de dominação. Isso faz da educação formal, ofertada na instituição escolar e na academia, um espaço político de embates permanentes por autonomia intelectual e política, por igualdade e por solidariedade (SILVA, 2007).

A questão central para qualquer teoria que problematize o currículo é orientar a ação educativa em um dimensionamento amplo e integrado. E isso compreende muito mais do que listar conteúdos, cargas horárias e matrizes curriculares. Envolve saber, numa perspectiva política, qual conhecimento deve ser ensinado, quais as finalidades desse conhecimento, para quem ele se destina e a quem ele interessa. Nesse sentido, a indagação “o que selecionar como elemento constituinte de um currículo?” deve ser necessariamente antecedida pela indagação “o que os educandos devem se tornar?”.

Esses questionamentos são fundamentais para uma constituição curricular perspectivada em um processo de construção e de desenvolvimento interativo, dinâmico e complexo. Tal processo implica

[...] unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino e aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, econômicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas. (PACHECO, 2001, p. 20).

Nesse entendimento, o currículo constitui-se em um instrumento de mediação para o domínio do conhecimento científico; para o desenvolvimento do pensamento lógico, construtivo e criativo; para a formação de atitudes e convicções; e, conseqüentemente, para a efetiva participação social, política, cultural e econômica.

Tomando-se, como diretriz, essa linha de pensamento, também enfatizada por Costa (2005), assume-se que o currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes regidos por uma determinada ordem estabelecida em permanente debate. Há de se considerar que esse debate enfoca sempre as visões de mundo e os lugares sociais onde se produzem essas visões. Sendo assim, o currículo e seus componentes elegem e transmitem representações, narrativas e significados sobre as coisas e os seres do mundo. O currículo tem o poder de se constituir em um dos mecanismos sociais que compõem o caminho capaz de tornar os sujeitos naquilo que eles são.

Em decorrência, alçar uma proposta de educação profissional pautada no compromisso com a formação humana integral e focada na apreensão conjunta dos conhecimentos científicos, tecnológicos, histórico-sociais e culturais exige a assunção de princípios e de pressupostos referenciadores.

Este capítulo versa sobre as concepções e os princípios basilares para delinear e materializar as diretrizes do currículo, as quais nortearão as ações e as práticas institucionais. Para tanto, ancora-se na tentativa de discutir as concepções vigentes no coletivo institucional, consideradas fundamentais para a formulação e para a tessitura de uma construção curricular orientadora de todas as práticas e de todas as vivências institucionais.

3.1 CONCEPÇÃO INSTITUCIONAL DE SER HUMANO, SOCIEDADE, CULTURA, CIÊNCIA, TECNOLOGIA, TRABALHO E EDUCAÇÃO

Cada modo de compreender o ser humano, a sociedade, a educação, a cultura, o trabalho, a ciência e a tecnologia gera implicações tanto sobre a construção do conhecimento escolar quanto sobre a organização, a gestão e as finalidades da educação formal. Configura-se, assim, conforme as teorias do currículo, que as definições e as escolhas curriculares estão associadas, diretamente, às questões filosóficas de identidades, de subjetividades e de poder, visto que selecionar ou privilegiar um tipo de conhecimento é uma ação de poder prioritária das instituições educativas (SILVA, 2007).

Essa ação decisória não está nas mãos apenas das instituições educativas. Ela se constitui em um mosaico de valores, uma vez que a construção curricular está interligada a padrões culturais, a identidades, a costumes e a crenças. Nesse sentido, o processo produtivo mostrado pela história é um fator determinante na prática educativa. Não se deve esquecer de que todo esse cabedal de elementos é materializado em leis, em orientações e em políticas governamentais, substancializando, assim, marcos orientadores das definições curriculares

Apresentam-se, a seguir, as concepções definidas como elementos estruturantes do currículo e do conjunto das práticas institucionais que envolvem a ação educativa.

3.1.1 Concepção de ser humano

Aristóteles define o homem como animal racional e político. A opção por esse entendimento

permite que a racionalidade se sobressaia ante outras características próprias do ser humano. Já Platão e outros filósofos gregos compreendem o homem como um ser dual, que possui a dimensão da medida e da ordem, da desordem e da desmedida, do apolíneo e do dionisíaco, da vida e da morte, da juventude e da velhice. Para Platão, esses aspectos coexistem simultaneamente em nós, cabendo à afetividade os unir para o melhor e para o pior, em uma luta sem fim. Todas essas dualidades são prova da densidade do ser humano, da sua multiplicidade interior, das suas possibilidades e das suas potencialidades.

Por isso, não é possível reduzir o humano a um só princípio ou a um só componente, quer seja o inconsciente, o consciente, a matéria, o espírito, a racionalidade ou a irracionalidade. O humano transcende todas essas divisões e separações, portanto deve ser pensado de forma aberta, a partir da perspectiva de um sujeito multidimensional e de um sujeito sempre em construção. O homem é capaz tanto de agir racionalmente quanto de ser impulsionado pelo egoísmo, tanto de atuar por interesses individualistas quanto de se mover sob a força do altruísmo.

No entanto, a classificação *homo sapiens* acentua a dimensão racional do ser humano. Evidencia as ideias de controle, de ordem e de medida, distinguindo o homem das outras espécies. Compreendendo-se, portanto, o homem apenas como *sapiens*, concede-se demasiado valor à razão e se mutila um entendimento multidimensional. Não se podem esconder a desrazão e a desmedida (*hubris*), as quais Platão distingue na alma, quando afirma que esta é composta por três partes: a racional, a irascível e a concupiscível.

Nesse sentido, a afetividade está associada à racionalidade. Está presente nas diversas manifestações da razão e nos processos ditos racionais. As maiores e mais extraordinárias invenções do homem são fruto do trabalho conjunto da inteligência racional e da inteligência afetiva. A arte, a poesia, a literatura, o mito, a religião, a ciência e a filosofia nasceram de uma experiência humana que funde emoção, desejo de conhecer, espanto, medo, exaltação estética e necessidade de domínio sobre o inquietante mistério psicoafetivo, mistério criador de angústia, inquietude, esperança e consolação.

Ampliando essa perspectiva, Morin (2002) afirma que o ser humano é extraordinariamente complexo, unindo, em si, dialógica e recursivamente, vários componentes mantenedores sempre de contradição, de ambiguidade e de incerteza. A dificuldade em compreender esse ser reside, portanto, na inadequação de metodologias que o reduzem a um só componente, a uma só dimensão. A insistência em tentar pensar o humano de maneira disjuntiva a partir de uma lógica binária do tudo ou do nada acaba por inviabilizar uma apreensão mais ampla da própria ideia de humanidade. O ser humano é, simultaneamente, tudo o que se pode afirmar e negar sobre ele, sempre de modo antagonicamente complementar.

Morin (1970) desenvolve uma concepção antropológica biocultural que funde e ultrapassa, de forma transdisciplinar, os dois campos epistemológicos paralelos e fechados, em si mesmos, sobre a natureza biológica e sociocultural do homem: o biologismo e o antropologismo. Ao compreender que o desenvolvimento biológico do homem ocorreu por um processo simbiótico com a cultura de forma simultânea e única, Morin (1970, p. 56) propõe "a junção epistemológica entre natureza/cultura, animal/homem".

A noção de uma complexidade inerente à definição do humano também pode ser encontrada em Castoriadis (1982), para quem o ser humano é, intrinsecamente, inacabado, um ser que não está concluído e que se encontra aberto a ininterruptas substituições de imagens e de sentidos. Esse

processo de substituições é construído de acordo com as experiências decorrentes das diversas dimensões socioexistenciais definidoras da condição humana e do espaço em que o ser humano emerge.

Isso se dá a partir do imaginário radical, uma capacidade (ou uma potência) de criação de que estão dotados os seres humanos singulares e as coletividades. Tal capacidade permite a criação de novas formas de ser e de novas formas de vida. O exercício dessa criação estabelece as condições por meio das quais o humano se constitui em sua pluralidade.

Para Castoriadis (1982), o ser humano não é, portanto, resultado de uma evolução programada. Não é movido por estruturas fixas e determinadas, mas por ações, por indeterminações e por autonomia, possibilitadas pela potência de criação do imaginário radical, que atua em contextos socioexistenciais particulares. Nesse contorno, a primeira criação do imaginário radical é a sociedade. "Ao criar a sociedade, o ser humano a institui, instituindo as figuras que a compõem e que dotam a práxis humana de todo o seu significado" (SANTOS, 2008, p. 29).

Nesse sentido, é importante salientar que o ser humano

[...] não nasce pronto nem segue uma lógica determinada, do dever ser, ele é sempre um projeto em construção, um vir-a-ser, uma possibilidade. Por ser uma possibilidade é que ele irá constituir-se com o que emergirá do imaginário radical e instituinte. A imaginação radical é que irá permitir ao ser humano criar as suas instituições e significá-las a sua maneira, fazendo e refazendo suas histórias sociais, suas experiências, ao mesmo tempo que se relaciona com o mundo, com os outros e consigo mesmo. (SANTOS, 2008, p. 31).

No percurso de compreensão traçado, o surgimento do humano traz a marca de uma indefinição ontológica fundamental, configurada a partir de um campo de possibilidades que se abre para a construção desse mesmo humano em função de sua própria diversidade e da aceitação de sua própria incompletude (MIRANDOLA, 1999). Sendo assim, a indefinição e a incompletude humanas desenvolvem-se a partir de um horizonte temporal que institui o contexto de aparecimento do ser humano.

Ao definir-se a temporalidade como o horizonte a partir do qual o existente emerge, aponta-se justamente para o contexto no qual o humano aparece e não para um suposto conteúdo interno definidor do que é e do que não é humano (HEIDEGGER, 2002). O vir-a-ser humano, na perspectivação de Castoriadis, e a complexidade fundamental do humano, na perspectivação de Morin, são traços definidores de uma condição humana temporal e transitória, que não permite a possibilidade de encontrar uma definição unilateral, pronta, fechada e determinada para o humano. Nesse entendimento, o homem não nasce humano, mas vai se tornando (SAVIANI, 1999).

Portanto, as práticas educativas devem vislumbrar o ser humano em sua omnilateralidade⁴ e multidimensionalidade, contemplando-o física, emocional e racionalmente. Essas práticas devem estar associadas, permanentemente, às relações estabelecidas na família, nos segmentos sociais e no mundo do trabalho. Devem incorporar a participação política e cultural. Devem, por fim, ser decisivas na tessitura de um vir-a-ser social e individual.

⁴ Etimologicamente, *omnilateralidade* significa a educação integral (*omni* = todo + *lateralidade* = lado). Ou seja, é uma formação plena e profunda que compreende a educação dos indivíduos humanos a fim de plenamente se desenvolverem. Marx revelara a possibilidade de constituição do ser omnilateral como uma formação na qual seria possível o desenvolvimento das amplas capacidades do ser social, alicerçada no trabalho livre e associado. Para Gramsci (apud GONZALEZ, 2009), o conceito de omnilateralidade parte da formação politécnica e se fundamenta no tríptico vértice *educação intelectual*, *educação corporal* e *educação tecnológica*, formando, assim, a educação unitária.

Para Aranha (2000, p. 126), a formação omnilateral “é reivindicada pela concepção de uma educação para o trabalho como princípio educativo e por uma escola unitária, como meio para o desenvolvimento e a emancipação do sujeito”. Assim se entendendo, devem-se buscar a autonomia, a autorrealização e a emancipação como atributos da capacidade humana de produzir o seu projeto existencial.

É necessário entender-se que essa busca se consolida a partir da construção de uma compreensão de si em função da autopercepção e da percepção do outro. É necessário também entender o outro como um ser capaz de posicionar-se diante das demandas do tempo no exercício fundamental da liberdade e da criticidade, buscando transformar-se.

3.1.2 Concepção de sociedade

Segundo Giddens (1998), quando se define sociedade, define-se, necessariamente, o estágio de desenvolvimento em que ela se encontra. Para Tönnies (1973), quando se define sociedade, identifica-se um conjunto de traços, como complexidade, racionalidade, divisão exacerbada do trabalho, extensão, estabelecimento de relações formalizadas e contratuais, vigência de um espaço profano e segmentação em classes sociais.

As perspectivas assumidas por Giddens (1991) e por Tönnies (1973) fazem-se presentes no centro das concepções clássicas de sociedade, tais como nos tipos de solidariedade durkheimianos, nos tipos puros de ação e de autoridade weberianos e no desenvolvimento das forças produtivas marxianas. Independentemente, pois, da corrente teórica do sociólogo, a sociedade é identificada com um modo moderno de se estar em conjunto.

Importa considerar também que a sociedade, em conformidade com a repartição desigual dos recursos, é dividida em classes sociais. A divisão social do trabalho separa os grupos, atribuindo-lhes tarefas específicas. Nos modos de organização social, em particular no modo de organização industrial, o lugar de cada um é definido pela sua utilidade social, de maneira que essa utilidade não deixa de ter ligações com uma determinada visão organicista e funcionalista de toda a sociedade.

A relação com a produção e com a natureza sustenta essa divisão de classes. Estabelece a hierarquia social e faz, dessa última, uma ordem funcional, opondo os detentores dos recursos e das decisões econômicas àqueles que vendem a força de trabalho. Nem a nova mobilidade social impede essa hierarquização ordenada.

Entretanto, ainda que se possa ter a visão de uma hierarquia ordenada, gerar conflitos – corroborando o entendimento de Tönnies (1973), Marx (1982, 2002), Durkheim (1979), Gramsci (1979, 1984, 1986), Bourdieu (1983, 1992) e outros – é da natureza da sociedade. São esses conflitos que conduzem a novos ajustamentos e acabam por fortalecer a integração do sistema e dos atores sociais, reforçando as normas e estabelecendo fronteiras mais nítidas entre os diversos grupos. Institucionaliza-se, assim, um processo que aumenta a intensidade da integração da sociedade.

No âmbito das investigações sociológicas centradas no papel da educação e no que ela representa para a sociedade, Weber (2002) e Bourdieu (1992) delineiam a escola como um diferencial para os indivíduos, embora defendam a ideia do caráter desigual que ela exerce, reproduzindo e

legitimando, muitas vezes, as estruturas de poder existentes na sociedade. Conforme Weber (2002), a educação escolar serve para que os sujeitos sejam reconhecidos por meio de honras sociais positivas ou negativas, muitas delas alcançadas pelas diferenças na educação.

A educação, portanto, pode ser situada paradoxalmente: é um diferencial importante distribuído de forma desigual na sociedade e, ao mesmo tempo, um meio pelo qual os sujeitos também podem ascender. É também responsável, direta e formalmente, pelos processos de racionalização e de burocratização, típicos de todos os sistemas econômicos e sociais modernos. Tais processos difundem-se na sociedade e alteram, radicalmente, tanto o *status* e o reconhecimento de bens materiais e de modos de educar quanto o acesso a esses bens e a esses modos.

Educar, no sentido da racionalização, passou também a ser fundamental para o Estado, haja vista a necessidade de um direito racional e de uma burocracia alicerçada nos moldes racionais. Esse tipo de educação faz com que a escola forme sujeitos racionais, treinados para atender à lógica da economia globalizada. A sociedade, ao se racionalizar, opta por uma escola que pratique a pedagogia do treinamento, modelo que não preza pela emancipação e pela formação omnilateral do ser humano, mas pela preparação racionalizada para viver em sociedade, reforçando a divisão social da educação e dos processos educacionais.

Bourdieu (1992), corroborando essa perspectiva, enfatiza que a escola serve de reprodutora das desigualdades existentes na sociedade, mantendo e legitimando os privilégios sociais. Para ele, a origem social da família e os capitais – econômico, social e cultural – que ela possui interferem diretamente nos processos de ensino e de aprendizagem. Ainda segundo Bourdieu (1992), aqueles que possuem maior capital cultural têm mais chance de obter o sucesso escolar, pois aquilo que aprendem é uma extensão dos conhecimentos vivenciados em casa. Sendo assim, a escolha do destino escolar dos estudantes depende das estratégias objetivas que a família formula de acordo com a sua classe social.

As classes populares, nesse percurso interpretativo, tendem a um investimento menor no campo educacional, já que o retorno é incerto. Como esse grupo dispõe de pouco capital socioeconômico e cultural para um maior investimento, restam-lhe as carreiras escolares de curta duração, para que possa se inserir no mercado de trabalho. As classes médias – detentoras de boa quantidade de capitais – investem muito na escolarização dos filhos porque percebem uma chance de ascensão social por meio da carreira escolar. A elite investe na carreira escolar como princípio legitimador do êxito de seus filhos, uma vez que o sucesso escolar é visto como algo esperado, devido às condições objetivas desse grupo, conforme explica Nogueira (2004).

A escola adota, conforme essa visão, uma postura conservadora na medida em que reproduz e legitima as desigualdades sociais existentes. Mesmo alargando o acesso das classes sociais menos favorecidas, certas estruturas, herdadas dos princípios liberais (como a igualdade de direitos, por exemplo) e adotadas pela instituição escolar, reforçam a desigualdade, uma vez que, “tratando, formalmente, de modo igual, em direitos e deveres, quem é diferente, a escola privilegiária, dissimuladamente, quem, por sua bagagem familiar, já é privilegiado” (NOGUEIRA, 2004, p. 86).

Entretanto, há, atualmente, sinais evidentes de que amplos setores sociais estão em condição de administrar a sua liberdade e de chegar a uma sociedade autorregulada. Conforme Gramsci (1986), os destinos da história são decididos, cada vez mais, pela participação ativa das massas e pela criatividade dos diversos grupos organizados na sociedade civil. Portanto, devem-se valorizar, estimulando o exercício da liberdade e a capacidade de iniciativa, tanto o desenvolvimento de uma

concepção crítica e histórica da sociedade quanto os elementos que favorecem a formação de uma autonomia própria dos trabalhadores.

Nesse mesmo percurso interpretativo, Gramsci (1984) sustenta que uma nova civilização só pode vir à luz pelo ingresso, na história, das massas livres e democraticamente organizadas. Somente por meio do desenvolvimento de uma consciência histórica da realidade social e de uma ação política voltada a elevar a condição intelectual e moral das massas, é possível chegar a uma sociedade civil capaz de se autogovernar.

Face, portanto, aos avanços científicos e tecnológicos, aliados às mudanças dos paradigmas econômicos e produtivos, torna-se imprescindível questionar o papel social das instituições e das práticas pedagógicas. Põe-se o enfoque nos processos de construção, de gestão e de disseminação do conhecimento pautados na omnilateralidade, no exercício amplo da criatividade da imaginação humana e na liberdade de se definir o modo como a vida em sociedade se realiza. O acesso à informação, desde que mediado pela análise crítica, pode criar oportunidades de se constituir um experimento de sociedade na qual os sujeitos possam desfrutar de uma maior consciência de sua cidadania e sejam capazes de reagir às desigualdades socioeconômicas.

A progressão geométrica do volume de informações, a disposição dessas informações e a urgência de atualização constante produziram a necessidade de construção de um aprendizado que dê conta do uso da informação em uma civilização tecnológica. Desse modo, deve-se interpretar a educação como uma expressão dialética que serve a um ideal de construção social alicerçado na transformação constante das formas de organização e de relação humana. A educação “medeia esse projeto, ou seja, trabalha para realizar esse projeto na prática” (LUCKESI, 1994, p. 49).

A educação, nesse sentido, pode contribuir “[...] para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade” (LUCKESI, 1994, p. 69). Assim, como uma instituição que desempenha um papel social relevante, as práticas pedagógicas no IFRN devem assegurar processos de ensino e de aprendizagem democráticos, críticos e reflexivos, visando a transformação nas práticas educativas e na realidade social.

3.1.3 Concepção de cultura

A apropriação do conceito de cultura remete ao estudo das diferentes abordagens advindas das contribuições filosóficas, históricas, antropológicas e sociológicas. Contudo, a antropologia tem se debruçado, mais profundamente, sobre os diferentes modos de vida dos seres humanos. Tem estudado o homem em angulações mais amplas, desenvolvendo, assim, abordagens que possibilitam considerar as múltiplas dimensões (históricas, sociais e geográficas) da cultura humana em sociedade.

Ao longo do tempo, o conceito de cultura desenvolveu-se de forma bastante complexa, sendo superadas a visão de cultivo da terra e dos animais, corrente no séc. XI; a de cultivo da mente e do espírito, corrente no séc. XVI; a de símbolo das ciências, das letras e das artes, corrente no séc. XVIII; a de conhecimentos e de hábitos que o homem adquire como membro da sociedade, corrente no séc. XIX; e a de desenvolvimento material e técnico na transmissão do patrimônio social, corrente até meados do séc. XX.

Na concepção clássica, a cultura é vista como sinônimo de civilidade. Trata-se de uma perspectiva amparada pelo evolucionismo, o qual recorre ao método comparativo para classificar as sociedades em determinados estágios de evolução da humanidade (selvageria, barbárie e civilização). Contrapondo-se a essa visão clássica, a concepção antropológica que norteia este PPP enfoca a cultura como forma de vida ou como modo de vida. Afasta-se, pois, da concepção de cultura como civilidade ou como intelectualidade, entendimento que, para Eagleton (2005), é rigorosamente discriminatório.

Assim, entende-se cultura, em conformidade com Souza Filho (2007), como uma construção – humana, social e histórica – de caráter arbitrário, particular, convencional e mutável (e não de perfil divino, natural, imutável e inevitável). Entende-se também cultura como um constitutivo social em processo de transformação permanente, uma atividade constante atrelada aos movimentos e às mudanças da história e da sociedade. Na condição de atividade, a cultura tece uma rede de significados que dão sentido ao mundo do entorno de cada sujeito. Desse modo, por se entender que a antropologia cultural⁵ está mais centrada nos comportamentos dos indivíduos dentro de cada contexto cultural e por se entender que a diversidade cultural dos sujeitos deve ser considerada, opta-se por ancorar, nessa abordagem, a concepção de cultura.

Essa perspectiva culturalista considera todos os fenômenos culturais como resultantes de acontecimentos sociais e históricos. Assim, cada cultura deve ser compreendida em seu contexto social e geográfico, o entorno em que cada sujeito se situa, considerando-se os meios com que esses sujeitos desenvolvem sua cultura material e imaterial. O foco dessa perspectiva recai na diversidade das culturas, relativizando as práticas culturais de cada povo.

Geertz (1989) evidencia a importância central do conceito de cultura para a compreensão da atividade social humana. Concebe a cultura como a construção social dos significados que ordenam a experiência humana, rejeitando a tradição estruturalista e a dicotomia entre ciência e humanidade. Acredita, ainda, que o ser humano está suspenso numa teia de significados e que cabe, à ciência, interpretar tais significados.

Já para Thompson (1995, p. 176), numa perspectiva aproximada de Geertz, “cultura é o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças”.

Thompson (1995, p.181) lembra que a análise ou o entendimento das formas simbólicas (ações, objetos e expressões significativas) precisa considerar essas formas em “relação a contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados, dentro dos quais e por meio dos quais essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas”.

Partindo-se da concepção culturalista, percebe-se que os processos educativos assumem significativa centralidade na vida humana e social dos sujeitos, de modo que a relação entre a educação e a cultura se torna cada vez mais intrínseca, exigindo, por exemplo, que as diretrizes e as orientações que consolidam tais processos se articulem com a realidade e com a diversidade sociocultural. Nessa articulação, inter-relacionam-se o local e o global, como forma de garantir uma

⁵ É importante evidenciar a existência de outras vertentes da antropologia clássica, como a vertente funcionalista e a estruturalista. Em âmbito funcionalista, a cultura é entendida de forma ampla, englobando tecnologia e relações sociais ordenadas. Assim, as regras sociais, os rituais e as crenças constituem produtos da vida humana em sociedade e sintetizam uma totalidade de aspectos. Essa perspectiva opõe-se ao evolucionismo e volta-se para o estudo das organizações dos sistemas sociais, em detrimento dos comportamentos culturais dos sujeitos, base da antropologia culturalista. Em âmbito estruturalista, a cultura é entendida como um sistema simbólico, evidenciando, assim, as estruturas universais da mente humana e, em consequência, desprendendo-se da realidade vivida.

formação ampla, diversificada e integral do sujeito.

Sob o enfoque cultural, reforça-se a necessidade de se entender o ser humano como um ser sociocultural e histórico que se constrói nas múltiplas relações estabelecidas em espaços e tempos determinados. Na mesma baliza conceitual, concebe-se a educação como um processo de ação coletiva, decorrente das relações e dos agrupamentos sociais, tanto umas quanto outros estabelecidos a partir das próprias necessidades e das práticas socialmente produzidas pelos sujeitos. Assim sendo, a cultura visa à significação e à transfiguração das “realidades vividas, conhecidas, reconhecíveis e identificáveis cujas interpretações podem ser feitas por todos os membros de uma formação histórica particular” (BRENNAND, 2009, p. 4).

A concepção de cultura que subsidia este PPP implica a implementação de determinadas ações no âmbito da educação, da ciência e da tecnologia. Considere-se que a cultura é composta de conceitos e de práticas que conferem ordem, significação e valor à totalidade social. Considere-se também que é uma realidade de caráter particular, convencional e arbitrária, sujeita a mudanças no curso da vida social e individual, uma vez que é condicionada pela idade, pela classe social, pelo grau de instrução, pelo gênero, pela condição econômica e pela religião, entre outras possibilidades, dos sujeitos sociais. Considere-se, por fim, que a cultura condiciona a visão de mundo do homem, pois o sujeito aprende a ver o mundo por meio da cultura da qual ele próprio faz parte. Não se deve esquecer de que, como produto humano, a cultura também pode ser transformada, mudada e questionada pelos próprios sujeitos.

Em decorrência, o IFRN, como uma instituição educativa que vem exercendo, no decurso da história, uma função social pública de caráter relevante, deve, num contexto de expansão, dispor de referências culturais que permitam aos sujeitos se situarem no mundo. Nesse sentido, deve estimular a exploração de temas/conhecimentos que possibilitem maior consciência sobre a diversidade cultural, as desigualdades e as injustiças sociais. Deve ensinar o respeito pelas outras culturas, a preservação das raízes culturais e a valorização da identidade. Deve, sobretudo, possibilitar o acesso a produções culturais do campo científico, artístico e tecnológico que ampliem a maneira de ver e de estar no mundo.

3.1.4 Concepção de ciência

A compreensão moderna de ciência (de *scientia*, que significa “conhecimento”, em latim) como uma totalidade de conhecimentos adquiridos por meio de um método particular evoluiu, gradativamente, durante os séculos XVII, XVIII e XIX. Para entender melhor esse quadro evolutivo, convém delimitar a concepção de *método científico*.

Desde o século XVII, o método (de *métodos*, que significa “caminho para alcançar um fim”, em grego) a ser utilizado pela ciência tem sido focado pelas correntes racionalistas e empiristas – formadoras da base da ciência moderna – como determinante para a emersão de um conhecimento dito científico.

O método científico também tem se mostrado multifacetado ao longo do tempo e na

diversidade das áreas do conhecimento. No âmbito das ciências naturais, inclui, por exemplo, os experimentos controláveis e, quando possível, a formulação, em linguagem matemática, de modelos. Já no âmbito das ciências ditas sociais, a inclusão da linguagem matemática tem sido problemática. No decorrer das últimas décadas do século XX, nem formulações matemáticas nem resultados quantitativos são enfocados como componentes essenciais do método científico na construção das teorias.

No século XX, filósofos, como Karl Popper, Thomas Kuhn, Paul Feyerabend e Gaston Bachelard, problematizam o entendimento da produção do saber científico. Tanto reavaliam os critérios de delimitação entre o que é e o que não é ciência quanto perscrutam a constituição de um novo espírito científico, mais construtivo, mais amplo e mais inclusivo. Bachelard (2004), por exemplo, exalta a mutabilidade do processo de construção do conhecimento científico, rompendo com o absolutismo da ciência tradicional (fincada em pressupostos positivistas e neopositivistas) e modificando o modo de o homem relacionar-se com o seu próprio saber. Bachelard substitui o saber fechado e estático por um conhecimento mais amplo e dinâmico, que dialetiza as variáveis experimentais, oferecendo, à razão, condições para construir novos paradigmas de conhecimento.

Hoje se compreende que todos os modelos e todas as teorias científicas são limitados e aproximativos. Essa compreensão revela a falência do projeto neopositivista de se construir um critério exato de verificação de proposições científicas materializadas em linguagem proposicional universal baseada na linguagem da física moderna. A impossibilidade de se construir um critério de verificação que desse, à ciência, condições de definir o que é verdadeiro e o que é falso em suas próprias proposições levou Popper a pensar o fazer científico a partir da falseabilidade dos enunciados (e não da certeza das teorias).

Dessa forma, a crença cartesiana na infalibilidade do conhecimento científico foi posta em questão. Em decorrência, a percepção de que a ciência nunca oferece explicações completas e definitivas ganha força. Passa-se ao entendimento de que, na ciência, nunca se lida com a verdade, em um sentido preciso, entre as descrições e os fenômenos descritos. Sempre se lida com a incerteza, com o conhecimento limitado e aproximado. Isso garante as rupturas, a formulação de novos modelos e de teorias aproximadas para descrever a teia sem fim de fenômenos interligados (ampliados e melhorados, sistematicamente, pela ciência).

Vive-se, pois, outro momento na história da ciência. A civilização que acreditou nas certezas definitivas, no conhecimento absoluto e no seu progresso permanente começa a discutir novos modos de compreender o mundo. Da concepção do universo como um cosmo mecânico, passa-se para uma concepção mais orgânica e complexa do mundo, afinada com um paradigma bioecológico. De um conhecimento absoluto, verdadeiro, objetivo e universal, passa-se à compreensão da inseparabilidade entre o observador e a observação. Passa-se, por fim, à íntima ligação entre a teoria, a ação, a emoção e os valores humanos. Abandona-se um mundo em que as ciências da natureza e as humanidades estavam separadas em duas culturas radicalmente distintas (SNOW, 1995), começando-se a percorrer um caminho em direção a uma ciência que considera a si mesma como um olhar poético da natureza, conforme defendem Prigogine e Stengers (1991).

Nicolescu (1999) afirma que Niels Bohr foi o primeiro pensador da época moderna a colocar o problema da unidade do conhecimento humano. Como Werner Heisenberg e Wolfgang Pauli, Bohr sublinhava a emergência, na cultura humana, de um grande todo, não como resultado de analogias vagas, mas como consequência de relações lógicas rigorosas. Nicolescu (1999) também afirma que os

escritos de Bohr demonstram que ele reconhecia a existência de uma relação de complementaridade entre os conhecimentos. Bohr não hesitou em estabelecer correlações entre a sociologia, a política e a física, como manifestações da existência de um princípio onipresente de unidade. A unidade da física, a unidade da ciência, a unidade do conhecimento humano e a unidade do mundo são ideias subjacentes ao pensamento de Niels Bohr e de outros grandes cientistas.

A ciência está em plena transformação. Os progressos recentes da física, da biologia molecular, da química, da termodinâmica, das teorias sistêmicas e cibernéticas, da astronomia, da cosmologia, da psicologia, da sociologia, da filosofia e da antropologia concorrem, atualmente, para um maior reconhecimento da complexidade do mundo. Com isso, o método de simplificação correspondente à ciência clássica deve ser ultrapassado e integrado a uma nova síntese.

As ideias que, na contemporaneidade, são consideradas ultrapassadas e que configuram, para Morin (2001), o velho paradigma do Ocidente foram, apesar de tudo, necessárias, em certas épocas, para fazer avançar os conhecimentos. Elas mantêm até validade relativa para um estudo aproximativo de determinados fenômenos. Mas a obstinação em preservar, a qualquer preço, essas ideias, considerando-as fundamento de uma visão de mundo exclusiva e autoritária, equivale a uma das piores cegueiras do pensamento. Assim, a necessidade indispensável de laços entre as diferentes disciplinas traduziu-se pela emergência da compreensão multidimensional do mundo e omnilateral dos seres humanos.

No transcorrer do século XX e no início do século atual, outras concepções de ciência foram suscitadas, como a defendida pela UNESCO (2009). Parte-se da ideia de que os avanços científicos devem contribuir para a erradicação da pobreza e para a harmonia com a natureza e com a sua sustentabilidade, preservando uma cultura da paz e da harmonização entre ciência, tecnologia e sociedade. Parte-se, ainda, da ideia de que os frutos do conhecimento científico estejam à disposição de todos, na busca do estreitamento e da erradicação das diferenças socioeconômicas entre os países desenvolvidos e aqueles que estão às margens do desenvolvimento. A cientificidade, desse modo,

[...] tem que ser pensada como uma ideia reguladora de alta abstração e não como sinônimo de modelos e normas a serem seguidas. A história da ciência revela não um "a priori", mas o que foi produzido em determinado momento histórico com toda a relatividade do processo de conhecimento. (SANTOS, 2003, p. 12).

Santos (2003) enfatiza, ainda, que a ciência é comprometida e veicula interesses e visões de mundo construídos historicamente. Também ressalta que as ciências físicas e biológicas participam, de forma diferente, do comprometimento social, dada a natureza peculiar dessas áreas conceberem o objeto científico. Já com relação às ciências humanas, a visão de mundo está mais implicada no processo de construção do conhecimento. Trata-se de um processo cujo objeto científico é, essencialmente, qualitativo.

Para Raupp (2008), a ciência, no século XXI, deve ser capaz de promover processos educacionais de qualidade social, estabelecer fluência entre a geração de conhecimento e a sua transformação em bens com valor econômico e manter interdependência entre as sustentabilidades ambiental, econômica e político-social. Assim sendo, pode-se afirmar que, na particularidade brasileira, um dos maiores desafios, no campo da ciência, é desenvolver projetos que deem um alcance cada vez mais homogêneo aos sujeitos, melhorando, assim, a qualidade de vida, conforme destaca a UNESCO (2009).

Ante esse breve histórico sobre a concepção de ciência, pode-se inquirir sobre o papel que o

IFRN deve exercer junto aos sujeitos educativos e à sociedade na qual a Instituição está inserida. Na resposta a essa inquirição, considere-se que é inadmissível qualquer defesa a favor da neutralidade da ciência, entendendo-se, ainda, que o desenvolvimento científico não pode ficar restrito a um pequeno grupo de privilegiados. Também é necessário considerar que a ciência não seja tratada como uma mercadoria vinculada a interesses hegemônicos e que o conhecimento não seja concebido fora de uma perspectiva integradora e comprometida em diluir distinções artificiais entre as chamadas ciências da natureza e as humanidades.

3.1.5 Concepção de tecnologia

Tecnologia, técnica e ciência são conceitos específicos que precisam ser entendidos a partir de suas particularidades. Nesse sentido, é possível pensar a técnica como um procedimento determinado que, quando articulado com outros procedimentos, forma um conjunto de saberes configurado, por sua vez, como tecnologia. Pode-se entender, por exemplo, a arte de produzir o fogo com o choque entre duas pedras polidas como uma técnica.

Não seria possível pensar o humano sem pensar também a tecnologia, tendo em vista que o desenvolvimento de tecnologias diversas caminha junto à eclosão da própria humanidade. Assim, pode-se pensar em técnicas particulares articuladas em uma rede de saberes que as une a outras técnicas, criando, desse modo, uma tecnologia específica.

Existe também a possibilidade de se produzir fogo e se cozinhar um determinado alimento sem que seja necessário desenvolver um conhecimento teórico acerca de alguma categoria científica. Pode-se, portanto, produzir tecnologias sem o desenvolvimento de uma ciência que formule, com um método específico, um saber teórico qualquer.

Concebe-se, então, tecnologia a partir de um paradigma mais amplo, que não se restringe a entendê-la apenas como arte de produzir coisas ou mesmo como um atributo exclusivo das engenharias. Nesse viés interpretativo, a concepção de tecnologia sustentada pelo IFRN baseia-se na compreensão de uma articulação íntima envolvendo as ideias de humanidade, de saber e de ciência.

A civilização ocidental desenvolve-se com base nessa articulação, que estabelece correlações fortes entre a técnica, a tecnologia, a ciência, o mundo do trabalho e as expressões da cultura. Não há, pois, como pensar a civilização sem considerar esse inter-relacionamento.

Heidegger (2002) compreende a natureza fundamental dessa relação e nomeia a civilização ocidental de "civilização da técnica". Isso evidencia que a humanidade, atualmente, configura sua experiência e seu contexto de eclosão a partir do uso de uma metodologia científica determinada, cuja meta fundamental é potencializar e desenvolver tecnologias possibilitadoras da previsão e do controle de fenômenos naturais. Nesse sentido, a tecnologia não se dissocia do humano e é, na verdade, a mais pura expressão da humanidade.

Assim, a ciência, na civilização da técnica, é entendida como um mecanismo de produção e de multiplicação de tecnologias decisivo para o avanço do homem sobre o meio natural. Há uma imbricação entre o surgimento dessa civilização e uma concepção humanista definidora do posicionamento do homem tanto acima quanto apartado do mundo natural. O homem é posto em foco como um proprietário privilegiado do mundo, senhor das coisas e possuidor dos segredos ocultos da

Terra.

Nesse entendimento, o que diferencia as sociedades tradicionais da sociedade atual não é a tecnologia propriamente dita. Não existem povos tecnológicos e povos não tecnológicos. Nada do que é humano está fora do campo de abrangência da tecnologia. As artes, a linguagem e os rituais sociais, ao lado das técnicas de produção da vida social e da organização da economia, são também expressões da tecnologia humana. Povos considerados pré-modernos também desenvolvem tecnologia, porque o desenvolvimento tecnológico é um elemento característico do uso próprio do imaginário radical configurador da condição humana. O que diferencia a civilização atual das sociedades tradicionais é a articulação íntima entre humanismo, ciência, mercado de trabalho e tecnologia, uma associação que promove a ideia de descontinuidade entre os homens e as coisas (ROULAND, 2003).

A civilização da técnica, exaltada no século XIX por uma ideologia positivista (visão que enxergava a articulação íntima entre humanismo, ciência, mercado e tecnologia como o estágio superior da evolução da humanidade), passou a ser problematizada, no século XX, em dois momentos fundamentais: o primeiro, a partir do período das grandes guerras (1914 – 1945); e o segundo, a partir dos anos 50. O primeiro momento revela que o uso da tecnologia produzida pela civilização da técnica pode promover uma catástrofe social e humana e respaldar – se houver dissociação das implicações éticas, políticas e econômicas – ferramentas de dominação, de exploração e de genocídio. O segundo momento demonstra a urgência de se pensar tanto no impacto ambiental que o uso das tecnologias vinculadas a essa articulação íntima causa quanto no modo de garantir a sustentabilidade.

Nesse contexto, a compreensão do tipo de educação tecnológica a ser oferecida pelo IFRN deve levar em consideração a busca por uma associação natural e social entre homem e meio ambiente, uma associação que reconfigure e redimensione as relações dos homens entre si e com o meio ao qual pertencem. Deve buscar uma associação que possa também oferecer, em conformidade com paradigmas científicos capazes de atender às demandas da contemporaneidade, um modelo alternativo de produção de tecnologias.

Além disso, a educação tecnológica a ser oferecida pelo IFRN não deve deixar de levar em consideração a contribuição das ciências ditas “teóricas” e das humanidades. As políticas de gestão, no que se refere à associação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, devem contribuir para a construção de tecnologias sustentáveis e comprometidas, socialmente, com a melhoria da qualidade de vida da população. Precisam não se submeter ao domínio e ao controle do mercado que descaracterizam os sujeitos de suas particularidades e de suas potencialidades humanas e que produzem alienação no trabalho, desigualdade social e graves desequilíbrios socioambientais. Essas políticas de gestão não devem privilegiar uma concepção arcaica de tecnologia, uma visão que dissocie as engenharias das ciências teóricas e das humanidades. Isso criaria a ilusão de uma separação entre áreas de primeira, de segunda e de terceira classe, no que diz respeito à educação tecnológica.

Assim sendo, cabe, aos processos tecnológicos desenvolvidos no IFRN, a tarefa de redimensionar os modos de produção tecnológica na perspectiva de buscar a isonomia social e a emancipação dos sujeitos ante relações autoritárias e alienantes de trabalho e de subsistência; de contribuir para a constituição de uma sociedade ambientalmente sustentável; e de articular paradigmas científicos que concebam o ser humano em sua omnilateralidade, sua complexidade e sua pluralidade multifacetada.

3.1.6 Concepção de trabalho

A concepção de trabalho vem sofrendo modificações, conforme o tempo histórico e as relações políticas, socioeconômicas e culturais que se estabelecem entre os sujeitos e o seu meio. A aceção a ser perseguida está associada à visão de Marx, focalizada por Ciavatta (2005, p. 92) como

[...] atividade ontológica, estruturante do ser social, como um valor extrínseco à vida humana e ao conhecimento, que ele proporciona na relação com a natureza e com os demais. É o trabalho como princípio de cidadania, no sentido de participação legítima nos benefícios da riqueza social, que se distingue das formas históricas e alienantes, de exploração do trabalhador, presentes na produção capitalista.

A partir dessa ponderação, é importante evidenciar duas vertentes que tratam do trabalho e que têm relação direta com a subsistência humana.

A primeira vertente compreende o trabalho como uma categoria constitutiva do ser humano. Entende que esse último é capaz de produzir sua própria existência, visto sua condição ontológica e sua capacidade de construir conhecimentos e saberes. Desse modo, o trabalho é fonte criadora de valores, útil e indispensável à existência humana. Como observa Marx (1982, p. 50), “[...] quaisquer que sejam as formas de sociedade – é necessidade natural e tende a efetivar o intercâmbio material entre o homem, a natureza e, portanto, a manter a vida humana”. Em acréscimo, Saviani (2003) afirma que o ser humano, ao redimensionar as condições de sua própria existência, também transforma a natureza e cria, portanto, a cultura e uma esfera de influência antropogênica. Tal esfera alcança, inclusive, o mundo natural.

A segunda vertente entende o trabalho como um elemento propulsor da riqueza material, em função de interesses que garantem a manutenção e a reprodução do sistema capitalista, alienadoras do trabalhador, reduzindo-o à mera força de trabalho. A despeito dessa realidade, vivencia-se um período de “[...] ampliação do desemprego, da precarização do trabalho e de uma situação de permanente angústia e insegurança daqueles que, para sobreviver, têm apenas sua força de trabalho para vender” (FRIGOTTO, 2001, p. 72).

Decorrente do exposto, infere-se uma condição a ser superada: a fragmentação e/ou a separação do trabalho em dois polos, o trabalho intelectual e o trabalho manual. Tal separação é resultado de um processo cuja dinâmica imprime, à divisão do trabalho,

[...] um patamar superior quando se separam o trabalho manual do trabalho intelectual. Esse último passa a ser função privilegiada de certo segmento da classe dominante, o qual se dedica a pensar. A tarefa exclusiva de pensar enobrece, enquanto se envilecem as tarefas exigentes de esforço físico, entregues aos indivíduos das classes dominadas e exploradas [...] Dentro da própria classe dominante, observa-se a divisão entre seus membros ativos, ocupados com a prática da dominação, e seus membros intelectuais, encarregados de elaborações ideológicas. (MARX; ENGELS, 2002, p. 29).

A associação do trabalho intelectual ao trabalho manual depende da capacidade e da possibilidade de “socialização dos meios de produção, colocando todo o processo produtivo a serviço da coletividade, do conjunto da sociedade” (SAVIANI, 2003, p. 139). Para Saviani (2003), à medida que, historicamente, o processo de trabalho foi libertando o ser humano do jugo da natureza e da labuta

braçal, transferindo o trabalho, progressivamente, para as máquinas e promovendo o controle da natureza pelo homem, o trabalho intelectual acabou por permitir, ao ser humano, uma melhor apropriação do tempo.

Percebe-se que a concepção de trabalho, particularmente sob a égide do sistema capitalista, se traduz no exercício do poder dominante sobre os trabalhadores, tomados, redutivamente, como força de trabalho ou como “recursos humanos”. O trabalho alienado, inserido em um sistema de produção baseado em uma lógica reducionista capitalista, apresenta-se como uma atividade que não se associa às práticas educativas ou criativas, as quais ampliam a capacidade de criação do ser humano. O trabalho alienado acaba por dividir os que pensam dos que se esforçam manualmente, impossibilitando, assim, que os sujeitos se apropriem das benesses do desenvolvimento científico e tecnológico.

Alerta a tudo isso, a educação exerce um papel social indispensável, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento integral das potencialidades humanas, entendidas como elemento central do processo político-pedagógico. Assim, para a educação profissional e tecnológica ofertada no IFRN, é imprescindível que o conteúdo acadêmico curricular esteja associado e integrado à temática *trabalho*, na perspectiva de formação humana integral, constituindo-se nos fundamentos das ações da educação, da cultura, da ciência e da tecnologia. Essa integração, que perpassa e articula os currículos e as práticas educativas, deve possibilitar a construção de uma unidade entre as dimensões política e pedagógica, mediada pela dimensão do trabalho humano.

Portanto, assume-se o ideal de trabalho numa perspectiva cidadã de ser,

[...] ao mesmo tempo, um dever e um direito. Um dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à vida humana. Um direito pelo fato de o ser humano se constituir em um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural, transformando em bens para sua produção e reprodução. (FRIGOTTO, 2005, p. 61).

Desse modo, a educação, no IFRN, deve primar por relações de trabalho que possam ser mais humanizadas, pelo trabalho como princípio educativo nas práticas pedagógicas e pela superação da dicotomia entre atividade intelectual e manual. Assim, pode incluir, socialmente, os sujeitos nos processos vitais à emancipação desses mesmos sujeitos.

3.1.7 Concepção de educação

Numa sociedade marcada pela hegemonia do capital, a oferta e a qualidade da educação não são as mesmas para todas as classes, diferenciando-se segundo as condições socioeconômicas e culturais. Desse modo, a divisão social do saber é diferenciada. E os valores que estão imbricados no processo de construção desse saber também são diferenciados, conforme a classe ou o grupo, produzindo, historicamente, espaços de conflito (FRIGOTTO, 1995).

Nessa sociedade, a divisão social do trabalho, segundo Marx e Engels (2002), faz coexistirem

duas classes fundamentais: detentores dos meios de produção (capitalistas) e detentores, exclusivamente, da força de trabalho (trabalhadores). No cerne dessa divisão, é estabelecida uma relação desigual de poder e, na particularidade da educação, a hegemonia capitalista submete os processos a seus interesses, agravando o fenômeno da exclusão social.

Na particularidade da educação, sobretudo a partir dos anos de 90, as reformas educacionais têm se pautado na lógica do mercado e sob os preceitos neoliberais. A tônica dessa orientação é educar para que os sujeitos atuem no mercado de trabalho – cada vez mais dinâmico, competitivo e avançado – científica e tecnologicamente. Ademais, não só a educação profissional mas também a educação básica, no Brasil, têm sido estimuladas a aplicar o princípio da gerência da qualidade total, empregado em empresas, em detrimento da qualidade socialmente referenciada. Contrariam-se, desse modo, os princípios que devem nortear as instituições públicas de educação, como a formação humana integral, a gestão democrática e a justiça social.

A atual conjuntura é caracterizada pela globalização de mercados e pela emersão do ciberespaço. O individualismo, a competitividade, a hiperatividade e a volatilidade nas relações interpessoais acabam por se tornar paradigmas de um estilo de vida pautado em valores que estimulam a produção e o consumo. O tempo, a qualidade e a qualificação ganham destaque como indicadores de produtividade no mundo do trabalho, significando uma nova maneira de se conceberem os sujeitos como profissionais inseridos no mercado e não como pessoas autônomas e criativas, dotadas de riqueza subjetiva e de pluralidade biopsicológica.

Assim concebida, a educação deixa de ser um processo de formação para a cidadania, emancipação e transformação dos sujeitos, passando a atender aos preceitos do mercado. Insere-se em uma lógica cujo alvo é reduzir o sujeito à categoria de força de trabalho ou de recurso humano a ser apropriado em função das demandas econômicas. A ideia de que a falta de empregos e a impossibilidade de mobilidade social estão, diretamente, relacionadas às deficiências na formação do cidadão (como se a escola fosse capaz de criar empregos e de garantir a ascensão social) contribui para que os processos educacionais acentuem as desigualdades sociais e inviabilizam a relação com o trabalho, numa perspectiva emancipatória.

Impõe-se, à educação profissional e tecnológica, a retomada do debate e o redimensionamento da concepção de educação politécnica em suas práticas pedagógicas, como requisito político para cumprir a sua função social. Nesse sentido, pretende-se superar, como já se enunciou, a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, propondo processos formativos unitários e omnilaterais. Ou seja, propõe-se uma formação que considere o desenvolvimento de todas as dimensões humanas e não apenas os saberes necessários para a adaptação do trabalhador aos ditames do mercado. Em suas dinâmicas formativas, a instrução profissional e a instrução básica são compreendidas como unitárias e necessárias à plena humanização.

Nesse redimensionamento, a noção de politecnia ⁶ não deve ser confundida com a multiplicidade de técnicas ou de qualificações. A politecnia deve ser entendida como elemento associado ao desenvolvimento intelectual, psicológico, científico e cultural (multilateral ou omnilateral) dos sujeitos. Ainda nessa perspectiva, a concepção de educação politécnica requer uma visão social de mundo completamente distinta daquela que, hegemonicamente, se configura em uma sociedade

⁶ Entenda-se *politecnia*, segundo Machado (1992, p. 19), como o “[...] domínio da técnica em nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com a recomposição de tarefas a nível criativo. Supõe a ultrapassagem de um conhecimento meramente empírico, ao requerer o recurso a formas de pensamento mais abstratas. Vai além de uma formação simplesmente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhador, consciente, capaz de atuar criticamente em atividade de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento”.

marcada pela lógica do mercado. Assim se considerando, uma instituição de educação profissional, como o IFRN, cuja função é desenvolver os sujeitos em uma perspectiva integral, deve, em práticas institucionais, compreender conceitualmente e perseguir, política e pedagogicamente, a politecnia.

Desse modo, a educação deve assegurar o desenvolvimento integral (omnilateralidade) dos sujeitos. “A noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (SAVIANI, 2003, p. 136). Assim sendo, as potencialidades humanas podem ser desveladas e desenvolvidas em meio a um universo de necessidades e de possibilidades educativas. Podem ativar o indivíduo em todas as esferas da vida social, como a participação política e cultural, a interação com os outros seres humanos e a autorrealização (autocriação).

A educação – na condição de terreno da práxis formativa, da transmissão cultural e das instituições educativas – vem reexaminando-se e requalificando-se. Fixa novas fronteiras, elaborando novos procedimentos e tornando-se cada vez mais central nos processos socioeconômicos, políticos e culturais.

A educação deve, assim, constituir-se em um processo de ampliação e de desenvolvimento humano. Deve se encaminhar para o exercício de uma identidade crítica e emancipada, calcada nas ideias de liberdade e de autonomia. O pensamento e a prática pedagógicos devem superar, como ressalta Freire (2006), processos pedagógicos reprodutores, alienantes e bancários, capazes de impedirem as possibilidades da formação numa perspectiva emancipatória e transformadora. Percebe-se, assim, que as possibilidades de humanização como vocação histórica têm raízes na inconclusibilidade dos seres humanos, uma vez que estes se encontram em um permanente movimento de busca.

Essa é a base da relação entre a educação e a formação humana. Em um diálogo com as ideias de Paulo Freire, Coelho (2008, p. 10, grifo do autor) afirma ser necessário compreendermos “que a formação humana envolve historicamente processos humanizadores e desumanizadores, que tensionam a transformação de homens e mulheres em *seres menos incompletos* no esforço de ‘ser mais’”.

Nessa reconstrução do PPP, o IFRN assume a necessidade de implementar um processo educativo que desvele práticas mediadoras e emancipatórias, capazes de contemplar, em consonância com o rigor científico e com a omnilateralidade humana, as dimensões culturais, linguísticas, artísticas, sociais, técnicas e tecnológicas. A educação, assim entendida, só é possível se “[...] esforçar-se no sentido da desocultação da realidade. Desocultação na qual o homem existencialize sua real vocação: a de transformar a realidade” (FREIRE, 1992, p.13). Assim, o IFRN concebe a educação e o trabalho como processos que podem auxiliar no processo de emancipação subjetiva. São processos que possibilitam o erguimento de novas pontes e que auxiliam a construção de uma nova arquitetura para o humano na contemporaneidade.

3.2 CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO INTEGRADO

Ao se revisitarem as definições curriculares do IFRN, constata-se, desde o projeto político-pedagógico de 1994, a concepção de currículo sustentada em teorias críticas. Especificamente, é

definido, em dois projetos anteriores, o modelo de currículo integrado. Nesse modelo, defende-se a formação omnilateral – com uma proposta de educação politécnica – voltada para a formação cidadã.

Em uma perspectiva cronológica dos projetos político-pedagógicos institucionais, os registros afirmam:

Entende-se por currículo o conjunto de ações baseado em princípios de natureza filosófica, biopsicológica, socioantropológica, cultural e legal, como uma determinada forma de expressão dos valores que inspiram as propostas de trabalho e todas as atividades educacionais a serem desenvolvidas na escola. Assim, é fundamental que se caminhe na feitura de um currículo que seja elemento de mediação entre a prática social e o conhecimento científico, tecnológico e cultural, pautado numa concepção histórico-crítica de sociedade e de educação. (ESCOLA [...], 1994, p.20).

O currículo expressa, nesse sentido, o equilíbrio entre os interesses e as forças que estão em jogo no sistema educativo em determinado momento, uma vez que, por meio dele, serão concretizados os fins da educação. Tanto no seu conteúdo como nas formas pelas quais se apresenta aos professores e aos alunos, o currículo constitui uma opção historicamente configurada, sedimentada em determinada trama cultural, política e social. Ele está sempre impregnado de valores e influenciado pelas relações de poder. Transmite visões sociais dos interessados e produz identidades individuais e sociais particulares. Como expressão da função social da Instituição, impregna toda a atividade pedagógica. (CENTRO [...], 1999, p. 122).

Toda a discussão travada ao longo deste projeto político-pedagógico e, em especial, as bases legais, socioculturais, filosóficas e epistemológicas discutidas na seção anterior nos permite assumir o currículo do CEFET-RN como sendo um conjunto integrado e articulado de atividades intencionadas; pedagogicamente concebidas a partir de uma visão de ser humano, de sociedade, de tecnologia, de trabalho, de cultura e de educação explicitadas neste documento; e organizadas para promover a construção, a reconstrução e a transmissão do conhecimento numa perspectiva crítico-social-histórica, visando a formação de profissionais-cidadãos aptos a contribuir com o desenvolvimento socioeconômico local, regional, nacional e global na perspectiva da edificação de uma sociedade mais justa e igualitária. (CENTRO [...], 2005, p.74).

Neste PPP, o IFRN assume o currículo como um conjunto integrado e articulado de atividades intencionadas, pedagogicamente concebidas a partir da visão crítica de ser humano, de mundo, de sociedade, de trabalho, de cultura e de educação, organizadas para promover a construção, a reconstrução, a socialização e a difusão do conhecimento. Essas atividades intencionadas, sob sustentação de um aporte histórico-crítico, visam à formação integral dos educandos, objetivando, também, torná-los cidadãos aptos a contribuir com o desenvolvimento socioeconômico local, regional, nacional e global, na perspectiva da edificação de uma sociedade democrática e solidária.

Remete-se a concepção de currículo integrado à de completude, à compreensão das partes em relação ao todo ou da unidade dentro da diversidade. Historicamente, a concepção referida tem por base os conceitos de politecnia e de formação integrada. Essa última é prevista na consolidação da LDB, por meio da Lei 11.741/08. Trata-se da compreensão da educação como uma totalidade social nas múltiplas mediações que caracterizam os processos educativos. Significa formar para a superação do ser humano segmentado, historicamente, pela divisão social do trabalho (entre as ações do pensar e do executar, do dirigir e do planejar). Significa superar a preparação para o trabalho na forma simplificada e operacional, buscando-se a formação voltada para o domínio do conhecimento em sua gênese científico-tecnológica e histórico-social (CIAVATTA, 2005).

Segundo Saviani (1989), a educação politécnica significa o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Para tanto, necessita-se da reflexão sobre o trabalho, a ciência e a cultura e sobre suas relações com o

currículo, porque a educação profissional e tecnológica, além do compromisso com a formação humana, procura, também, responder às necessidades do mundo do trabalho, permeado pela presença da ciência e da tecnologia como forças produtivas que geram valores, riquezas e relações sociais (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2005).

Na educação profissional, a compreensão de formação integrada pauta-se, segundo Ciavatta (2005), pelo entendimento de que a formação geral é parte inseparável da formação para o trabalho em todos os processos educativos e produtivos. A esse modelo está vinculado o compromisso de quem faz educação e de quem objetiva garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto, o direito a uma formação ampla que possibilite leitura crítica do mundo, atuação como cidadão e emancipação humana.

O modelo de currículo integrado fundamenta-se na globalização das aprendizagens e na interdisciplinaridade. Nessa proposta curricular, destacam-se duas ideias centrais norteadoras: a primeira evidencia a necessidade da busca do diálogo entre os conhecimentos e as experiências que viabilizem a compreensão crítica e reflexiva da realidade; e a segunda ressalta, além dos conteúdos culturais, a necessidade do domínio dos processos de acesso ao conhecimento e, paralelamente, a necessidade da compreensão de como se produzem, se elaboram e se transformam esses conhecimentos – princípio básico da politecnicidade (SANTOMÉ, 1989).

Para Ramos (2005), o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo ensino de 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.

Essa concepção de currículo articula várias práticas educativas que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem. Orienta-se por uma postura interdisciplinar e crítica frente ao conhecimento, adotando a pesquisa como princípio educativo. Em consonância com tal princípio, a escola passa a ser um espaço de (re)construção e de socialização das experiências entre o conhecimento sistematizado, relacionado com o mundo vivido, e o contexto social.

3.2.1 Fundamentos do currículo integrado

A proposta de formação integral presente neste PPP ancora-se na função social do Instituto. Assim, tomando-se por base uma concepção sócio-histórica (segundo a qual os fatos sociais mantêm entre si uma relação dialética, sendo, na circunstância da totalidade, determinados pela sociedade e determinantes dessa mesma sociedade), as bases filosóficas, epistemológicas e socioculturais norteadoras do currículo constituem-se nos pressupostos enunciados a seguir:

- a) a concepção de ser humano tanto como um ser incompleto (em permanente vir a ser) e capaz de produzir o seu projeto existencial quanto como um ser sócio-histórico, que age sobre a natureza para satisfazer necessidades e que, por meio dessa ação, produz conhecimento;
- b) a concepção de realidade concreta como uma totalidade, uma síntese de múltiplas relações, entendendo-se totalidade como um todo estruturado e dialético em que um fato ou um conjunto de fatos pode ser, racionalmente, compreendido a partir da determinação das

relações entre os próprios fatos;

- c) a concepção de conhecimento como uma produção do pensamento por meio da qual se apreendem e se representam as relações constituintes e estruturantes da realidade objetiva;
- d) a concepção de educação como uma forma de processo de desenvolvimento operativo, produtivo e cognoscitivo, entendendo-se o sujeito como ser coletivo, social e histórico que produz conhecimento – científico, tecnológico e cultural – numa perspectiva crítica;
- e) o entendimento de que a prática educativa, pautada no multiculturalismo, deve desenvolver a sensibilidade e o respeito à pluralidade de valores e de universos culturais, estes e aqueles decorrentes de maior intercâmbio cultural no interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades;
- f) o entendimento de que a formação de determinadas atitudes e de determinadas convicções é indispensável, como, por exemplo, o enfrentamento de problemas e de situações da vida real, a ampliação das diversas formas de participação na sociedade e o exercício da liberdade intelectual, política e cultural;
- g) o entendimento de que o currículo deve ser organizado em uma perspectiva integradora do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, nos planos da formação básica e profissional;
- h) o entendimento de que o desenvolvimento de práticas interdisciplinares e a superação da dicotomia teoria/prática são cruciais, assumindo-se a pesquisa como um princípio educativo e se privilegiando, dessa forma, a dimensão global do saber;
- i) a definição de um projeto pedagógico coletivo que assegure, igualmente, o acesso às formas mais elaboradas do saber e a prática de decisões democráticas; e
- j) a definição de um plano de valorização e de formação continuada dos educadores do IFRN, de modo a contribuir para que as ações desses educadores visem ao atendimento dos objetivos institucionais e para que as competências técnica, política e pedagógica sejam realizadas com ética.

3.2.2 Princípios do currículo integrado

Considerando as concepções basilares (de ser humano, de sociedade, de cultura, de ciência, de tecnologia, de trabalho e de educação) e os pressupostos teóricos da concepção de currículo, reafirma-se que as diretrizes orientadoras do currículo e, conseqüentemente, do PPP do IFRN se fundamentam nos seguintes princípios:

- a) entendimento da realidade concreta como síntese de múltiplas relações;
- b) compreensão de que homens e mulheres produzem sua condição humana como seres histórico-sociais capazes de transformar a realidade;
- c) integração entre a educação básica e a educação profissional, tendo como núcleo básico a ciência, o trabalho e a cultura;
- d) organização curricular pautada no trabalho e na pesquisa como princípios educativos;
- e) respeito à pluralidade de valores e de universos culturais;
- f) respeito aos valores estéticos, políticos e éticos, traduzidos na estética da sensibilidade, na

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

3.3 CONCEPÇÃO DE GESTÃO EDUCACIONAL

As formas de direcionar as decisões individuais e/ou coletivas originaram posturas diferenciadas na trajetória administrativa das instituições educacionais. Como decorrência desse processo, emergiu uma nova concepção de gestão: a gestão democrática.

A Constituição Federal vigente e a LDB, entre outros marcos legais, estabelecem que a gestão democrática deve orientar o processo de organização e de gestão do trabalho pedagógico nas instituições públicas de educação, voltando-se para a garantia da qualidade social da educação⁷. Ferreira (2004) ressalta que a gestão deve garantir a qualidade social dos processos de ensino e aprendizagem, assumindo a formação humana de cidadãos como a referência político-pedagógica.

Ao se considerar como os processos de gestão educacional foram, historicamente, concebidos no Brasil, vê-se que perdurou (e, por vezes, ainda perdura) a visão de uma administração autoritária, com poder centralizado. Nesse modelo administrativo, os dirigentes compreendem informações e tomam decisões sem a participação dos diversos segmentos que compõem a administração. E, mesmo quando participam, pode ser por processos em que predominam a passividade e/ou a subordinação dos membros, validando-se, verticalmente, as propostas apresentadas pelos dirigentes.

Esse modelo administrativo, adotado nas escolas, traz, como característica básica, a

⁷ O conceito de qualidade social da gestão educacional pode assumir duas configurações. A primeira enfatiza a mera transmissão de conhecimento, ensejando a compreensão de gestão educacional como uma prática social que atualiza, cultural e historicamente, os educandos e os educadores. A segunda ultrapassa os limites da democracia política e articula-se com a noção de controle democrático do Estado pela população, como condição necessária para a construção de uma verdadeira democracia social. Traduz-se, no âmbito da educação, tanto no direito da comunidade à participação nas decisões quanto na necessidade de a escola formar para o exercício da cidadania.

centralização do poder na figura do diretor. Determina, ainda, verticalmente, níveis e relações organizativas nos quais as deliberações, nas instituições escolares, acontecem sem a participação e o envolvimento devidos dos atores. Como alternativa de romper com esse modelo, lança-se um novo olhar sobre a gestão, concebendo-a a partir de mecanismos democráticos e de processos decisórios participativos.

Etimologicamente, o termo *gestão* origina-se do latim *gestio-ōnis* e significa ato de gerir, de gerenciar e de administrar, definindo-se, portanto, como um processo de administração, de tomada de decisão e de organização de um trabalho. É direção, norte, conforme explica Vieira (2004).

Do ponto de vista do desenvolvimento da gestão do ensino, o conceito está associado, segundo Lück (1997, p. 20), ao fortalecimento “[...] da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos”. Portanto, percebe-se que a gestão, com suas particularidades administrativas de direção e de organização, é uma tarefa que exige atitude de compartilhar ideias e esforços, em perseguição aos objetivos almejados.

Bordignon e Gracindo (2004, p. 152-153) apresentam dois modelos paradigmáticos de gestão consolidados historicamente: o paradigma tradicional e o paradigma crítico-dialético. Respalhando-se nas ideias defendidas por esses autores, elencam-se, de modo sucinto, no Quadro 2, as diferenças substanciais entre os dois paradigmas de gestão em foco.

Quadro 2 - Comparação entre os paradigmas de gestão tradicional e de gestão crítico-dialética.

PERFIL DA GESTÃO	CARACTERÍSTICAS E ATITUDES	
	Paradigma tradicional	Paradigma crítico-dialético
Relações de poder	verticalizadas	horizontalizadas
Direcionamentos	comando/controle	coordenação/orientação
Estruturas	lineares/segmentadas	circulares/integradas
Enfoque	principalmente na objetividade	principalmente na intersubjetividade
Com fonet dEspaços	individualizados	coletivos
Decisões	centralizadas/impostas/ arbitrárias	descentralizadas/dialogadas/negociadas
Formas de ação	autocracia/paternalismo	democracia/autonomia/participação
Centro	individualismo	coletivismo
Relacionamento	competição	cooperação
Meta	eliminação dos conflitos	mediação dos conflitos
Visão	das partes	do todo
Objeto do trabalho	informação	conhecimento
Ênfase	no ter	no ser

PERFIL DA GESTÃO	CARACTERÍSTICAS E ATITUDES	
	Paradigma tradicional	Paradigma crítico-dialético
Processos eletivos	participação focada em interesses de indivíduos e/ou de grupos partidários	participação focada em interesses coletivos e em objetivos institucionais

Fonte: Adaptado de Cabral Neto e Azevedo (2009)⁸.

Os perfis delineiam critérios que qualificam e diferenciam esses dois modelos. Possibilitam reflexões sobre as opções de gestão educacional e escolar, com vistas aos processos democráticos. Trata-se de características tanto imbuídas de concepções divergentes de educação e de sociedade quanto antitéticas no que se refere à organização, à administração e à gestão de escolas ou de sistemas educacionais.

O primeiro modelo fundamenta-se nas bases do paradigma tradicional de administração escolar, cujas características e práticas, descritas no Quadro 2, ainda orientam (ou atingem de algum modo) os processos de organização e de gestão. O outro, também listado na mesma referência, entendido como paradigma emergente por Bordignon e Gracindo (2004) ou crítico-dialético por Santos Filho (2000), possibilita a implementação de processos de gestão fundamentados numa perspectiva democrática e emancipatória, contribuindo para a qualidade social da educação. Nesse último modelo, está implícita, ainda, a visão de homem como um ser social e histórico, legitimando o respeito por sujeitos que convivem em contextos econômicos, políticos e culturais diferentes, com capacidade de adequação, ascensão e transformação da realidade, a partir de suas práticas sociais. Assume-se, ante o exposto, o modelo crítico-dialético como o mais indicado para fundamentar e implementar, sob suas bases, a gestão democrática no IFRN.

Para adotar a concepção crítico-dialética de gestão democrática em uma instituição de ensino, faz-se necessário praticar, incisiva e cautelosamente, cada um dos direcionamentos do componente “perfil da gestão”. Defender essa concepção implica avançar de uma visão de estrutura piramidal e hierarquizada para uma proposição de esboço em espiral, preconizada pela inter-relação entre os atores sociais envolvidos, aproximando-se, portanto, de uma perspectiva mais democrática. Essa concepção descentraliza poderes, redistribui finanças, cria conselhos e colegiados, integra ações, dinamiza a organização dos setores e, sobretudo, incentiva a participação ativa dos demais membros da comunidade escolar.

Cabral Neto e Almeida (2000) esclarecem que o discurso da gestão democrática fortaleceu-se no contexto educacional devido à necessidade de acompanhar a mudança de paradigmas na sociedade, no que concerne às novas diretrizes para o sistema educacional. Nessa linha de raciocínio, é preciso perseguir os princípios fundamentais que norteiam a gestão democrática: a descentralização, a participação e a autonomia.

No contexto da gestão democrática, a descentralização, nos moldes da educação, implica uma proposta efetiva que atenda a três aspectos: o de natureza operacional (que busca apontar

⁸ Trata-se de referencial apresentado na fase de sensibilização sobre o processo de reconstrução do PPP do IFRN, em vários seminários realizados no ano de 2009.

soluções para os problemas diagnosticados); o de caráter social (que reconhece a relevância social da escola e propõe encaminhamentos coerentes com a realidade); e o de caráter político (que entende o processo educacional como formativo, pleiteando uma formação democrática para um ambiente também democrático).

Face à complexidade desse processo, é preciso pensar a descentralização, numa instituição pública, como uma prática cuja tônica deve ser a busca por mecanismos que assegurem ações efetivas no campo das políticas da gestão educacional e escolar, com base em processos gradativos e bem planejados, alicerçados, primordialmente, com transparência, acesso e participação.

A participação propicia o engajamento e o envolvimento dos profissionais, dos estudantes e dos pais e/ou responsáveis nos processos de tomada de decisão e de gestão em âmbito institucional. Todavia, em uma ótica de orientações neoliberais voltadas para o mercado, a participação, muitas vezes, é desprovida dos indicadores de qualidade social, ocorrendo a convocação de profissionais e membros da comunidade apenas para respaldarem as decisões que, verticalmente, são postas pelo poder central, sem que os sujeitos se envolvam, diretamente, no processo decisório. Isso distorce a concepção de participação.

Em contraposição a essa orientação, Bordenave (1983, p. 22, grifo do autor) esclarece: “De fato, a palavra *participação* vem de *parte*. Participação é fazer parte, tomar parte ou ter parte”. Bordenave (1983) também faz referência à participação em seu sentido amplo e de maneira completa, pois o cidadão que faz parte deve tomar parte, interferindo nas decisões de forma crítica e consciente, com efetiva responsabilidade nos produtos resultantes do próprio processo de participação.

Ammann (1977) afirma que, além de mecanismos objetivos, são necessárias condições subjetivas para a participação social dos sujeitos, como o nível de conscientização do grupo, de acordo com requisitos psicossociais. As condições subjetivas para a participação são configuradas em três aspectos: a informação, a motivação e a educação para participar.

A informação caracteriza-se pelo nível de esclarecimento das pessoas sobre o porquê de participar e sobre quais os objetivos e as funções da área de sua participação. A motivação, que ocorre no campo psicológico, significa promover a identificação das razões que podem motivar o sujeito a participar. A motivação apresenta-se como requisito básico para a participação dos indivíduos e para a própria ação transformadora do âmbito social. A educação para participar indica que a aprendizagem só se confere à medida que, em nome de uma necessidade, o sujeito responda por meio de um novo padrão de comportamento, baseado em ações do meio, em ideias e em habilidades. Essa aprendizagem é fruto do exercício constante e permanente da práxis participativa.

A condição geral para participar, ancorada nos três aspectos, supera a concepção de atuação isolada, reitera a perspectiva de construção coletiva e evidencia a completude da formação humana na sociedade, ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento humano omnilateral, mediante uma participação ativa, crítica e transformadora. Constitui-se, portanto, em um importante eixo estruturante da gestão escolar e colabora para a conquista de mais um princípio da gestão democrática, a autonomia.

A autonomia institucional envolve diversas nuances semânticas, não se referindo apenas a questões financeiras. A importância desse terceiro princípio centraliza-se na dimensão política, refletida nas tomadas de decisões compartilhadas e comprometidas com a sociedade, em primazia

com o fortalecimento da unidade institucional. É uma questão complexa, expressa em múltiplos desdobramentos e em articulações consistentes e coerentes, fundadas em posturas democráticas claras, adequadas e partilhadas com todos os segmentos envolvidos no processo.

Sobre a particularidade da autonomia institucional escolar, Cabral Neto e Sousa (2008, p. 78) assinalam que ela começa “[...] a ser edificada no próprio momento em que, coletivamente, a comunidade escolar desencadeia a estruturação de seu projeto político-pedagógico, o que pressupõe que a escola seja entendida como uma unidade organizacional de decisão”.

A conquista da autonomia institucional, norteadas por processos democráticos, possibilita que se estabeleçam canais de comunicação com a comunidade acadêmica e de consulta a essa mesma comunidade, de modo que tanto as tomadas de decisão quanto os planejamentos para investimentos e gastos ocorram em espaços consultivos e deliberativos, nos quais todos os segmentos possam opinar e decidir, colegiadamente, sobre as políticas e as ações institucionais.

Essa concepção deve ser perseguida, como fundante, na gestão do IFRN, em todas as dimensões (administrativa, pedagógica e financeira), principalmente na sala de aula, dada a própria natureza do trabalho, diretamente realizado pelos docentes com os estudantes. O convívio diário com os alunos permite que se ensine e se aprenda não só por meio dos conteúdos abordados mas também pelas relações estabelecidas, cotidianamente, entre professores e estudantes. Por essa razão, o ambiente formativo deve favorecer vivências e aprendizagens, embasadas em posturas e em ações constantes que atentem para os princípios democráticos.

Assim sendo, a Instituição, em todos os seus espaços (inclusive, particularmente, em sala de aula), deixa de ser uma redoma e conquista o *status* de uma comunidade educativa que interage com os seus pares, bem como com o entorno sociopolítico, histórico e cultural, contemplando três dimensões imprescindíveis à autonomia institucional: a administrativa, a pedagógica e a financeira.

A autonomia administrativa consiste na possibilidade de propiciar o planejamento participativo das políticas, dos projetos e dos programas, a partir do envolvimento dos sujeitos no processo decisório e na implementação das ações. Ademais, a estrutura organizacional deve garantir a horizontalidade nas relações de poder, a fim de garantir a legitimidade aos colegiados e não apenas o compartilhamento nas decisões.

A autonomia pedagógica materializa-se na prerrogativa de que a Instituição pode elaborar o seu PPP, a essência da organização do fazer institucional. Permite que cada instituição, de forma colegiada, defina, planeje, desenvolva e avalie o ensino, a pesquisa e a extensão, em consonância, de um lado, com as diretrizes nacionais e locais e, do outro, com o contexto identitário da comunidade, com a função social, com os princípios institucionais e com as modalidades pedagógico-curriculares.

Outras decisões de natureza pedagógica devem ser assumidas por todos os segmentos da comunidade acadêmica, como, por exemplo, a definição de parâmetros de avaliação; a escolha do livro didático; e as medidas tomadas para o acesso à escola, o prosseguimento nos estudos com qualidade e a conclusão de cursos. Para Martins (2001, p. 333), toda gestão escolar é, antes de tudo, gestão pedagógica, pois deve voltar-se “[...] para o foco central da educação escolar, que é a formação do aluno, realizada na relação básica que se estabelece na escola, a relação ensino e aprendizagem. Tudo o mais deve girar em torno desse foco”. Sendo assim, no espaço de sua autonomia pedagógica, cabe às instituições escolares definirem os elementos que promovam e contribuam para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com qualidade social.

A autonomia financeira refere-se à gestão dos recursos patrimoniais, à aplicação das

transferências financeiras e à possibilidade de dispor de orçamento próprio e de discutir, coletivamente, a aplicação e o gerenciamento dos recursos. Esses últimos devem ser submetidos ao controle social, com vistas à capacidade de negociar e de atrair parcerias e recursos externos, sem, no entanto, desresponsabilizar o poder público de suas obrigações.

Nessa dimensão financeira da autonomia institucional, subjaz a prática do orçamento participativo, entendido como um mecanismo que visa assegurar as condições de ampla transparência no planejamento das ações financeiras, o livre acesso às informações e a participação coletiva nos processos decisórios. Abre-se, assim, a possibilidade, dentro do orçamento da Instituição, de todos os segmentos poderem expor demandas e decidirem em relação ao atendimento dessas mesmas demandas.

Percebe-se que, embora aparentemente ser diferenciados, esses três aspectos da autonomia – o administrativo, o pedagógico e o financeiro – interligam-se. Têm, como alvo central, o processo pedagógico e são indispensáveis à autonomia institucional, devendo ser considerados “[...] de forma integrada e interdependente. A escola não pode prescindir de nenhum deles, sob pena de comprometer a construção de sua autonomia” (CABRAL NETO; SOUSA, 2008, p. 71).

Crê-se, portanto, que a descentralização, a participação e a autonomia são, de fato, princípios basilares que possibilitam a implementação da gestão democrática. Em sendo assim, é fundamental definir os caminhos que favorecem a qualidade social almejada. Na perspectiva teórica de Romão e Padilha (2004), essa definição alicerça-se nos seguintes pressupostos:

- a) formação continuada de todos os segmentos escolares,
- b) consulta à comunidade escolar,
- c) institucionalização da gestão democrática,
- d) lisura nos processos de definição da gestão,
- e) agilidade nas informações e
- f) transparência nas negociações e nos atos da gestão.

É preciso posicionar esses pressupostos como parâmetros, a fim de possibilitar aprendizagens cidadãs em colaboração com o sucesso da gestão democrática escolar. É preciso lembrar que a democracia pressupõe a convivência e o diálogo entre pessoas que pensam diferente e almejam coisas distintas. Ser democrático, portanto, implica o desenvolvimento das capacidades humanas de, coletivamente, discutir, elaborar e aceitar regras, buscando a mediação dos conflitos via diálogo. Embora as pessoas expressem visões e propostas díspares, compartilham os mesmos processos, conforme frisam Cabral Neto e Almeida (2000).

Ao inscrever a gestão democrática como concepção e adotá-la institucionalmente, percebe-se a necessidade de avançar na superação da cultura autoritária e centralizadora de gestão das instituições públicas. Busca-se, desse modo, uma participação crítica e consciente de toda a comunidade acadêmica, tanto no processo de tomada de decisão quanto nas formulações e nas implementações das políticas e das ações. Para tanto, torna-se necessário que a participação e a deliberação institucionais sejam acompanhadas e avaliadas, sistematicamente, por meio de mecanismos estabelecidos e definidos na avaliação institucional.

Outro fator importante a ser considerado, para que a conjuntura democrática seja vivenciada satisfatoriamente, é a estrutura organizacional sistêmica. Isso implica situar, sistemática e horizontalmente, a nova realidade institucional no âmbito do pensamento sistêmico, sob a égide das

ações coletivas, das ideias compartilhadas e das aprendizagens em equipe. Assim, as mudanças advindas da condição de Instituto – cujo porte se estrutura em Reitoria, Pró-Reitorias, Diretorias Sistêmicas, Diretorias Gerais, Diretorias Acadêmicas e demais setores da gestão – exigem adequações atreladas a essa visão sistêmica, em todos os atos e em todos os processos de gestão. Em consequência, exigem também a avaliação constante das ações, na perspectiva de se atingir a visão de totalidade, o redimensionamento dos fazeres e o desenvolvimento de práticas de assunção conjuntas. Considere-se que uma visão de conjunto, na forma de configuração sistêmica, se coaduna com os princípios da gestão escolar democrática. Portanto, para que tal gestão se efetive de maneira eficaz, é preciso crescer coletivamente.

Entende-se também que a concepção de gestão democrática deve estar regulamentada em marcos legais. No Instituto isso se estabelece como compromissos já assumidos no Estatuto, no Regimento Geral e nos Regimentos Internos⁹ da Instituição. Ao discutir os pressupostos do planejamento que embasam as ações institucionais do IFRN a partir de 2010, Fernandes (2009, p. 2) ressalta que

[...] a gestão democrática requer como princípio fundamental a construção de um processo permanente e contínuo de planejamento participativo cujo principal instrumento norteador de política é o projeto pedagógico unificado, trabalhado nos diversos Câmpus com metodologia que envolva os segmentos integrantes da comunidade escolar na definição de objetivos, metas e ações, consonantes com a função social do Instituto, bem como com o compromisso de execução do que foi planejado, disso resultando planos de trabalho anuais que devem responder aos desafios diagnosticados no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Elencam-se, mais uma vez, alguns mecanismos já existentes no Instituto que sinalizam para a busca permanente de implementação da gestão democrática. Almeja-se reafirmá-los como importantes componentes democráticos institucionais, capazes de promover e incentivar a participação, a liderança, o trabalho coletivo, a representatividade, a descentralização e a corresponsabilidade na organização e na gestão do trabalho administrativo-pedagógico.

Os mecanismos já existentes no IFRN são os seguintes: o Conselho Superior (CONSUP), de caráter deliberativo; o Colégio de Dirigentes e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPEX), de caráter consultivo e deliberativo, em suas áreas de competência; e a Comissão de Ética. Há, ainda, os Conselhos Escolares e os Conselhos de Classe, os Grêmios Estudantis, o Diretório Central Estudantil e os Centros Acadêmicos. Ademais, inscreve-se, em um patamar de extrema relevância para a adoção da gestão democrática, a eleição direta definida, regimental e estatutariamente, para a escolha do Reitor, dos Diretores-Gerais, da Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) e da Comissão Interna de Supervisão (CIS).

Seja no exercício da democracia direta, sempre que as circunstâncias o permitirem, seja no exercício da democracia representativa, os fóruns privilegiados devem se constituir como conselhos. Esses últimos são colaboradores diretos na definição e na correção dos rumos, dos objetivos, das diretrizes e das estratégias de ação, visto que se trata de tarefas coletivas. Atente-se, pois, para a assertiva de Bordignon e Gracindo (2004, p. 164-165): “Caminhar nesse rumo implica competência técnica e responsabilidades específicas dos atores, definidas na estrutura de cargos e funções”.

⁹ Os câmpus e a Reitoria do IFRN têm seu próprio Regimento Interno.

Os órgãos colegiados representativos são, portanto, mecanismos imprescindíveis para se ampliarem e se assegurarem horizontalidade e democratização nas relações de poder, bem como para o efetivo exercício da participação e da conquista de descentralização e autonomia institucionais. Porém, a qualidade desejada dos colegiados só pode ser alcançada por meio da existência de canais de manifestação, acessíveis a todos os segmentos da Instituição, para que haja troca de ideias, discussão e deliberação em torno das ações e das decisões, respaldando-as. É mister que uma instituição educativa, na condição de formadora, mantenha coerência entre as concepções que defende e a maneira como direciona, internamente, seus processos decisórios, caminhando sempre na efetivação da gestão democrática da educação pública.

A Figura 2 ilustra as categorias teóricas abordadas e esboça uma melhor compreensão de gestão democrática em espiral.

Figura 2 - Paradigma crítico-dialético de gestão democrática (concepção em espiral).



Fonte: Equipe de sistematização do PPP (2010)¹⁰.

A noção de gestão como resultado de ações coletivas em espiral configura-se, então, em um fundamento ímpar para se consolidar a descentralização de poderes, a autonomia institucional e a promoção da participação e do engajamento dos profissionais na elaboração do PPP e nos conselhos. Por fim, essa noção em espiral envolve, ativamente, a comunidade no processo de decisão e de execução das políticas e das ações educativas.

Portanto, o processo de (re)construção do PPP, resultante da expressão de um trabalho coletivo, é, por excelência, um exercício para se implementarem as políticas e as ações, bem como se consolidarem as práticas democráticas na organização e na gestão no IFRN.

Para validar as concepções teóricas, os princípios e os pressupostos basilares ora delineados e assumidos pela Instituição, faz-se necessário assegurar, implementar e consolidar vivências de gestão democrática, pautando-se nas seguintes diretrizes conjuntas:

- a) fortalecimento dos processos de eleição para gestores, incluindo diretores-acadêmicos e coordenadores (de cursos, pesquisa, extensão etc.), por meio de consulta aos pares e/ou de deliberação coletiva;
- b) avançamento da qualidade da participação cidadã nos processos eletivos (antes, durante e posteriormente);

¹⁰ Figura construída a partir da concepção de gestão democrática e das categorias discutidas por Cabral Neto e Souza (2008), Romão e Padilha (2004) e Bordignon e Gracindo (2004), entre outros autores.

- c) comprometimento com a gestão democrática;
- d) publicização das informações e transparência nos atos da gestão;
- e) manutenção de canais abertos de comunicação;
- f) fortalecimento e autonomia dos órgãos colegiados, contemplando uma política de formação continuada para os seus membros;
- g) formalização e fortalecimento dos conselhos previstos e dos não existentes;
- h) descentralização do poder decisório na elaboração, na execução, no acompanhamento e na avaliação das ações da organização e da gestão do IFRN, garantindo a consulta e a deliberação coletiva por meio dos órgãos colegiados e de outros espaços coletivos;
- i) implementação e fortalecimento de práticas de planejamento participativo das ações, contemplando as dimensões administrativas, pedagógicas e financeiras;
- j) acompanhamento e avaliação permanentes das políticas e das práticas institucionais, a fim de revisar e redefinir as ações, quando necessário;
- k) formulação e execução de políticas de formação continuada para gestores, docentes e técnico-administrativos; e
- l) respeito à diversidade em suas diferentes dimensões.

Portanto, para que a gestão democrática se consolide, é necessário desvelar saberes e promover a participação ativa, crítica e consciente (dos gestores, dos servidores docentes e técnico-administrativos, dos alunos e da comunidade externa) nas decisões a serem tomadas. Com isso, buscase um compromisso coletivo, com resultados educacionais significativos que atendam à função e aos objetivos institucionais, tendo, como referência, a formação humana.

3.4 PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O convite à reflexão sobre a prática pedagógica implica compreender que o processo de construção/reconstrução e ampliação do conhecimento pedagógico se dá dentro e fora da sala de aula, em um movimento de encontros e desencontros; de negação, contestação e aceitação dos saberes; de possibilidades e limitações; de encantos e desencantos; de interação e mediação. Enfim, trata-se de uma dinâmica que “não se esgota, ao contrário, se desdobra, se modifica, se multiplica, revela conflitos e se amplia” (BOLZAN, 2002, p. 27).

A ação educativa necessita de diretrizes que lhe são fornecidas pela pedagogia (aliada a outras ciências humanas e sociais, como a psicologia, a sociologia e a filosofia), na circunstância de ciência norteadora das práticas educativas. Sob o ponto de vista teórico, a pedagogia é um campo de conhecimentos científicos que trata da natureza e dos fins da educação em uma determinada sociedade. Trata, ainda, dos meios indispensáveis à formação humana integral. Sob o ponto de vista prático, a pedagogia cria um conjunto de condições organizacionais e metodológicas com vistas à operacionalização do processo educativo, orientando-o para o alcance de finalidades cognitivas, sociais, políticas e culturais (CENTRO [...], 1999).

Na referência à compreensão teórica e prática dos processos formativos, assume-se, neste PPP, a tendência crítica da pedagogia, na visão de que determinadas formas de pensar e de fazer o ato

educativo, assim como os saberes e os modos das ações, estejam voltados para a formação humana. Nesse sentido, a pedagogia crítica implica a práxis da apropriação de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, habilidades, hábitos, procedimentos e atitudes para a emancipação dos sujeitos e para a transformação das relações opressoras nas sociedades desiguais.

Considere-se, para tanto, o pensamento de Paulo Freire, com a proposta da Educação Libertadora, e o de Demerval Saviani, com a proposta da Pedagogia Histórico-crítica.

Na perspectiva de Freire (1997), a pedagogia crítica caracteriza-se por uma prática pedagógica dialógica, reflexiva e transformadora. A educação, assim, busca contribuir para um processo de formação e transformação social. Acerca dessa proposta, Freire (1997, p. 46) esclarece:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou com a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto.

Na perspectiva de Saviani (2003), o objeto da educação congrega duas partes que se complementam. Uma deve tratar de identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos, e a outra discorre sobre a descoberta das formas mais adequadas para se atingir esse objetivo.

Acerca da pedagogia crítica, Saviani (2003, p. 31) esclarece:

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino de melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.

Nesse sentido, Freire e Saviani, em suas interpretações, contribuem para repensar a pedagogia. Numa vertente histórico-crítica, ela precisa vislumbrar os seguintes pressupostos:

- a) o ser humano constitui-se como síntese de múltiplas determinações, como um conjunto de relações sociais;
- b) a educação identifica-se com o processo de hominização;
- c) a educação estabelece um ensino que parte de uma relação real entre educador e educando;
- d) o processo educativo implica ação-reflexão-ação como constituintes inseparáveis da práxis educativa;
- e) a compreensão da história dá-se a partir do desenvolvimento material da sociedade e da determinação das condições de existência humana;
- f) a busca do diálogo constitui fonte de aprendizagem, possibilitando a interação com o outro;

- g) o comprometimento estabelece-se com os interesses do sujeito das camadas economicamente desfavorecidas;
- h) a formação humana integral constitui a força motriz da prática pedagógica;
- i) a organização da escola define-se como espaço de negação de dominação e não como simples instrumento para reproduzir a estrutura social vigente; e
- j) os homens e as mulheres constituem-se como seres produtores de si mesmos, seres em transformação, seres da práxis, que só podem ter lugar na história.

Outro fator de extrema relevância para a prática pedagógica é a compreensão dos processos da aprendizagem humana, uma vez que o ato de ensinar exige, de quem o exerce, certo domínio das teorias e dos mecanismos de como se aprende.

Ensinar e aprender são processos diferentes que envolvem sujeitos também diferentes. E, por envolver sujeitos distintos (professores e estudantes), exige metodologias, mecanismos e estratégias de ensino diversificados. A esse respeito, Solé e Coll (1996, p. 19-20) esclarecem:

A aprendizagem contribui para o desenvolvimento na medida em que aprender não é copiar ou reproduzir a realidade. [...] aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdos que pretendemos aprender. Essa elaboração implica aproximar-se de tal objeto ou conteúdo com a finalidade de apreendê-lo; [...] a partir das experiências, interesses e conhecimentos prévios, que, presumivelmente, possam dar conta da novidade. [...]. Nesse processo, não só modificamos o que já possuíamos, mas também interpretamos o novo de forma peculiar, para poder integrá-lo e torná-lo nosso.

Nessa compreensão, é preciso refletir sobre a relação pedagógica existente entre estudante-conhecimento-educador, considerando pontos relevantes para a efetivação do processo: o que é aprender, como se aprende, quem é o sujeito da aprendizagem, o que se ensina e que metodologias de ensino podem favorecer a aprendizagem dos estudantes. É preciso reconhecer, ainda, a existência da relação psicológica que se estabelece entre os atores do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, compreendem-se as relações interpessoais construídas no ambiente escolar como geradoras de percepções, sentimentos e expectativas no estudante e no educador, influenciando o processo de ensino e aprendizagem. Em decorrência, reconhece-se a mediação desse processo como o elemento regulador e facilitador de experiências exitosas no âmbito da aprendizagem acadêmica.

3.4.1 A pesquisa como princípio pedagógico

Vive-se em uma sociedade que avança em descobertas científicas e tecnológicas favorecedoras de melhor compreensão da pessoa humana como sujeito da construção interativa do conhecimento e da transformação da realidade. Mas, para que a sociedade continue a galgar os avanços nas descobertas científicas, faz-se necessário que a escola tenha, no fomento à pesquisa, uma prática diária, já que se trata de uma atividade reflexiva e investigativa que proporciona o conhecimento

teórico e empírico acerca das temáticas a serem investigadas.

A pesquisa como princípio educativo proporciona uma interação entre discentes e docentes que repercute no processo educativo e formativo do sujeito, uma vez que é uma atividade fundamental para a discussão e o diálogo em sala de aula. Deve articular a integração entre o ensino e a extensão, constituindo-se numa prática de fomento à iniciação científica. É por meio da pesquisa que o professor pode desenvolver uma ação pedagógica diferenciada, aplicando o princípio da ação-reflexão-ação e relacionando a teoria e a prática de forma dialógica, contextualizada, interdisciplinar e flexível.

As atitudes de pesquisador devem ser sempre despertadas no estudante, tendo a pesquisa como fonte de saber e de transformação do ambiente acadêmico em um espaço dinâmico. A pesquisa, além de ser um ato educativo, reflexivo e formativo, é um ato político, por isso “deve ser atitude cotidiana no professor e no aluno” (DEMO, 2002, p.6). Portanto, é preciso desenvolver e estimular práticas de pesquisa capazes de problematizar as questões suscitadas no contexto acadêmico e na particularidade das práticas pedagógicas, criando oportunidades para que os envolvidos, crítica e cientificamente, questionem, investiguem, verifiquem, coletem, comparem, analisem, examinem, hipotetizem, descubram, compreendam, sintetizem, organizem e interpretem.

Com isso, emergem os mecanismos didático-pedagógicos que visam à problematização, à busca e à construção crítica e científica do conhecimento e às interfaces do conhecimento com o cotidiano dos sujeitos, com os objetivos institucionais e com o mundo do trabalho, na perspectiva da formação integral.

3.4.2 O trabalho como princípio educativo

Vários estudos nas áreas de educação e de trabalho evidenciam as estritas relações existentes entre esses dois importantes eixos, devido a distintas conexões e mediações que se estabelecem entre ambos.

No intuito de se ampliar a compreensão sobre esse vínculo, é necessário situar o conceito de mundo do trabalho, incluindo, na delimitação conceitual, “tanto as atividades materiais, produtivas, como os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida” (CIAVATTA, 2005, p. 92). Infere-se, pois, que a concepção do trabalho humano deve se constituir como princípio educativo e como fundamento do conhecimento, sem reduzi-la a uma estratégia didática ou metodológica traduzida na ação de ensinar fazendo, em que se prioriza o domínio de técnicas para a resolução de problemas.

É inegável que a atividade prática, como método pedagógico, é importante para o aprendizado da formação profissional. Todavia, o trabalho, como princípio educativo, ultrapassa essa condição técnica ao se constituir em princípio ético-político, no sentido de ser um direito e um dever. É um direito por propiciar a condição de todos participarem da produção dos bens materiais, culturais e simbólicos. E é um dever na medida em que o ser humano, por meio de sua ação consciente, transforma o meio natural em bens para produção e para reprodução.

Trata-se de instituir a educação integral no ambiente acadêmico de formação profissional e tecnológica, envolvendo a complexidade das relações sociais que estão nas bases do mundo do trabalho. Trata-se também de relacionar essa educação, constante e eficazmente, ao conhecimento e

às ações do trabalho, para que ela se efetive nos moldes da politecnia.

Em acréscimo a essas ideias, Frigotto (2005, p. 60) afirma que, ao se constituir em direito e dever do cidadão, o trabalho, como princípio formativo e educativo,

[...] deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros.

Defender a hipótese de que o trabalho se institui como princípio educativo no contexto de formação profissional do cidadão é acreditar na dupla dimensão da educação (de adaptação e de emancipação), condicionando-a a uma prática pedagógica que comporte – como um dos fundamentos do currículo – a integração entre ciência, cultura, tecnologia e trabalho. É recomendável, ainda, conjugar o resultado de relações que se estabelecem entre os campos políticos e a educação, entre a sociedade e a educação, bem como entre “[...] produtores e dirigentes, entre trabalho e educação ou entre trabalho e conhecimento, que deve ser o eixo de compreensão do trabalho como princípio educativo” (CIAVATTA, 2002, p. 128). Ciavatta (2002, p. 128) acrescenta: “Esse processo, porém, não se dá apenas na escola, nem, basicamente, na escola. A escola é somente uma de suas mediações”.

Na condição de diretriz para a prática pedagógica do IFRN, o entendimento do trabalho como princípio educativo orienta que os processos formativos, direcionados para todas as ofertas institucionais, estejam centrados na perspectiva do trabalho humano, incluindo-se, neste último, além das atividades materiais e produtivas, aspectos culturalmente construídos e gestados nas vivências sociais. Ademais, na prática educativa, deve ser focado o trabalho em sua particularidade histórica, destacando-se as mediações que lhe dão forma e sentido. Para tanto, faz-se necessário que se apreenda o trabalho, em sua distinção básica, como uma atividade criadora e como uma atividade de exploração. Dessa forma, fortalecem-se a humanização, a socialização e a participação na vida social dos atores envolvidos no processo de formação profissional e qualificação para o trabalho, mediante a apropriação e a (re)construção de saberes, agregando os conhecimentos de ciência e de cultura, de técnica e de tecnologia.

3.4.3 O respeito à diversidade

A diversidade – concebida como uma construção histórica, cultural e social – está presente em todas as relações sociais. Historicamente, a diversidade e a pluralidade culturais ocupam um lugar político desde a colonização e a formação do povo brasileiro.

Para Gomes (2007), “falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação”. Nesse direcionamento, Gomes (2007) destaca, nas demandas em prol do respeito à diversidade no currículo, os movimentos sociais e culturais que, além de questionarem a escola e os currículos estabelecidos, propõem mudanças nos projetos pedagógicos e interferem na

política educacional.

De acordo com Silvério (2006, apud GOMES, 2007, p. 26),

[...] a entrada em cena, na segunda metade do século XX, de movimentos sociais denominados identitários, provocou transformações significativas na política pública educacional [...]. A demanda por reconhecimento é aquela a partir da qual vários movimentos sociais que têm por fundamento uma identidade cultural (negros, indígenas, homossexuais, entre outros) passam a reivindicar reconhecimento, quer seja pela ausência deste ou por um reconhecimento considerado inadequado de sua diferença.

Na escola (espaço social multicultural, integrador e sistematizador dos conhecimentos, construídos, historicamente, pela humanidade), a diversidade está, intrinsecamente, ligada ao currículo, uma vez que o processo educativo envolve aspectos diversos (étnicos, culturais, raciais, religiosos, políticos, territoriais, socioeconômicos, físicos e comportamentais, entre outros) que interferem, diretamente, na formação humana.

Portanto, a compreensão, no currículo, do conceito de diversidade implica a definição de algumas diretrizes específicas:

- a) a relação entre diversidade e conhecimento (valorização de conhecimentos produzidos por diferentes culturas, na busca da superação da hegemonia dos saberes considerados oficiais em detrimento dos saberes produzidos pelas minorias e em contextos não-escolares, como, por exemplo, a educação do campo, a educação de jovens e adultos, a educação indígena, a educação ambiental, a educação étnico-racial e a educação dos quilombolas);
- b) a relação entre diversidade e ética (formação de valores e de atitudes, condição possibilitadora de relacionamentos interpessoais focados no respeito ao outro como sujeito social, sujeito de direito e sujeito ético);
- c) a relação entre diversidade e organização dos tempos e dos espaços escolares (superação da rigidez e da naturalização da organização dos tempos e dos espaços escolares, condição possibilitadora da inserção da diversidade de vivências dos educandos); e
- d) a superação da concepção tradicional de avaliação da aprendizagem (de instrumento punitivo, classificatório e excludente para acompanhamento do processo de construção do conhecimento).

Assim, o respeito à diversidade é um dos princípios fundamentais da concepção do currículo integrado. A convivência saudável e participativa, numa comunidade educativa, possibilita, a educadores, educandos, funcionários dos diversos setores, gestores e familiares, um aprendizado que vai muito além dos conteúdos escolares e do currículo oficial. Possibilita o aprendizado da vida social. É por meio dele que se aprende a conviver com as diferenças inerentes ao próprio ser humano, com as possibilidades e as limitações, os interesses e as necessidades, num movimento de interação em que prevalece a heterogeneidade, respeitando-se as regras de convivência na comunidade e na sociedade.

A relação da diversidade com o currículo dependerá, principalmente, da concepção de educação e do olhar sensível de educadores na busca de um sistema educacional inclusivo e democrático. Trata-se de um tratamento pedagógico que deve ser implementado no cotidiano

educativo.

Nesse sentido, o respeito à diversidade é um dos princípios que embasam a prática pedagógica no IFRN. Respalado pelo princípio da igualdade, esse respeito materializa-se na ação educativa, sobretudo na relação entre educadores e estudantes em sala de aula: a forma de se conceber a educação e o papel do educador e do educando no processo de construção do conhecimento; a relação de respeito entre os envolvidos nesse processo; o estabelecimento de uma relação que prima pelo respeito à pessoa humana e pela inclusão de todos; o reconhecimento da singularidade e das diferenças existentes entre as pessoas e entre os grupos; o respeito ao direito de cada indivíduo em uma sociedade democrática; a convivência com diferentes opiniões sobre a realidade e diferentes visões de mundo; o respeito aos valores e às crenças; o exercício da tolerância e da mediação dos conflitos; e o repúdio a todo tipo de discriminação.

Na perspectiva de ampliar o atendimento às diversidades, o IFRN implantou o Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI). Esse núcleo, concebido como espaço institucionalizado que reúne pesquisadores e interessados em diversas áreas do conhecimento, tem como foco as relações etnicorraciais na sociedade brasileira e, especificamente, na norte-riograndense.

O NEABI do IFRN é um grupo de trabalho responsável por fomentar ações, de natureza sistêmica, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, que promovam o cumprimento efetivo das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e dos demais instrumentos legais correlatos.

No contexto nacional, os NEABI foram e vêm sendo constituídos com o objetivo tanto de facilitar a interlocução entre aqueles que lidam com temáticas acerca de negritude, africanidade e indigenismo quanto de promover pesquisas acerca dessas temáticas e de divulgar o conhecimento construído sobre questões raciais.

O NEABI do IFRN tem, como finalidades, propor, fomentar e realizar ações de ensino, pesquisa e extensão sobre as várias dimensões das relações etnicorraciais; sensibilizar e reunir pesquisadores, professores, técnicos-administrativos, estudantes, representantes de entidades afins e demais interessados na temática das relações etnicorraciais; contribuir para a ampliação do debate e da abrangência das políticas de ações afirmativas e de promoção da igualdade racial; promover, por meio de parcerias, ações estratégicas no âmbito da formação inicial e continuada dos profissionais do sistema de educação do Rio Grande do Norte; produzir e divulgar conhecimentos sobre relações etnicorraciais junto às instituições educacionais, à sociedade civil organizada e à população em geral.

O NEABI do IFRN compõe-se de professores, técnicos-administrativos, alunos e ativistas de movimentos sociais. Prioriza, sobretudo, ações que visem à superação da desigualdade racial existente no Brasil, nos mais diversos campos de atuação. Entre esses campos, destacam-se identidades e territórios; educação básica, ensino superior e ações afirmativas; direitos humanos, violência e movimentos sociais; gênero, corpo e geração; saúde da população negra; história, literaturas e narrativas negras e indígenas; e estudos sobre a África e diáspora africana.

Cabe à Instituição, portanto, fornecer, durante o processo de formação dos educandos, condições que possibilitem a ampliação da visão de mundo, mostrando caminhos e possibilidades de escolhas, tanto uns quanto outras favorecedores da inserção e da atuação cidadã na sociedade. Os caminhos e as escolhas devem ser responsáveis, ativos e respeitosos. Devem ser, sobretudo, críticos frente ao modelo social vigente, com vistas à transformação social na busca pela justiça e pela igualdade.

3.4.4 A interdisciplinaridade

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. A interdisciplinaridade utiliza-se de estratégias de ensino e aprendizagem que possibilitam, ao mesmo tempo, um diálogo com as bases científicas, com a vida em sociedade, com a atividade produtiva e com as experiências subjetivas, favorecendo, aos alunos, uma formação integral.

Nesse entendimento, convém ressaltar que

a interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Porém integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. (BRASIL, 1999, p. 89).

Faz-se menção, ainda, à concepção de Fazenda (2002, p. 39) acerca da interdisciplinaridade:

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.

Esse ideário surge em resposta à forma tradicional de ensinar, cujas bases correspondem a um ensino descontextualizado, compartimentalizado e centrado no acúmulo de informações. Contrapondo-se a essa lógica, a visão interdisciplinar pressupõe atitudes e posturas docentes capazes de minimizar a fragmentação do conhecimento, uma vez que propõe uma abordagem temática integradora sob o olhar de diferentes disciplinas. "A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa" (JAPIASSU, 1976, p.74).

3.5 DIRETRIZES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A palavra *diretriz* evidencia o sentido de direção, um norte, um caminho a seguir diante dos vários contextos – sociais, profissionais ou educacionais – que dão entorno à vida.

No que concerne à educação, uma diretriz pedagógica diz respeito à organização e à gestão do fazer pedagógico. Nesse norte, contemplam-se ações, conteúdos e metodologias de ensino e aprendizagem. No caso do Instituto, o foco principal dessa abordagem, longe de proposições prontas ou de manuais sobre como ensinar, centra-se em propiciar uma reflexão conceitual, oportunizando uma análise dos processos inerentes à prática educativa, especialmente no âmbito da mediação do conhecimento e da resolução dos conflitos.

Pensadas nessa direção, as diretrizes pedagógicas orientam as ações que constituem os processos educacionais, articulando ensino, pesquisa e extensão. Elas desvelam, aos educadores, alguns caminhos para efetivar a prática educativa, exigindo, assim, um repensar acerca de alguns referenciais para interrogá-la, investigá-la e adequá-la. Oportunizam a reflexão e a tomada de decisões acerca dos possíveis conflitos que a permeiam. As diretrizes pedagógicas asseguram, aos estudantes, o acesso às mesmas condições de formação, promovendo-os a níveis mais elaborados de conhecimentos e de habilidades intelectual, cultural, política, científica e tecnológica, com contribuições efetivas à formação humana integral.

A partir desse entendimento, sinalizam-se algumas das diretrizes principais da prática pedagógica no IFRN: o planejamento pedagógico, a avaliação da aprendizagem, os projetos integradores, a prática profissional, o trabalho de conclusão de curso, os seminários curriculares e os perfis esperados do professor e do aluno. Tais diretrizes desenham-se nos rumos condutores das propostas para o ensino integrado, a fim de poderem materializar, na experiência concreta, os referenciais de ser humano, sociedade, cultura, ciência, tecnologia, trabalho e educação, traçados neste PPP e tidos como eixos basilares de todas as ações institucionais. As diretrizes – extensivas às dimensões de ensino, pesquisa e extensão, nas diversas ofertas educacionais do Instituto – norteiam os procedimentos metodológicos utilizados na educação profissional e tecnológica.

3.5.1 O planejamento pedagógico

O processo pedagógico é por demais amplo. Segundo Rodrigues (2000, p. 84), a partir do momento em que se ingressa em um estabelecimento de ensino, na condição de aluno, docente, técnico ou gestor, “todos os que ali militam são educadores, todas as atividades, planejadas ou não, são educativas. Toda a gama de comportamentos que compõem a rotina escolar concorre para educar; formar o caráter; formar o profissional; desenvolver conceitos éticos, políticos”.

O esclarecimento de que se deve entender essa atitude didático-pedagógica com compromisso profissional fundamenta-se em determinadas concepções do ato de planejar. Cotejando-as, é possível dar maior visibilidade ao planejamento.

Considerem-se, pois, três entendimentos intercomplementares. Para Libâneo (2004, p. 222), o planejamento é um “processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Para Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1988), planejar significa definir um tempo para pensar a prática, antes de realizá-la, organizando-a em um esquema que inclua os elementos mais importantes para intervir nela. Para Vasconcellos (2002, p.35), “planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto; é buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real ser comandado

pelo ideal”.

Essas concepções evidenciam aspectos relevantes para a discussão. Em primeiro lugar, esclarece-se que o planejamento, como procedimento racional, visa a respaldar os educadores quanto às tomadas de decisões e ajuda a concretizar o que se almeja, tendo em vista o alcance de objetivos previamente pensados. Em segundo lugar, reitera-se a compreensão de planejamento como forma de organização da atividade acadêmica, algo que exige um tempo anterior e outro posterior à prática docente. Por último, colabora-se para o entendimento de que o processo de ensino e aprendizagem, em qualquer nível ou modalidade da educação escolar, somente tem sentido quando traduz as aspirações dos estudantes.

Entende-se, ainda, que esse processo deve ser realizado por meio de situações concretas, referenciando-se o respeito pelas experiências de vida e pelos variados contextos do entorno dos sujeitos. Trata-se de algo que somente pode ser perseguido se planejado.

Depreende-se, por fim, que toda prática docente, norteadas por um planejamento efetivo, eficiente e eficaz, deva partir de uma situação real e sugerir novas possibilidades de avanços aos estudantes, no sentido de que objetivos sociais, políticos, educacionais e profissionais possam, de fato, ser atingidos, na perspectiva da formação integral.

3.5.1.1 O planejamento coletivo na prática pedagógica

O planejamento intrínseco à prática docente, se realizado de maneira isolada, corre o risco de restringir-se à repetição de uma proposta anterior, negando, por vezes, as chances de recriá-la, reformulá-la e de adequá-la aos novos contextos educativos. Faz-se necessário, portanto, implementar-se o princípio do planejamento coletivo.

Nesse sentido, Libâneo (2004), Vasconcellos (2002) e Zabala (1998) evidenciam que o ato de planejar coletivamente é importante, pois “a prática educativa, quando refletida coletivamente, é a melhor fonte de ensinamento teórico e, sobretudo, de práticas mais comprometidas” (ARROYO, 2000, apud VASCONCELLOS, 2002, p. 162).

Essa categoria de planejamento configura-se em espaços coletivos de valorização das experiências. Busca-se, entre outras metas que agreguem aprendizado e enriquecimento, estabelecer consensos e negociações de incentivos à melhoria dos planos e da qualidade das aulas; envolver a equipe na criação e na organização de propostas coletivas para os projetos pedagógicos de cursos e a elaboração de projetos de extensão; e fomentar a estruturação da pesquisa. Abrangem-se, portanto, docentes, discentes, técnicos, gestores e demais segmentos comprometidos com as tomadas de decisões institucionais.

Em sua razão maior, planejar coletivamente consolida a necessidade de construção, avaliação e reconstrução do PPP, do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e das ações do Planejamento Estratégico Anual da Instituição. A autonomia imbricada nesses processos assegura momentos de participação coletiva e de tomada de decisões conjuntas. Nesses momentos, organizam-se os instrumentos e os espaços colaborativos, visando operacionalizar, na prática, a construção, o acompanhamento e a avaliação dos instrumentos. Estabelece-se o PPP como fio condutor, numa perspectiva democrática, para essas ações de gestão.

Demandadas pela rotina acadêmica, as orientações indicadas para os momentos de

planejamento coletivo de todos os câmpus do IFRN são a semana pedagógica, as reuniões pedagógicas (RPs) e as reuniões de grupos (RGs).

A semana pedagógica é um momento de suma importância para o início do semestre e/ou do ano letivo institucional. Visa avaliar o trabalho realizado no período anterior, com vistas a (re)planejar ações pautadas em resultados, na perspectiva de rever as fragilidades e de fortalecer as potencialidades individuais e coletivas. Assim, a semana pedagógica organiza as atividades acadêmicas para determinado período, com a participação dos docentes, da equipe técnico-pedagógica, dos gestores e dos técnicos-administrativos. Configura-se, também, em uma esfera para a formação continuada, abordando temáticas relacionadas à prática pedagógica e favorecendo a dimensão da ação-reflexão-ação nos espaços educacionais. Com data prevista no calendário de referência, a semana pedagógica – planejada e coordenada conjuntamente pela equipe técnico-pedagógica e pela Diretoria Acadêmica – pode ter programação variada, de forma a atender às demandas de cada câmpus.

Para Vasconcellos (2002, p. 163), “[...] fazer do trabalho coletivo um espaço de práxis não é [...] tarefa simples; por isso deve haver parceria entre equipe e professores na sua construção”. Assim, a semana pedagógica constitui-se em um espaço reflexivo das vivências pedagógicas, exigindo o comprometimento de todos os envolvidos na dinâmica da Instituição.

As reuniões pedagógicas (RPs) são espaços coletivos conquistados para a reflexão, para o planejamento e para o replanejamento da prática pedagógica institucional. Nas reuniões pedagógicas, é possível tanto favorecer a construção e a difusão dos saberes (estudos temáticos da docência e/ou outros estudos) quanto permitir a troca de experiências e a socialização de conhecimentos. “Além da partilha das dificuldades encontradas, tem grande relevância a colocação em comum de práticas de sucesso, pois podem despertar para novas iniciativas e, em geral, mostrar que é possível mudar a prática” (VASCONCELLOS, 2002, p. 162). Efetivamente, as reuniões pedagógicas podem assumir as características de uma formação continuada e em serviço, tendo em vista o caráter de possibilitar a ação-reflexão-ação das práticas pedagógicas.

Também devem ser utilizadas como ambiente colaborativo para o debate sobre as questões relacionadas à pesquisa e à extensão, para as discussões sobre o funcionamento da Instituição (ações da gestão, tomadas de decisões coletivas, planejamento institucional, questões ligadas ao profissionalismo e à profissionalidade docente...). As reuniões pedagógicas ainda colaboram para legitimar a participação dos membros nas tomadas de decisões.

Estruturadas com o fito de corresponder a aspirações coletivas, as reuniões pedagógicas, uma vez planejadas e coordenadas pela equipe técnico-pedagógica e pela Diretoria Acadêmica, com apoio da psicologia escolar, devem acontecer com frequência semanal, com horários preestabelecidos e previamente distribuídos dentro da carga horária dos docentes e dos demais profissionais envolvidos.

Acredita-se que essa proposição se estabelece como um mecanismo eficaz de trabalhos educativos construídos na coletividade. Não se pode esquecer de que as reuniões pedagógicas necessitam ser avaliadas em um constante processo de ação-reflexão-ação capaz de sistematizar e de manter o debate salutar de práticas e de ideias, sem perder de vista o referencial maior da Instituição.

As reuniões de grupos (RGs), inspiradas no mesmo ideário das reuniões pedagógicas, apresentam, como singularidade, a comunicação mais próxima entre áreas (afins ou não) ou entre

membros de um grupo quantitativamente menor. Trata-se de momentos em que os professores planejam objetivos comuns e direcionamentos específicos de suas aulas. Planejam também as atividades extras, os projetos integradores, os de extensão e os de pesquisas correlatas. As reuniões de grupos são um espaço fundamental de encontro e de reflexão conjunta, estreitando as diferenças, evidenciando as contradições e ampliando as possibilidades de novas conjecturas para o trabalho pedagógico coletivo.

Dessa forma, os educadores despertam para uma “[...] nova consciência pela convivência reflexiva, e isto permite a cada um assumir uma tarefa num nível cada vez mais profundo e crítico. Essa prática vai minando a corrente da alienação e prepara um movimento maior de mudança” (VASCONCELLOS, 2002, p. 162). Convém ressaltar a relevância e os reflexos desses encaminhamentos na materialização cotidiana das práticas pedagógicas desenvolvidas nas diversas áreas de atuação docente.

A operacionalização das reuniões de grupos segue as mesmas recomendações das reuniões pedagógicas, em se tratando da distribuição e da regulamentação dos horários, uma vez que se constituem em espaços imprescindíveis para a efetivação da proposta pedagógica institucional, numa perspectiva interdisciplinar.

As conquistas dos espaços de planejamentos coletivos devem ser motivadas e valorizadas, para que não caiam no descrédito. A Instituição deve assegurar a continuidade dos encontros, das reuniões e dos seminários, com vistas a possibilitar novos encaminhamentos e novas posturas na condução do processo de fortalecimento da identidade profissional da educação.

3.5.1.2 O planejamento e seus elementos constitutivos

O planejamento deve gestar, como ponto de partida, uma realidade concreta, na qual coexistam o objeto do conhecimento, o contexto em que se dá a ação pedagógica e os atores sociais envolvidos no processo, esses últimos dispostos à mediação do processo e à intervenção na realidade. Sob tal circunscrição, o planejamento é uma ferramenta teórico-metodológica de sentido, com necessidades, finalidades e possibilidades. Evidencia-se, assim, o que se está fazendo (o real), idealiza-se o que se quer fazer e, concretamente, projetam-se ações acadêmicas, em longo prazo, que valorizem o desenvolvimento da cidadania, que contribuam para a transformação dos sujeitos e que possibilitem a emancipação humana no processo de formação profissional.

Convém, então, apresentar os elementos imbricados nessa materialização, que traduzem a intencionalidade maior do planejamento: a escolha reflexiva dos objetivos; a organização e a seleção dos conteúdos; os procedimentos metodológicos; e a organização dos tempos, dos espaços e dos recursos didáticos.

A escolha reflexiva dos objetivos ancora-se na necessidade de um entendimento anterior sobre o que se pretende alcançar, ou seja, uma antecipação decorrente da escolha adequada dos objetivos. A formulação de tais objetivos agrega-se à visão de ser humano, de sociedade, de conhecimento e de valores sociais defendidos institucionalmente. Estabelecer os objetivos é, pois, ter

[...] habilidade de dialogar, de perscrutar o mundo, descobrir-lhe o sentido, e devolver à comunidade de forma orgânica, como um convite, um desafio” (VASCONCELLOS, 2002, p. 111). Estabelecer os objetivos é a descrição clara do que se pretende alcançar como resultado da atividade pedagógica.

É preciso atentar para que haja coerência entre o pensar e o fazer. Assim, os objetivos têm sua gênese em uma situação real, correspondendo aos interesses da comunidade, da Instituição, do curso, da área, da disciplina, do professor e, especialmente, do estudante. Se, por um lado, os objetivos gerais do IFRN englobam as metas e os valores mais amplos que a Instituição almeja atingir, expressos em sua função social; por outro lado, os objetivos das atividades acadêmicas são proposições mais específicas referentes às aprendizagens e às mudanças conceituais, procedimentais e comportamentais almejadas.

A organização e a seleção dos conteúdos, no âmbito da educação integral, implicam a ultrapassagem dos limites das disciplinas conhecidas tradicionalmente. Nessa rota de compreensão, os conteúdos, além das capacidades cognitivas, abrangem também as motoras, as afetivas, as de relação interpessoal e as de inserção social. Por isso, assume-se, neste PPP, que os conteúdos acadêmicos compreendem os saberes que o estudante deve construir e/ou reconstruir ao longo de sua formação. Para tanto, é fundamental compreender que todo e qualquer conteúdo, por mais específico que seja, deve estar articulado com outros de natureza diversa.

Selecionar conteúdos para a construção tanto das matrizes curriculares dos planos de cursos quanto dos projetos institucionais requer, conforme definem Coll (2003) e Zabala (1998), dois olhares que se inter-relacionam: o do princípio da interdisciplinaridade e o da abordagem de conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais.

Os conteúdos conceituais estão relacionados à rede de conceitos no campo da ciência e da tecnologia. Desses conteúdos, ramificam-se os conteúdos factuais, referentes aos fatos, aos acontecimentos, aos dados, aos nomes e aos códigos, entre outros conhecimentos. A transposição didática para essa abordagem demanda compreensão, reflexão, análise e comparação. Os conteúdos atitudinais, por sua vez, aglutinam valores, atitudes ou normas, não se podendo esquecer de que cooperação, solidariedade, respeito e ética correspondem, entre outros, aos compromissos filosóficos que favorecem a dimensão humana, razão e sentido do conhecimento científico. Por último, os conteúdos procedimentais envolvem ações relacionadas para realização de um propósito pragmático, aquilo que se aprende a fazer fazendo. Os objetivos, resultados e meios para alcançar esses conteúdos procedimentais devem ser articulados por ações, passos ou procedimentos a serem implementados e aprendidos.

É possível, portanto, construir conceitos, ampliar conhecimentos e desenvolver valores, atitudes e habilidades de pensamento, agregando conteúdos que coloquem o sujeito em contato com as vivências intelectual, social, política e cultural. Desse modo, a orientação para o tratamento dos conteúdos consiste na articulação e na integração entre os conhecimentos das áreas da formação geral e os da formação profissional, conforme os pressupostos da educação politécnica e da formação integral.

Os procedimentos metodológicos dão concretude à prática pedagógica. Por isso, o planejamento requer, do educador, uma tomada de decisões para a execução das práticas pedagógicas: a escolha de orientações metodológicas que se embasem em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, de forma que se favoreça a aprendizagem do educando numa perspectiva

integral. Como mediador do processo de construção do conhecimento, o educador deve promover aulas dinâmicas que possibilitem a participação ativa do estudante, com vistas ao desenvolvimento cognitivo do discente e ao desenvolvimento de habilidades e de atitudes. Corroborando com as ideias de Freire (1987), que alertam quanto aos problemas da educação bancária, aponta-se, no processo de construção do conhecimento, para uma prática educativa cimentada em colaboração, em troca de experiências e em momentos de integração entre alunos e educadores.

Infelizmente a prática pedagógica, na maioria das escolas brasileiras, tem privilegiado apenas aulas expositivas – lineares e unilaterais – para ensinar todos os tipos de conteúdos. Mesmo quando se utilizam recursos avançados das novas tecnologias na sala de aula, o processo de ensino e aprendizagem, para ser significativo, requer a interação entre educando, educador e objeto do conhecimento.

Nesse sentido, faz-se necessária uma postura que valorize as metodologias de ensino e aprendizagem, de modo que os discentes se tornem partícipes da aula e que a aprendizagem tenha sentido para eles. É preciso, pois, atentar para o desenvolvimento de atividades que envolvam o trabalho colaborativo¹¹ no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a troca de saberes entre estudantes e educadores.

Podem-se arrolar, como exemplos dessas atividades, estudo de caso, resolução de problemas, desenvolvimento de projetos, pesquisa de iniciação científica, seminário, simpósio, mesa-redonda, tempestade de ideias, painel integrado, exposição dialogada, estágio e prática de intervenção. Evidencia-se, nessas atividades, a possibilidade de envolvimento, de interação e de integração dos alunos com os professores, contextualizando as práticas pedagógicas, numa perspectiva interdisciplinar, sem fragmentá-las nem dissociá-las. Dessa forma, o aluno pode atuar, ativamente, no seu próprio processo de aprendizagem e de construção do conhecimento.

O IFRN deve propiciar espaços para o planejamento, a organização e a execução das ações didático-pedagógicas, de tal modo que permita, ao educador e ao educando, problematizar, experimentar e interagir, criticamente, com o mundo material, por meio de experiências reais, dando sentido ao processo de ensino e aprendizagem. Em sua prática, o educador deve considerar a experiência pessoal e os conhecimentos prévios dos alunos sobre os conteúdos, de tal maneira que os discentes possam estabelecer relações entre os saberes informais e o conhecimento sistematizado adquirido na vida escolar, em qualquer nível de ensino.

Assim, entende-se que, para realizar o ensino em consonância com o contexto atual, se faz necessária a adoção de procedimentos metodológicos que permitam, aos estudantes, valorizar o diálogo entre o conhecimento construído historicamente pela humanidade e o conhecimento produzido na contemporaneidade. É necessário que se considere, ainda, a influência da história e da filosofia na evolução científica e tecnológica, visando o desenvolvimento integral dos sujeitos e a transformação da realidade social, política, econômica e cultural.

A organização dos tempos, dos espaços e dos recursos didáticos condiciona o resultado do processo pedagógico, visto que funciona como condição objetiva para a efetivação do trabalho docente.

O tempo destinado às atividades acadêmicas é distribuído, no calendário de referência anual,

11 Segundo Damiani (2008), o trabalho colaborativo ocorre de maneira colegiada e pode criar um ambiente rico em aprendizagens acadêmicas e sociais, tanto para estudantes como para professores. Pode também proporcionar a estes um grau maior de satisfação profissional. O trabalho colaborativo possibilita, além disso, o resgate de valores, como o compartilhamento e a solidariedade.

em semestres e dias letivos, seguindo as recomendações dos regulamentos internos. A quantidade de aulas ou de encontros é estabelecida pelas matrizes curriculares dos cursos ou pelos cronogramas dos demais projetos institucionais, priorizando-se, nos horários, as aulas duplas (geminadas) e o equilíbrio do número de aulas diárias por disciplina, de forma a favorecer um trabalho pedagógico mais produtivo.

Os espaços físicos onde tomam forma os processos de ensino e aprendizagem, dentro e fora da Instituição, precisam ser explorados e utilizados constantemente. É importante conhecer a estrutura física disponibilizada, perceber qual o setor que mais se adapta à atividade e conhecer as normas internas de uso e de conservação desses espaços, para poder diversificar e inovar a prática, utilizando ambientes diversos.

A mesma orientação é válida para o uso dos recursos didáticos. Além dos recursos de ensino já consolidados, é necessário que se atente para o uso das novas tecnologias de comunicação e de informação em sala de aula. É possível utilizá-las desenvolvendo uma leitura crítica, objetivando diversificar as formas de produção e de apropriação do conhecimento, o que permite tanto a familiarização dos estudantes com novas tecnologias existentes na sociedade quanto a utilização, de forma crítica, dessas tecnologias. O trabalho pedagógico com os recursos tecnológicos pode, portanto, dinamizar o processo de ensino e aprendizagem.

3.5.2 A avaliação da aprendizagem

Em relação à avaliação da aprendizagem escolar é preciso que se reflita sempre a respeito de que e de quem ela está a serviço. Como ação de transformação e de promoção social, a avaliação da aprendizagem escolar dá significado ao processo de ensino e aprendizagem e à relação professor-aluno.

Em contraposição à concepção tradicional de avaliação (centrada, exclusivamente, na verificação dos conhecimentos “depositados” pelo professor junto ao aluno, de forma autoritária e bancária, como enfatizam Romão (1998) e Freire (2006), o IFRN opta por uma concepção de avaliação emancipatória, que, segundo Saul (2006), se caracteriza como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformar essa mesma realidade. A proposta ancora-se nos dimensionamentos conceituais de emancipação, de decisão democrática, de transformação e de crítica educativa. Assim,

[...] a avaliação emancipatória está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação. (SAUL, 2006, p. 61)

Portanto, deve-se assumir uma postura que favoreça, efetivamente, a concepção emancipatória, levando-se em consideração que a avaliação concentra, de modo integrado, múltiplas

funções: dialógica, diagnóstica, processual, formativa e somativa.

Na função dialógica, a avaliação serve a um projeto pedagógico comprometido tanto com as variáveis do meio sociocultural no qual o educando se insere quanto com aquelas que determinam o modo de ser desse mesmo educando, a fim de possibilitar a emancipação do sujeito e, ao mesmo tempo, do seu meio (LUCKESI, 2009). Nesse sentido, “a avaliação deixa de ser um processo de cobrança para se transformar em mais um momento de aprendizagem, tanto para o aluno quanto para o professor” (ROMÃO, 1998, p. 59).

Na função diagnóstica, avalia-se para identificar o nível de conhecimentos dos alunos quanto aos conteúdos conceitual, procedimental e atitudinal, a fim de detectar erros e buscar corrigi-los, considerando esses erros como ponto de partida para a evolução da aprendizagem do aluno. Não se avalia, portanto, para, tão somente, registrar o baixo desempenho do educando.

Na função processual, reconhece-se que a aprendizagem não acontece de forma pontual, estática, mas em um constante movimento. A avaliação, sob essa perspectiva, busca priorizar a qualidade e a evolução da aprendizagem, isto é, o desempenho do aluno ao longo do período letivo, conforme orienta a LDB. Essa avaliação não se restringe apenas a uma prova ou um trabalho no final do processo, pois adotar a postura de avaliar o aluno apenas por meio de um instrumento com caráter de avaliação classificatória seria um ato reducionista do processo de ensino e aprendizagem.

Na função formativa, objetiva-se possibilitar que o aluno vivencie a tomada de consciência da atividade que ele desenvolve. Trata-se da tomada de consciência tanto do seu próprio processo de construção do conhecimento quanto dos objetivos da aprendizagem, podendo o aluno, de forma consciente, participar da regulação da atividade. O aluno pode expressar seus erros, considerando que se encontra situado em um processo de construção do conhecimento elaborado, e suas limitações, considerando que se encontra situado em um processo contínuo de acesso aos saberes, arquitetando, assim, alternativas na ressignificação do processo de ensino e aprendizagem.

Na função somativa, expressa-se o resultado referente ao desempenho do aluno durante o desenvolvimento das unidades do período letivo, utilizando-se de instrumentos que possibilitem a mensuração da aprendizagem frente aos conteúdos específicos de cada disciplina, seguindo os critérios orientados pela Organização Didática da Instituição.

Avaliar relaciona-se, pois, com a busca de uma aprendizagem com sentido para o educando e também para o educador, uma vez que este deve estar, constantemente, avaliando a sua prática pedagógica. Para tanto, o aluno tem o direito de saber que conteúdos são focados nos ambientes da aprendizagem escolar, quais os objetivos do estudo desses conteúdos, quais as estratégias necessárias para que se possam superar as dificuldades apresentadas no processo e quais os critérios de avaliação que serão considerados.

O IFRN propõe desenvolver a avaliação numa perspectiva processual, contínua e cumulativa, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, buscando a reconstrução do conhecimento e o desenvolvimento de hábitos e de atitudes coerentes com a formação integral do sujeito. Para tanto, considera o aluno como ser criativo, crítico, autônomo e participativo. Nesse entendimento, a avaliação dos aspectos qualitativos compreende, além da acumulação de conhecimentos (o que remete para a avaliação quantitativa), o domínio do processo de aprendizagem, no que se refere a avanços e recuos, e as possibilidades de autoavaliação e de reorientação no processo.

Assim, é de suma importância o professor utilizar instrumentos diversificados que possam ir

além dos testes e das provas, como, por exemplo, pesquisas, relatórios, seminários e trabalhos em grupo. Esses recursos possibilitam, ao docente, identificar o desempenho do aluno nas atividades desenvolvidas e tomar decisões. Possibilitam, sobretudo, reorientar o discente a partir das dificuldades identificadas, em um constante processo de ação-reflexão-ação, considerando as orientações constantes nos regulamentos dos cursos, a natureza e as especificidades de cada área. Reafirma-se, portanto, o pressuposto de que

[...] o processo de ensino completa-se e retorna a seu ponto inicial com a avaliação da aprendizagem. É através dela que o professor, refletindo em conjunto com o aluno, acompanha e constata os níveis de apropriação e construção do conhecimento, de desenvolvimento de habilidades e de formação de atitudes que se expressam através das competências requeridas nas diversas áreas profissionais. (CENTRO [...], 1999, p.140).

Em se tratando de desempenhar a função de diagnosticar e de analisar o processo de ensino e aprendizagem em uma perspectiva de transformar a realidade educativa, percebe-se que a avaliação é um mecanismo a ser, necessariamente, dotado de criatividade, de autonomia e de criticidade. Dias Júnior (2009) explicita que, na perspectiva da emancipação, a avaliação deve propiciar o engajamento, a participação e o diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, os critérios e os instrumentos de avaliação, no IFRN, devem ser discutidos e ressignificados, coletiva e permanentemente, no âmbito das práticas pedagógicas.

3.5.3 Os projetos integradores

A ação pedagógica por meio de projetos tem sido apontada (tanto por estudiosos, como Hernandez (1998), Martins (2011), Lück (2003) e Zabala (2002), quanto pelos documentos oficiais do MEC e pelos referenciais teóricos presentes neste PPP) como uma metodologia que favorece a aquisição do conhecimento, ressignificando o processo de ensino e de aprendizagem.

Tal forma de organizar o fazer pedagógico leva os alunos à busca do conhecimento a partir da problematização de temas, do aprofundamento dos estudos, da interdisciplinaridade e do desenvolvimento de atitudes colaborativas e investigativas. Nessa direção, entende-se que os projetos promovem a integração entre os estudantes, os educadores e o objeto de conhecimento, podendo ser desenvolvidos de modo disciplinar ou interdisciplinar.

Entre outras estratégias metodológicas, os projetos podem ser realizados por meio de pesquisa, estudo de caso, ação interventiva na realidade, simulação de situações problema e estudo técnico. Assim, o trabalho pedagógico com projetos torna-se um processo dinâmico, possibilitando que o estudante desenvolva o espírito crítico e inovador, compartilhe ideias, atue em equipe e aprenda a aprender de modo autônomo e atuante.

Defende-se, neste PPP, a opção por projetos integradores, uma vez que valorizam a pesquisa tanto individual quanto coletiva, promovem aprendizagem significativa e viabilizam a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

3.5.3.1 Concepção de projeto integrador

A depender do enfoque dado, um projeto pode representar a condição restrita e formal de um documento ou pode adquirir o perfil de ação mobilizadora focalizada no processo, centrada na realidade e comprometida com a transformação.

No que se refere ao projeto como ação mobilizadora, Lück (2003, p. 21) esclarece:

Elaborar projetos significa planejar cursos específicos e dinâmicos de ação, tendo-se em mente articular todos os elementos envolvidos (pressupostos, objetivos, objeto, método e seus desdobramentos, condições físicas, materiais, financeiras e circunstâncias necessárias para sua execução), a partir de uma visão concreta da realidade e o comprometimento com a sua transformação. [...] Em seu sentido mais amplo, e na realização plena do seu significado, o mais importante não é o documento produzido pelo planejamento, e sim o processo mental e social que o envolve, o empreendimento que mobiliza, que se faz presente na ação inteligente dos atores do projeto e que cria a predisposição e determinação para agir visando consequências concretas e positivas. Nesse sentido, corresponde a um processo de mobilização e de promoção de sinergia para uma ação organizada e consistente.

No campo educacional, vários pesquisadores reforçam as necessárias mudanças nos encaminhamentos metodológicos de modo a favorecer a aprendizagem globalizada. São contribuições (advindas da psicologia, da sociologia e da antropologia, entre outras ciências) que destacam, na construção do conhecimento escolar e pessoal e na leitura crítica da realidade, a importância da biografia, da construção da subjetividade e dos significados culturais. Nesse sentido, Hernández (1998, p. 79) destaca:

Na cultura contemporânea, uma questão fundamental para que um indivíduo possa “compreender” o mundo em que vive é que saiba como ter acesso, analisar e interpretar a informação. Na educação escolar (desde a Escola infantil até a universidade), supõe-se que se deva facilitar esse aproveitamento, num processo que começa, mas que nunca termina, pois sempre podemos ter acesso a formas mais complexas de dar significado à informação. O que nos leva a formas mais elaboradas e relacionais de conhecimento da realidade e de nós mesmos.

No mesmo viés, Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998), ao porem em foco novos modos de compreender e transformar o ensino, afirmam que tanto o tipo de ambiente em que se desenvolvem os estudantes quanto o processo de aprendizagem dependem do método. Conforme Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998), os recursos metodológicos servem para responder às diferenças psicológicas e culturais, tendo em vista que a diversidade de traços pessoais, de gênero ou de origens culturais demanda a diversificação de atividades e de encaminhamentos metodológicos.

Na perspectiva teórica de os projetos de trabalho serem compreendidos como uma necessidade epistemológica e serem capazes de abordar a complexidade do conhecimento escolar, Hernández (1998, p. 88) esclarece:

Os projetos de trabalho constituem um plano de ensino e aprendizagem vinculados a uma concepção da escolaridade em que se dá a importância não só à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem. 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. Ancorando-se nesses entendimentos, o IFRN concebe o projeto integrador como estratégia metodológica articulada à inovação da prática, à melhoria da ação pedagógica e à ressignificação do processo de ensino e aprendizagem. Essa metodologia visa extrapolar os limites e a burocratização técnica da elaboração de projetos e passa a se constituir, qualitativamente, em processos de investigação da realidade e em processos de idealização de situações de aprendizagens mais significativas. Para tanto, os projetos integradores sustentam-se na interdisciplinaridade, na contextualização de saberes, na cientificidade e na inter-relação entre teoria e prática.

As experiências com o desenvolvimento de projetos integradores na dinâmica acadêmica do Instituto sugerem a consolidação dessa prática em todas as instâncias formativas. Isso se justifica, principalmente, pelo fato de os projetos integradores promoverem a integração entre os estudantes, entre os educadores, entre os estudantes e os educadores, entre as áreas do conhecimento, entre os eixos tecnológicos e entre os objetos investigados.

O projeto integrador apresenta-se como ferramenta desafiadora, sobretudo para o estudante. Por isso, deve partir da análise de uma problemática calcada em uma visão crítica; deve retratar uma trajetória de pesquisa; deve estimular a criatividade; deve promover a busca por novas descobertas; deve instigar a capacidade de observar e de interpretar as necessidades da sociedade, oportunizando intervenções nas práticas sociais; deve permitir adequação e correção de rumos nas ações planejadas, com base na identificação das necessidades de aprendizagens; e deve implicar a reflexão, da parte dos agentes envolvidos, acerca da gestão dos processos pedagógicos.

Defende-se, portanto, que um projeto integrador se traduza

[...] em um processo aberto e flexível, de modo que seja, continuamente desdobrado e articulado, à luz de novas informações e da própria mudança da realidade que se propõe promover. [...] O que orienta a elaboração de projetos é o espírito científico, sempre aberto e questionador, das pessoas envolvidas e não, simplesmente, esquemas formais de elaboração. Estes são, apenas, apoios à objetivação das ideias, concepções e orientações delineadas para, por sua vez, orientarem a ação. (LÜCK, 2003, p. 28).

Assim, a realização do projeto integrador caminha para a construção de uma metodologia mais condizente com as demandas da realidade contemporânea, no que diz respeito ao campo da construção dos saberes sistematizados. Tal postura tende a ver, nas diversas áreas e nos diversos conteúdos elencados, os instrumentos necessários para responder a questões que forem formuladas pelos alunos e pelos professores, diante de situações e de problemáticas advindas do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, não são os conteúdos que geram os projetos integradores. São os projetos que dão significado e importância à seleção dos conteúdos curriculares.

Do ponto de vista da implementação, os projetos integradores podem ser desenvolvidos de forma disciplinar ou interdisciplinar e devem agregar, em suas ações, atividades de natureza inovadora, dinâmica, criativa e desafiadora. Entretanto, essa implementação depende, em grande parte, das condições de efetivação das práticas pedagógicas institucionais planejadas para esse fim. Podem-se citar, como exemplos dessas condições, a consonância entre objetivos propostos, a

organização dos processos pedagógicos, a disponibilidade de recursos e de materiais didáticos para assegurar os desdobramentos das ações planejadas, a postura docente e a adesão dos educadores.

3.5.3.2 Objetivos dos projetos integradores

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. Devem, ainda, possibilitar a participação ativa na sala de aula, promover a integração dos conhecimentos e favorecer a aquisição de hábitos e atitudes. Assim, beneficia-se a aprendizagem dos alunos, tanto de conteúdos conceituais quanto de conteúdos procedimentais e atitudinais. Essa estratégia metodológica exige a participação ativa de alunos e de educadores e estabelece o trabalho em equipe, definindo tarefas e metas em torno de objetivos comuns a serem atingidos.

Em relação aos projetos integradores, o IFRN persegue entre outros objetivos, os seguintes:

- a) assumir o projeto integrador como um dos compromissos para com as atividades acadêmicas institucionais, a fim de assegurar as condições efetivas ao seu desenvolvimento;
- b) concentrar atenção em aspectos significativos das problemáticas investigadas e dos desafios constatados nos estudos desenvolvidos;
- c) promover práticas pedagógicas com unidade e consistência teórica, entendendo que o projeto integrador estabelece, ao mesmo tempo, uma visão global e um enfoque específico acerca de problemáticas investigadas;
- d) definir ações conjuntas de apoio e de incentivo às melhorias necessárias suscitadas pelos desdobramentos do projeto integrador;
- e) integrar os conhecimentos específicos das diferentes disciplinas e das diferentes áreas, promovendo o desenvolvimento da capacidade pessoal de mobilizar, articular e colocar, em ação, os mais diversos saberes;
- f) promover atividades e práticas que integrem o ensino, a pesquisa e a extensão;
- g) estimular as atividades de pesquisa sob a égide do princípio educativo;
- h) promover o contato entre os estudantes e o mundo do trabalho, estreitando esse relacionamento por meio de atividades que articulem, no decorrer do curso, teoria e prática;
- i) proporcionar análises sobre a realidade social e sobre as problemáticas em questão, de modo que o aluno venha a confrontar as suas percepções com outras ideias;
- j) desenvolver, como princípio educativo, habilidades de pesquisa e de extensão, por meio da elaboração e da apresentação de projetos investigativos em uma perspectiva interdisciplinar;
- k) promover a integração, a cooperação e a inovação tecnológica entre o Instituto e o mundo do trabalho; e
- l) promover a interação entre a comunidade acadêmica e as comunidades locais, por meio da pesquisa e da extensão como agentes de intervenção e de transformação para a melhoria da qualidade de vida.

3.5.3.3 Aspectos metodológicos dos projetos integradores

Como opção metodológica para os currículos das diversas ofertas educativas do IFRN, o desenvolvimento de projetos integradores norteia-se pelas seguintes diretrizes:

- a) o planejamento e a elaboração devem ser realizados por alunos e professores, em conjunto, considerando sempre o perfil profissional específico do curso;
- b) a seleção dos temas ou dos objetos de análise deve contemplar os conhecimentos pertinentes à área de formação e às disciplinas específicas; o acompanhamento (do planejamento à fase final) deve ser feito por um professor;
- c) a metodologia deve estar ancorada na interdisciplinaridade, na superação da dicotomia teoria e prática e nas vivências profissionais; e
- d) a avaliação deve permear todas as etapas do processo em uma perspectiva processual, valorizando aspectos qualitativos com vistas à correção de rumos.

Para a realização do projeto integrador, são necessárias as seguintes fases: intenção; preparação e planejamento; implementação, desenvolvimento e acompanhamento; e resultados finais.

A intenção corresponde aos objetivos, às finalidades e às realizações almejadas. Encontra-se diretamente interligada à amplitude do projeto, envolvendo as disciplinas, as necessidades de aprendizagem de cada turma e os conhecimentos da dinâmica social da área específica de formação. Devido a isso, abre-se espaço, na concepção do(s) projeto(s), para a problematização dos conteúdos e para a canalização das curiosidades e dos interesses dos alunos. A intenção compreende, portanto, a definição do problema, a justificativa, os objetivos, os resultados esperados e a abrangência do projeto.

A preparação e o planejamento consistem no estabelecimento das etapas para a implementação do projeto. Alunos e professores devem identificar estratégias possíveis para atingir os objetivos propostos; coletar materiais bibliográficos necessários ao desenvolvimento da temática escolhida; organizar grupos de trabalho por afinidades e habilidades; buscar informações; idealizar pesquisas de campo; organizar instrumentos de investigação; programar coleta de dados; analisar resultados; escrever relatórios; definir duração das pesquisas; buscar outros meios necessários para a solução das questões e/ou das hipóteses levantadas na fase anterior; e aprofundar e/ou sistematizar conteúdos necessários ao bom desempenho do projeto. Em conjunto, alunos e professores devem planejar tanto a divulgação do projeto quanto a apresentação dos resultados finais da pesquisa.

A implementação, o desenvolvimento e o acompanhamento correspondem à fase de realização das atividades planejadas na busca de respostas às questões e/ou às hipóteses definidas anteriormente. Nessa etapa, as equipes (grupos) de pesquisa planejam e executam as tarefas, trazendo, com frequência, à apreciação do coletivo, o que já foi desenvolvido ou está em desenvolvimento, as dificuldades encontradas e os resultados alcançados. Os alunos devem ter a

oportunidade de conhecer o trabalho dos diversos grupos e de, quando convier, cooperar com eles. É importante que sejam elaborados relatórios parciais orais ou escritos, a fim de acompanhar o desenvolvimento do tema (ou dos temas) e estimular a participação dos alunos.

Durante toda essa fase, os docentes e os discentes devem criar um espaço de confronto científico e de discussão de pontos de vista distintos. Trata-se de antecedente fundamental para a construção do conhecimento, uma vez que professores e alunos precisam se sentir desafiados a cada atividade planejada.

Os resultados finais correspondem, sobretudo, à sistematização dos resultados da aprendizagem e à avaliação dos objetivos pedagógicos norteadores do projeto. Essa etapa final contribui, decisivamente, para a construção da autonomia intelectual dos estudantes, uma vez que possibilita avaliar conteúdos (ou saberes) abordados e desenvolvidos, procedimentos adotados e experiências vivenciadas. Deve-se oportunizar a abertura de canais de comunicação para que o estudante verbalize suas impressões acerca do processo e, sobretudo, acerca dos resultados alcançados. Geralmente surgem nos resultados finais interesses que podem proporcionar novos temas e, por conseguinte, novos projetos integradores.

3.5.4 A prática profissional

Segundo as orientações curriculares nacionais, a prática profissional deve ser concebida como um componente curricular obrigatório para os estudantes, seja nos cursos técnicos (integrados e subsequentes), seja nos cursos de graduação (em tecnologia, em engenharia e em licenciatura). Trata-se de um conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício profissional, uma vez que coloca o estudante em contato com o mundo do trabalho, conforme orienta o Parecer CNE/CES 15/2005 (BRASIL, 2005c). Busca-se garantir, por meio da prática profissional, a articulação entre a teoria e a prática, a fim de possibilitar a contextualização e o diálogo entre os conhecimentos no decorrer do curso. Objetiva-se, sobretudo, alcançar o perfil profissional delineado em cada curso.

De acordo com o Parecer CNE/CEB 16/1999, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, “a prática profissional constitui e organiza o currículo, devendo ser a ele incorporada no plano de curso. Inclui, quando necessário, o estágio supervisionado realizado em empresas e outras instituições” (BRASIL, CNE/CEB, 1999, p. 32). Por contextualizar e colocar em ação o aprendizado, a prática profissional deve permear o decorrer de todo o curso. Por isso, supõe o desenvolvimento de atividades “[...] como estudos de caso, conhecimento de mercado e das empresas, pesquisas individuais e em equipe, projetos, estágios e exercício profissional efetivo” (BRASIL, 1999, p. 32).

Os princípios pedagógicos, filosóficos e legais subsidiadores da organização curricular das ofertas do IFRN orientam que a prática profissional esteja alicerçada pela equidade, pela flexibilidade, pelo aprendizado continuado, pela superação da dicotomia entre teoria e prática e pelo acompanhamento do desenvolvimento do estudante. Não se pode, pois, reduzir a formação profissional nem a um ensino puramente baseado em teorização nem voltado apenas para o desenvolvimento de habilidades práticas, sem o embasamento do conhecimento científico e das

relações sociais estabelecidas no mundo do trabalho. Nesse sentido, Ciavatta (2005, p. 92) elucida: “Apenas enfocando o trabalho na sua particularidade histórica, nas mediações específicas que lhe dão forma e sentido no tempo e no espaço, podemos apreendê-lo ou apreender o mundo do trabalho na sua historicidade”.

A prática profissional articula o ensino, a pesquisa e a extensão, balizando uma formação integral de sujeitos para atuar em um mundo que passa por constantes mudanças e por muitos desafios. Por isso, a prática profissional estabelece-se como condição indispensável à conclusão dos estudos, nos níveis e nas modalidades ofertados na Instituição. Em decorrência, a organização do currículo, na educação profissional, deve reservar espaço e carga horária destinados à prática profissional a ser desenvolvida durante o curso.

Com carga horária mínima de 400 horas, sempre acrescidas ao quantitativo mínimo de carga horária do curso, as modalidades de prática profissional devem ser planejadas, acompanhadas e registradas, a fim de que se configurem em aprendizagem significativa, em experiência profissional e em preparação para os desafios do exercício profissional. Para imprimir maior sustentabilidade a esse processo, as atividades, as modalidades, o tempo, as etapas, os critérios e as formas de acompanhamento da prática profissional devem ser especificados em cada projeto pedagógico de curso.

Do ponto de vista operacional, a prática profissional pode ser desenvolvida nos locais de trabalho, na comunidade e/ou nos câmpus do IFRN, resultando em relatórios sob acompanhamento e supervisão de um orientador. Os relatórios produzidos devem ser escritos de acordo com as normas da ABNT e incorporados ao acervo bibliográfico da Instituição. Cabe ao estudante entregá-los ao setor competente (ou ao professor orientador da atividade).

Nos cursos de graduação, os projetos desenvolvidos na prática profissional podem resultar em relatório técnico ou em monografia. Assim, tanto os estágios supervisionados quanto os projetos, além de se consolidarem como elementos constitutivos da prática profissional, ainda podem resultar em um trabalho de conclusão de curso, sob forma de relatório técnico, artigo ou monografia.

Esse conjunto de diretrizes institucionais para a prática profissional traz implicações para a transposição didática, uma vez que esta se orienta pela contextualização, pela interdisciplinaridade e pelo aprofundamento da compreensão do trabalho como fonte de produção da existência e dos saberes. Por tal motivo, a Instituição, em consonância com os princípios do currículo integrado na educação profissional e tecnológica, deve promover ações integradoras dos conhecimentos (científicos, tecnológicos, pedagógicos, filosóficos, sociológicos, psicológicos...), possibilitando, assim, maior articulação entre teoria e prática, entre escola e vida social, entre trabalho e educação.

3.5.4.1 A prática profissional como componente curricular

De acordo com o Parecer CNE/CES 15/2005, a prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da profissão. Por meio dessas atividades, colocam-se, em uso, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. Essas atividades podem ser desenvolvidas como parte integrante de disciplinas ou como parte de outras atividades formativas.

Segundo o Parecer CNE/CP 28/2001, a prática profissional como componente curricular “[...] terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica” (BRASIL, 2002b, p. 9). Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e acontecer desde o início da duração do processo formativo, estendendo-se ao longo de todo o processo. Deve sempre ocorrer em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico (BRASIL, 2002b).

Todas as inter-relações necessárias à prática profissional como componente curricular visibilizam um movimento contínuo entre o saber e o fazer docente buscando significados na gestão e na resolução de situações próprias do ambiente escolar. A prática como componente curricular, ainda de acordo com o Parecer CNE/CP 28/2001, “[...] terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar [...]” (BRASIL, 2002b, p. 9).

A prática profissional como componente curricular deve se sustentar no desenvolvimento de projetos (integradores, técnicos, de extensão e/ou de pesquisa), no desenvolvimento de pesquisas acadêmico-científicas e, em cursos de licenciatura, nas atividades práticas das disciplinas de metodologia do ensino.

O desenvolvimento de projetos é uma das possibilidades de articular as dimensões ensino, pesquisa e/ou extensão. Os projetos podem permear toda a duração dos cursos, obedecendo às normas instituídas pelo IFRN. Devem contemplar o princípio da unidade entre teoria e prática, a aplicação dos conhecimentos adquiridos durante o curso, tendo em vista a intervenção no mundo do trabalho e na realidade social. Objetivam, a partir da produção de conhecimentos, do desenvolvimento de tecnologias e da construção de soluções para problemas, interferir na melhoria do processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento local. O espírito crítico, a problematização da realidade e a criatividade são agentes decisivos para a concepção de projetos (de pesquisa, de extensão ou didáticos integradores) que visem ao desenvolvimento científico e tecnológico da região ou que contribuam para ampliar os conhecimentos da comunidade acadêmica.

Por se constituírem em elemento mobilizador da prática profissional, as vivências e as experiências advindas dos desdobramentos de um projeto podem integrar parte da carga horária destinada à prática profissional. Os projetos podem se realizar por meio de intervenção na realidade social, de produções artístico-culturais e/ou de monitorias em laboratórios. Podem, ainda, ser voltados para a coleta de dados e informações acerca do exercício profissional e para o levantamento de problemas relativos às disciplinas objeto da pesquisa.

Dessa forma, a prática profissional desenvolvida via projetos se apresenta como um processo contínuo da formação profissional. Para tanto, é preciso vinculá-la à elaboração de um plano de trabalho (a ser acompanhado por um orientador da prática) e à produção de um relatório técnico.

O desenvolvimento de pesquisas acadêmico-científicas é imprescindível à prática como componente curricular. Por esse tipo de investigação evidenciar e pôr em prática os referenciais norteadores da metodologia da pesquisa e do trabalho científico, possibilita, ao estudante, desenvolver as capacidades de investigação e de síntese do conhecimento. Como etapa final do processo, há a produção de monografia ou de artigo científico.

Além disso, o tema investigado redimensiona a capacidade de escrita e de argumentação do aluno, orientado para conhecer, analisar e propor. Não se deve esquecer de que, em um trabalho

monográfico, o aluno “[...] investiga determinado assunto não só em profundidade, mas também em todos os seus ângulos e aspectos, dependendo dos fins a que se destina” (LAKATOS; MARCONI, 2001, p. 235). Isso exige rigor metodológico e senso de sistematização, o que contribui, de modo incisivo, tanto para o conhecimento científico quanto para a formação do pesquisador.

Nos cursos de licenciatura, as atividades práticas das disciplinas de metodologia do ensino são circunscritas às disciplinas de caráter didático-pedagógico (centradas, primordialmente, em conhecimentos específicos relacionados à teoria e à prática do processo de ensino e aprendizagem). A inserção dessas atividades como prática profissional está em acordo com a orientação contida no Parecer CNE/CES 15/2005, no qual se afirma: “As disciplinas relacionadas com a educação que incluem atividades de caráter prático podem ser computadas na carga horária classificada como prática como componente curricular [...]” (BRASIL, 2005c, p. 3).

3.5.4.2 O estágio supervisionado (na formação técnica e na formação docente)

Entende-se o estágio supervisionado como prática educativa e como atividade curricular intencionalmente planejada, integrada ao currículo do curso. Assim, em consonância com o Parecer CNE/CES 15/2005, o estágio supervisionado é concebido como

[...] um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional. O estágio supervisionado tem o objetivo de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático. (BRASIL, 2005c, p.3).

Dessa recomendação legal depreende-se que as atividades programadas para o estágio supervisionado devem manter uma correspondência com os conhecimentos teórico-práticos adquiridos pelo estudante no decorrer da formação e devem estar presentes nos instrumentos de planejamento curricular do curso.

O estágio deve ser realizado em observância às bases legais vigentes e às normas instituídas pelo IFRN, essas últimas preestabelecidas na Organização Didática e nos projetos pedagógicos de cursos. Exige-se que seja acompanhado por um professor orientador (incluído no quadro da Instituição e vinculado à área específica do estágio), com carga horária prevista para o atendimento ao estudante durante o processo. Para concluir o estágio, é necessária a elaboração de relatório final, contendo os registros das atividades desenvolvidas.

No IFRN há dois tipos de estágio: o estágio técnico e o estágio docente.

O estágio técnico é considerado uma etapa educativa importante para consolidar os conhecimentos específicos nos cursos técnicos, nos cursos de graduação tecnológica e nos cursos de engenharia. Esse estágio objetiva, sobretudo, possibilitar, ao estudante, o exercício da prática profissional, aliando a teoria à prática, como parte integrante da formação; facilitar o ingresso do estudante no mundo do trabalho; e promover a integração do IFRN com o mundo do trabalho e com a

sociedade em geral.

Nos cursos de licenciatura, o estágio curricular supervisionado, tido como prática profissional obrigatória, é realizado por meio de estágio docente. Esse tipo de estágio é considerado uma etapa educativa necessária para consolidar os conhecimentos da prática docente. Proporciona, aos alunos dos cursos de licenciatura, aprofundamento nas reflexões tanto sobre o processo de ensino e aprendizagem quanto sobre as relações e as implicações pedagógico-administrativas do ambiente escolar.

O Parecer CNE/CP 28/2001 destaca:

O estágio curricular supervisionado é pois um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar testando suas competências por um determinado período [...]. (BRASIL, 2002b, p. 10).

No caso das licenciaturas, há necessidade de se considerarem as determinações e as diretrizes contidas nos documentos vigentes para o desenvolvimento do estágio supervisionado. Há necessidade também de, ao final de cada uma das quatro etapas do estágio, o estudante entregar, como relatório parcial das atividades desenvolvidas, um portfólio. Na última etapa, o conjunto dos quatro portfólios compõe o relatório final a ser entregue pelo estudante ao professor orientador do estágio. Considere-se que cada etapa do estágio docente é composta por atividades a serem desenvolvidas pelo estudante, sob o acompanhamento de um professor orientador (do IFRN) e de um professor colaborador (da escola objeto do estágio).

Os estágios docentes devem, prioritariamente, ser realizados em escolas públicas. Em sintonia com a proposta político-pedagógica do currículo integrado, convém que os licenciandos do IFRN realizem vivências de estágio nos cursos técnicos integrados da Instituição (na forma regular e na forma destinada à educação de jovens e adultos previstas para esses cursos).

3.5.4.3 Outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais

Com caráter de complementação da prática profissional são previstas outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais, envolvendo ensino, pesquisa e extensão. Essas atividades devem tanto manter estreita articulação com a formação do discente quanto ser definidas nos projetos pedagógicos dos cursos (com, inclusive, cargas horárias destinadas a elas). Entre outras, constituem exemplos de atividades acadêmico-científico-culturais as seguintes:

- a) participação em conferências, palestras, congressos ou seminários;
- b) participação em cursos;
- c) exposição de trabalhos em eventos ou publicação de trabalhos em anais;
- d) publicação de trabalhos em periódicos;
- e) coautoria de capítulos de livros;

- f) participação em projeto de extensão;
- g) participação em projeto de iniciação científica ou de iniciação à docência;
- h) desenvolvimento de monitoria;
- i) participação na organização de eventos acadêmico-científicos; e
- j) realização de estágio extracurricular ou voluntário.

3.5.5 O trabalho de conclusão de curso

O trabalho de conclusão do curso (TCC), quando definido nos projetos pedagógicos dos cursos, constitui-se em componente curricular obrigatório. Corresponde a uma produção acadêmica que expressa as competências e as habilidades desenvolvidas (ou os conhecimentos adquiridos) pelos alunos durante o período de formação. Desse modo, o TCC pode ser desenvolvido a partir da verticalização dos conhecimentos construídos (advindos de projetos realizados ao longo do curso ou de pesquisas acadêmico-científicas).

Assim como a prática profissional, o desenvolvimento do TCC deve ser acompanhado por um professor orientador. O mecanismo de planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho de conclusão de curso é composto pelas seguintes etapas:

- a) elaboração de um plano de atividades, aprovado pelo professor orientador;
 - b) acompanhamento contínuo do aluno, em reuniões periódicas, com o professor orientador;
 - c) elaboração, pelo estudante, da produção monográfica; e,
 - d) avaliação e defesa pública do trabalho perante uma banca examinadora.
- e) Entre outras formas de produção acadêmica de TCC, incluem-se as seguintes:
- f) monografia, dissertação ou tese;
 - g) artigo publicado em revista ou periódico, com ISSN; e
 - h) capítulo de livro publicado, com ISBN.

3.5.6 Os seminários curriculares

Os seminários curriculares constituem um conjunto de estratégias didático-pedagógicas que permitem, no âmbito do currículo, a articulação entre teoria e prática e a complementação dos saberes e das habilidades necessários à formação do estudante. São caracterizados, quando a natureza da atividade assim o justificar, como atividades de orientação individual ou como atividades especiais coletivas.

Os componentes referentes aos seminários curriculares têm a função de proporcionar tanto espaços de acolhimento e de integração quanto espaços de discussão acadêmica e de orientação. Entre outros seminários curriculares estabelecidos nos projetos pedagógicos dos cursos, incluem-se os seguintes:

- a) atividades de integração acadêmica,

- b) atividades de iniciação à pesquisa e à extensão,
- c) orientação de projetos integradores,
- d) orientação de pesquisa acadêmico-científica,
- e) orientação de estágio técnico ou de estágio docente,
- f) orientação para a prática profissional e
- g) orientação de produção técnica ou científica.

O Quadro 3 apresenta possibilidades de seminários curriculares, relacionando as ações e os espaços correspondentes a essas ações.

Quadro 3 - Possibilidades de seminários curriculares e de ações correspondentes a esses seminários.

SEMINÁRIOS CURRICULARES	AÇÕES CORRESPONDENTES
Seminário de integração acadêmica	Acolhimento e integração dos estudantes
Seminário de orientação de projeto integrador	Desenvolvimento de projetos integradores
Seminário de iniciação à pesquisa e à extensão	Iniciação ou desenvolvimento de projeto de pesquisa e/ou de extensão
Seminário de orientação ao estágio (docente ou técnico)	Acompanhamento de estágio curricular supervisionado
Seminário de orientação de pesquisa	Desenvolvimento de pesquisas acadêmico-científicas
Seminário de orientação de TCC	Elaboração de trabalho de conclusão de curso

Fonte: Equipe de sistematização do PPP (2011)¹²

3.5.7 Os perfis esperados do professor e do aluno

A condução de processos educacionais (que se pautem na dimensão do currículo integrado e que contemplem, de forma indissociável, o ensino, a pesquisa e a extensão) fundamentados na perspectiva da pedagogia crítica estabelece alguns parâmetros de exigência em relação aos atores envolvidos, para que, efetivamente, os propósitos sejam alcançados.

Desse modo, o perfil docente esperado deve abarcar os seguintes aspectos:

- a) domínio dos conteúdos e de seus significados em diferentes contextos, tanto visando a articulação interdisciplinar e a adequação às características de desenvolvimento mental, sociocultural e afetivo dos estudantes quanto desenvolvendo procedimentos avaliativos que contribuam para o aprimoramento dos conhecimentos nas diversas áreas do saber;

¹² Esse Quadro resulta das discussões inerentes ao processo coletivo de construção do PPP. Fundamenta-se nas orientações contidas nos Pareceres CNE/CEB 16/1999, CNE/CES 15/2005 e CNE/CP 28/2001. Objetiva orientar o processo de construção e de revisão dos projetos pedagógicos de cursos no que tange às atividades complementares, aos espaços e às ações correspondentes a essas atividades.

- b) conhecimento das teorias a respeito de como se desenvolvem o ensino e a aprendizagem dos estudantes;
- c) capacidade de integração entre teoria e prática, norteando-se pelo senso crítico, analítico e político;
- d) capacidade de gestão da sala de aula, incluindo-se as habilidades interpessoais e psicológicas necessárias;
- e) corresponsabilidade pela organização e pela gestão da Instituição, contribuindo para que os processos se desenvolvam sob a orientação dos princípios democráticos;
- f) envolvimento e compromisso com as três dimensões essenciais do fazer acadêmico (o ensino, a pesquisa e a extensão);
- g) posicionamento pedagógico adequado às diferenças e à diversidade, no que se refere, entre outros traços, à classe social, à etnia, ao gênero, à orientação sexual, à geração/idade, ao território, à religião, à cultura e à visão de mundo;
- h) capacidade de apreensão e de aplicação do conceito de trabalho como princípio educativo;
- i) domínio das metodologias de ensino voltadas para a ação-reflexão-ação da prática educativa;
- j) discernimento a respeito dos objetivos propostos, considerando o desenvolvimento tanto das capacidades cognitivas e afetivas quanto das habilidades de pensar e de aprender;
- k) capacidade de contextualização e de flexibilização dos conteúdos, dinamizando a prática para além da sala de aula e valorizando espaços pedagógicos alternativos de ensino e aprendizagem;
- l) conduta profissional ética;
- m) capacidade de comunicação, de integração, de envolvimento, de interação e de abertura às aprendizagens necessárias à prática pedagógica;
- n) comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática;
- o) compromisso com a formação/atuação pautada nas dimensões humanas, técnicas e tecnológicas; e
- p) compromisso com a formação continuada e com a (re)construção da identidade profissional.

Também se assume, neste PPP, que o IFRN deve potencializar a capacidade crítico-reflexiva e a inquietude intelectual de seus estudantes. Por isso, a ação educativa está voltada para sujeitos sócio-históricos, situados no contexto de sua produção cultural e construtores do próprio processo de aprendizagem.

Desse modo, o perfil discente esperado deve abarcar os seguintes aspectos:

- a) capacidade de (re)construção do conhecimento sistematizado historicamente, além de saber aplicá-lo, adequadamente, em situações reais do cotidiano e do exercício profissional, solucionando problemas e tomando decisões de forma responsável;
- b) capacidade de inserção nos processos educacionais, como agente participativo e crítico da prática educativa, demonstrando autonomia intelectual e responsabilidade quanto ao que se refere à construção de seu próprio conhecimento;
- c) compreensão da concepção de trabalho como princípio educativo;

- d) interesse pelo trabalho em equipe, desenvolvendo a criatividade, a comunicação, a responsabilidade e a solidariedade;
- e) interesse em aprendizagem contínua, atualizando-se nos saberes científicos e tecnológicos, como parte da cultura que está em constante desenvolvimento;
- f) capacidade de apropriação do saber formal (científico, técnico e tecnológico), consolidando e/ou ampliando a experiência humana e profissional;
- g) interesse em desenvolver pesquisas de diferentes naturezas, associando o conteúdo acadêmico ao conteúdo profissional e à vida;
- h) capacidade de aplicação dos conhecimentos formais para resolução de problemas de seu cotidiano (práticas sociais, culturais, políticas, produtivas etc.);
- i) iniciativa para participação em associações estudantis, palestras, congressos, colegiados, atividades de pesquisa e de extensão; e
- j) capacidade de acompanhamento da dinamicidade das mudanças sociais, com compromisso social e ético, em função dos projetos orientados para melhorar a qualidade de vida da sociedade.

4 POLÍTICAS E AÇÕES INSTITUCIONAIS

Todo projeto supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

(GADOTTI, 1994, p.579)

Na identidade do IFRN, tecida no contexto de reestruturação e expansão da rede de educação profissional e tecnológica, ressalta-se o compromisso de a Instituição articular – em formas, níveis e modalidades educacionais variados e previstos na Lei 9394/96 (LDB) – ações de ensino, pesquisa e extensão. Para tanto, discutem-se os mecanismos necessários à materialização desse fazer institucional, preconizados nas políticas e nas ações para tal fim. Também se (re)afirmam concepções, diretrizes e princípios orientadores do trabalho acadêmico, da gestão dos processos pedagógicos, do funcionamento institucional e das garantias das condições para a atuação.

Considera-se que toda política educacional se caracteriza pela forma de poder instaurada no interior de cada um dos processos inerentes à implementação e ao desenvolvimento da referida política. A depender do grupo, da comunidade ou dos setores dessa comunidade, a política educacional pode se consolidar de duas maneiras: ser alçada de forma imposta, por meio

de um modelo autocrático no qual um pequeno grupo que exerce o poder toma as decisões em detrimento da maioria; ou resultar de um amplo processo coletivo e participativo, em que todos os segmentos envolvidos opinam.

Por um lado, esse último modelo implica a definição de concepções, finalidades, fundamentos, metodologias e diretrizes pedagógicas alicerçados em processos democráticos. Por outro lado, pressupõe formação, participação, envolvimento, adesão e comprometimento dos profissionais da educação. Trata-se de um modelo de gestão propícia a fazer com que as mudanças ocorram quando e onde se fizerem necessárias, sobretudo no âmbito do currículo. Tal perspectiva, por ser a mais indicada, configurou-se no fio condutor do plano de construção deste PPP.

Portanto, uma política educacional refere-se à definição de um projeto educativo em determinada sociedade. Envolve as formas de planejamento, a definição da estrutura educacional e a organização pedagógica e administrativa, imbricando, entre outros elementos pedagógicos, concepções de mundo, finalidades, intencionalidades, objetivos educacionais, encaminhamentos metodológicos e formação de pessoas. A política educacional organiza toda a estrutura da educação (do Ministério da Educação às salas de aula).

Este capítulo reúne o conjunto de políticas e de ações educativas do IFRN para as dimensões formativas em educação profissional, científica e tecnológica. Tem, como objetivo principal, tanto explicitar as políticas e as ações institucionais quanto as apresentar na forma de organização curricular. Para a materialização desses propósitos, tomou-se o contexto situacional, explicitado no Apêndice A, como um desafio. Além disso, propõe-se, como referenciais legais para a organização curricular das ofertas do IFRN, os documentos arrolados no Apêndice B.

4.1 A INDISSOCIABILIDADE COMO PRINCÍPIO NORTEADOR DAS POLÍTICAS E DAS AÇÕES INSTITUCIONAIS

A LDB, a legislação educacional vigente da educação profissional e tecnológica e da formação de professores, as diretrizes e os regulamentos da educação nacional apresentam indicativos para a redefinição do papel das instituições no que se refere ao ensino, à pesquisa e à extensão. De acordo com tais indicativos, as três instâncias – ensino, pesquisa e extensão – são norteadas pela indissociabilidade. Nesse sentido, as características e as finalidades asseguradas legalmente na configuração em instituto, os princípios fundantes do currículo integrado, as diretrizes político-pedagógicas e os indicadores metodológicos das instâncias de atuação do IFRN orientam para a indissociabilidade. Estabelecida, portanto, como um princípio balizador a ser exercitado na organização acadêmica institucional (do campo prático ao teórico), essa orientação implica, além da adoção de esforços conjuntos para que possa se materializar, reflexões de natureza política e teórico-metodológica.

Atendendo às exigências epistemológicas da contemporaneidade, a indissociabilidade é concebida, sobretudo, como um princípio que busca inter-relacionar as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. Comunga-se, assim, com o seguinte entendimento:

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão reflete um conceito de qualidade do trabalho acadêmico que favorece a aproximação entre universidade e sociedade, a autorreflexão crítica, a emancipação teórica e prática dos estudantes e o significado social do trabalho acadêmico. A concretização deste princípio supõe a realização de projetos coletivos de trabalho que se referenciem na avaliação institucional, no planejamento das ações institucionais e na avaliação que leve em conta o interesse da maioria da sociedade. (SINDICATO [...] - ANDES-SN, 1981, p.30).

Há de se ter claro, portanto, que ensino, pesquisa e extensão são atividades que, de forma indissociada, dão concretude e materializam as finalidades e os objetivos institucionais. Ao produzir, difundir, socializar e sistematizar o conhecimento, com a qualidade e a acessibilidade almejada, faz-se necessário que essas três dimensões sejam constituídas em bases sólidas indissociáveis de um processo de formação cidadã emancipatório.

Essa organicidade pressupõe, segundo Martins (2011), uma formação resultante da síntese de três grandes processos: os de difusão/socialização e apropriação do saber historicamente sistematizado, a pressupor o ensino; os de construção do saber, a pressupor a pesquisa; e os de objetivação ou materialização desses saberes, a pressupor a extensão, em uma dinâmica que retroalimenta o ensino e a pesquisa. Por isso, quanto mais o planejamento for indissociável dos processos formativos inerentes ao ensino, à pesquisa e à extensão, maiores serão as chances de se alcançar a formação integral (humana, técnica, tecnológica e profissional) dos sujeitos.

Propor, na realidade do IFRN, a integração entre essas três dimensões traz implicações de natureza teórico-metodológica em relação à gestão pedagógico-administrativa dos processos acadêmicos e das práticas relativas a esses processos. Recomendam-se, portanto, as seguintes ações:

- a) adesão ao diálogo interdisciplinar, por meio de uma organização curricular que acolha os eixos básico, científico, técnico e tecnológico;
- b) promoção de intercâmbios constantes entre as áreas de conhecimento e as temáticas do cotidiano, conectando aspectos da formação humana, social e profissional;
- c) planejamento conjunto, envolvendo disciplinas, programas e projetos que, em conjunto, compõem as diretrizes dos cursos,
- d) condução dialógica, atrelada ao planejamento conjunto, do processo pedagógico de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudante; e
- e) formação continuada para atender às especificidades pedagógicas, no sentido de materializar a aproximação das áreas e as dimensões acadêmicas, verificando as necessidades presentes na realidade da qual os sujeitos fazem parte.

Reconhecer o princípio da indissociabilidade como articulador da formação acadêmico-profissional com a educação integrada e como propulsor de relações sociais mais aproximadas e justas demanda, de maneira mais abrangente, uma visão que conduza as três dimensões institucionais imbricadas em níveis de igual importância.

A Figura 3 representa o imbricamento, no IFRN, do ensino, da pesquisa e da extensão,

entendidos como prática social.

Figura 3 - Representação do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, no IFRN.



Fonte: Equipe de sistematização do PPP (2010)¹³.

Assumir a indissociabilidade requer ações alicerçadas na visão da totalidade do conhecimento. Isso, a rigor, torna-se possível à medida que as práticas pedagógicas de ensino, de pesquisa e de extensão forem incluídas, de modo indissociável, na proposta pedagógica do Instituto e na formação continuada do profissional da educação.

4.2 POLÍTICA DE ENSINO

O ato de ensinar revela-se em um conjunto de atividades planejadas, sistematizadas e avaliadas, impregnadas de intencionalidades. Dentre essas intencionalidades, a principal delas é produzir aprendizagem. Nesse entendimento, o conceito de ensino desatrelado do de aprendizagem torna-se ininteligível. Está, pois, inexoravelmente, imbricado no conceito de aprendizagem. Em virtude dessa intrínseca relação conceitual, a caracterização e a *raison d'être* do ensino fundam-se na aprendizagem.

O ensino adquire um *status* relevante no processo educacional e constitui-se em uma das principais vias de acesso e de produção do conhecimento. Aliado à pesquisa e à extensão, o processo de ensino concretiza-se na inter-relação com os campos científicos correlatos que, permeados por articulações, interações e intervenções dos atores envolvidos, propiciam, ao sujeito, a possibilidade de compreender e de transformar a realidade por meio da apropriação de novos saberes.

Esse exercício pedagógico exige uma concepção de ensino que contemple o caráter integrador do conhecimento. Portanto, para haver equilíbrio entre formação humana e formação profissional, faz-se necessário que todos os processos, especialmente os de ensinar e os de aprender, estejam orientados pela dialogicidade, pela integração dos saberes, pelos percursos democráticos, pela participação, pelo exercício da criticidade, pela curiosidade epistemológica e pela autonomia intelectual do aluno (FREIRE, 2003).

¹³ Figura ilustrativa da proposta de indissociabilidade entre as dimensões ensino, pesquisa e extensão, em conformidade com material didático utilizado pela Pró-Reitoria de Extensão do IFRN, no âmbito do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), em de 2010.

Face a esse dimensionamento, o Instituto compromete-se a promover um ensino de qualidade socialmente referenciada, sob os princípios da formação humana integral. Isso pressupõe políticas e ações que promovam a interdisciplinaridade, a contextualização de conhecimentos (gerais, éticos, humanos, técnicos e tecnológicos), a investigação científica e a interação com as mais variadas instâncias sociais.

O ensino no IFRN é coordenado pela Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), setor responsável pela formulação de políticas de desenvolvimento do ensino na Instituição. À PROEN, compete definir, propor, fomentar e implementar políticas e ações do ensino, de modo sistêmico, na busca das metas propostas. Esse setor deve, portanto, planejar, coordenar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento das ações e das políticas de ensino para todos os cursos (em todas as modalidades da atuação em educação profissional e tecnológica) aprovados pelos colegiados, em consonância com as diretrizes emanadas do Ministério da Educação e com os princípios pedagógicos definidos neste PPP.

Para atender as demandas acadêmicas do ensino em uma instituição (de natureza pluricurricular e multicâmpus) que atua em todos os níveis e em todas as modalidades da educação profissional, a PROEN ancora-se nos referenciais do modelo de gestão sistêmica. Sendo assim, organiza-se, administrativa e pedagogicamente, para atuar no âmbito dos seguintes setores internos: avaliação e regulação do ensino; gestão pedagógica; administração acadêmica; e acesso discente. No encaminhamento da política sintonizada com os preceitos da gestão democrática, é imprescindível o permanente diálogo e a integração com as comunidades acadêmicas envolvidas, com vistas a identificar necessidades, organizar processos pedagógicos, verificar ações implementadas e buscar tanto a correção dos rumos dos processos pedagógicos quanto o constante aprimoramento das ofertas.

No âmbito de cada um dos câmpus do IFRN, a PROEN, tendo em vista o caráter transversal das ações de ensino, conta com as diretorias acadêmicas, as coordenações de cursos, a equipe técnico-pedagógica, o apoio acadêmico, o aparato dos demais setores e o apoio da gestão em geral. A esse caráter transversal, é peculiar a necessidade da unidade de ações e a integração nos encaminhamentos, visando o funcionamento em rede.

Sob uma visão de organicidade sistêmica, as ações da PROEN são encaminhadas a partir de cinco programas permanentes, inter-relacionados em prol do desenvolvimento do currículo, com vistas a manter a unidade nas ações: gestão do currículo e do processo ensino-aprendizagem, acervo bibliográfico, acesso discente, articulação com instituições públicas de ensino e oferta educacional. Outros programas podem ser definidos de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Entretanto, os elencados acima constituem-se em ações perenes inerentes à política de ensino.

4.2.1A atuação no ensino

Em atendimento à função social, às necessidades educativas do Rio Grande do Norte e aos preceitos da reestruturação da rede federal de educação profissional e tecnológica, a atuação do ensino no IFRN incide na educação básica, na educação profissional e tecnológica e na educação superior, nas modalidades presencial, semipresencial e a distância. Abrange cursos e programas de

formação inicial e continuada ou de qualificação profissional; programas de certificação profissional; cursos técnicos de nível médio, nas formas integrada regular, integrada na modalidade EJA e subsequente; cursos superiores de tecnologia ou de graduação tecnológica; cursos de engenharia; cursos de licenciatura, inclusive na forma de segunda licenciatura; cursos de pós-graduação *lato sensu*; e cursos e programas de pós-graduação.

Em se tratando da política institucional de ensino visando possibilitar um conjunto de ações acadêmicas com a qualidade desejada, faz-se necessária uma permanente interlocução com as comunidades e com o seu entorno. Para tanto, recorre-se a estudos e pesquisas das necessidades socioeducativas locais, articulando essas necessidades às demandas da formação humana integral, do mundo do trabalho, do processo produtivo e das políticas de trabalho e de renda de cada região onde estão inseridos os câmpus. Tal política de atuação é implementada com a finalidade de propagar os saberes científico e tecnológico e de formar profissionais (em uma perspectiva integral) capazes de atuar no mundo do trabalho. A Instituição visa, pois, contribuir com o desenvolvimento da sociedade e com a manutenção da sintonia entre as ofertas e as demandas advindas dos arranjos produtivos econômicos, sociais e culturais de cada localidade do Rio Grande do Norte.

No geral, o quantitativo de todas essas ofertas institucionais é determinado com base nos seguintes critérios: grupo efetivo de servidores (número de docentes e técnicos-administrativos de cada câmpus), relação professor/aluno, turnos de funcionamento e foco tecnológico dos câmpus. Por isso, deve haver flexibilização no planejamento das demandas locais.

Em atenção às especificidades de cada demanda, são definidas as políticas de atuação no ensino (no âmbito da educação profissional técnica de nível médio, da educação superior de graduação, da educação superior de pós-graduação e da formação inicial e continuada) e as políticas transversais ao ensino (no âmbito da certificação profissional, da educação a distância, da educação inclusiva, da pesquisa e da inovação, da extensão e da interação com a sociedade, da assistência estudantil e, por fim, da formação continuada e do desenvolvimento profissional de professores e técnico-administrativos).

4.2.2 O processo de revisão das ofertas educacionais

As orientações comuns para a revisão curricular dos cursos técnicos foram elaboradas mediante um processo de construção coletiva, composto por fóruns, discussões em grupo, elaboração e validação de diretrizes. Ancorada nessa metodologia, a dinâmica de reestruturação dos cursos apresentou as seguintes etapas:

- a) realização de fóruns deliberativos para elaboração de propostas iniciais de diretrizes operacionais das ofertas educacionais;
- b) discussão e análise das propostas iniciais de diretrizes e das proposições de alterações;
- c) realização de fóruns deliberativos para validação das diretrizes operacionais e para definição de matrizes curriculares referenciadoras das ofertas educacionais;
- d) reelaboração dos projetos pedagógicos de cursos (PPCs) e dos projetos de autorização de funcionamento de cursos (PAFCs);
- e) revisão dos planos de trabalho e dos programas de disciplina; e

- f) planejamento da implementação dos novos cursos.

No Volume II deste PPP, apresentam-se os registros do processo de revisão dos cursos e os documentos orientadores da (re)construção curricular dessas ofertas educacionais. Tal conjunto de referenciais é resultado das discussões participativas realizadas em todos os câmpus do IFRN.

4.3 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

A formação técnica de nível médio ofertada no Instituto tem relevada importância no contexto socioeducativo do Rio Grande do Norte, tanto pela consolidação, ancorada em quase cinco décadas de existência, quanto pelo reconhecimento da qualidade dessa ação educativa e pela contribuição dada no campo do desenvolvimento científico e tecnológico ao longo dos anos. A defesa da educação profissional de nível técnico é reafirmada cotidianamente, a ponto de se tornar inquestionável a exigência legal de 50% das vagas serem destinadas à formação técnica, conforme estabelece a Lei 11.892/2008, criadora dos institutos federais. O atendimento à exigência legal sustenta-se no conceito filosófico de formação técnica defendido nesta Instituição e no reconhecimento das carências desse tipo de formação, requerida por jovens e adultos da sociedade local.

4.3.1 Concepção da educação profissional técnica de nível médio

De acordo com a Lei 11.741/2008¹⁴, a educação profissional técnica de nível médio deve ser desenvolvida de forma articulada com o ensino médio e de forma subsequente. Essa última forma objetiva ofertar cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Em conformidade com os dispositivos dessa Lei, o Art.36-C estabelece que a forma articulada pode ser desenvolvida nas seguintes possibilidades:

- I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;
- II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:
 - a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
 - b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
 - c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. (BRASIL, 2008c, p.2).

¹⁴ A Lei 11.741, de 16 de julho de 2008, altera dispositivos da Lei 9.394/96 (LDB), no que se refere aos artigos que tratam da educação profissional, com a finalidade de redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

Entre as modalidades previstas na legislação, o IFRN optou pela formação técnica nas formas integrada e subsequente. Dessa maneira, comprometeu-se a atuar, regularmente, na educação profissional técnica de nível médio, ofertando, de acordo com as prerrogativas da Lei 11.892/2008, cursos integrados e cursos subsequentes. Para tanto, a Instituição sistematizou uma proposta curricular e definiu percursos metodológicos capazes de integrar a educação básica à educação profissional.

Em atenção ao que preconiza a LDB, a forma concomitante também se inscreve nas possibilidades de articulação com a educação básica. Nesse caso, reconhece-se o longo percurso teórico-metodológico a ser construído, visto que as dificuldades de diálogo se avultam quando se trata, operacionalmente, de agregar, no mesmo processo, duas instituições educativas diferentes e de situações geográficas distintas. Esse fator, entretanto, não impossibilita os movimentos de construção da integração curricular quando se tenciona primar pela formação cidadã, buscar a emancipação do sujeito e ter, por primazia, a qualidade da ação educativa.

Nesse sentido, tornam-se imprescindíveis (em prol da materialização dos princípios da integração entre as instituições envolvidas) o diálogo pedagógico, a disposição e a capacidade de mobilização. Assim, a opção institucional não invalida a possibilidade eventual de atuação, na modalidade concomitante, em projetos especiais, por meio de ações específicas (como, por exemplo, convênios de intercomplementaridade articulados com outras instituições públicas). Nesses casos, exige-se um projeto pedagógico unificado. Além disso, uma proposta de ação pedagógica de tal natureza deve ser submetida à discussão coletiva e, para ser implementada, deve ter, necessariamente, a anuência das instituições envolvidas.

Em âmbito filosófico, a concepção institucional de formação técnica alicerça-se na teoria da práxis. Segundo Oliveira (2011), a construção de um currículo para a educação profissional fundamentado em tal filosofia embasa-se na compreensão do ensino como uma totalidade concreta em movimento e no tratamento da organização curricular perspectivado nas dimensões teleológica, histórico-antropológica e metodológica. Ainda conforme Oliveira (2011, p. 70-71), tal embasamento implica:

- desenvolver o ensino técnico integrado ao ensino médio na perspectiva [da] visão unitária e dialética dos processos formativos escolares;
- estreitar as relações dos estudos e pesquisas na área do currículo do ensino técnico, com a realidade desse ensino, à luz das mudanças gerais da formação social brasileira e das políticas nessa área; [...]
- construir pelos estudos e pesquisas na área, um saber didático-curricular que envolva orientações práticas para o professor. [...];
- romper com as dificuldades epistemológicas na construção de propostas didático-curriculares para a EP de nível médio, relativas a conteúdos e formas de pedagogização do conhecimento científico e tecnológico em conhecimento escolar. [...];
- estabelecer um diálogo crítico com as propostas de relação entre ensino e pesquisa.

Essas diretrizes fortalecem a pesquisa e a formação do aluno pesquisador. Possibilitam tanto a viabilização de propostas de ensino mediadas por projetos multidisciplinares e interdisciplinares quanto a articulação entre o método de ensino e o método de pesquisa. Atendem, prioritariamente, aos interesses da classe trabalhadora, ao possibilitar-lhe condições de superação de desigualdades por meio do acesso ao conhecimento sistematizado historicamente.

Em desdobramento a essa filiação filosófica, a Instituição elege um modelo pedagógico capaz de superar a segregação entre o pensar e o fazer: a educação politécnica. De acordo com Malhão (1990, apud RODRIGUES, 2008, p. 170), essa base teórica traduz-se em um projeto “de educação articulado com um projeto de sociedade não excludente [...] que se desvie da dualidade ‘educação propedêutica X formação profissional’ [...] e que tenha o ser humano como centro e não o mercado [de trabalho]”. Trata-se de uma visão contraposta à base sustentadora do modo de produção capitalista (FRIGOTTO, 1984).

Convém frisar que politecnicidade não é equivalente à polivalência. Segundo Machado (1992), polivalência, no âmbito do exercício profissional, refere-se a um tipo de trabalho multifacetado que obedece a uma racionalização de natureza pragmática, utilitarista e instrumental. Em decorrência, exige-se, principalmente do trabalhador, capacidade de abertura, de adaptação a mudanças e a situações diferenciadas e de flexibilização. Por sua vez, a politecnicidade, no âmbito do exercício profissional, refere-se à recomposição do trabalho fragmentado, à valorização dos saberes não padronizáveis e ao domínio da técnica em nível intelectual. Em decorrência, exige-se, principalmente do trabalhador, compreensão teórico-prática das bases científicas contemporâneas, dos princípios tecnológicos, da organização e da gestão do trabalho.

Tal referencial impõe-se como princípio e como percurso metodológico para uma formação profissional integrada à educação básica. Proporciona, assim, sustentação teórico-prática para a elaboração e para o desenvolvimento de currículos significativos que favoreçam a formação emancipada da classe trabalhadora (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005). Defende-se, portanto,

[...] uma formação que teria como essencial o domínio dos fundamentos científicos, envolvendo os sócio-históricos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna por parte do aluno. Seu horizonte é a educabilidade da classe trabalhadora e não o mero adestramento do aluno em técnicas produtivas. (OLIVEIRA, 2011, p. 69).

Assume-se, pois, o materialismo histórico como aporte teórico-metodológico, objetivando provocar mudanças que, efetivamente, contribuam, no contexto educacional brasileiro, para a superação da dualidade histórica entre a educação profissional e o ensino médio. Em uma retrospectiva acerca das políticas para a educação brasileira, Moura (2010) destaca que um dos eixos determinantes da divisão social se encontra nessa dualidade histórica, propulsora de uma educação propedêutica para a formação das elites e de uma formação instrumental para os filhos da classe trabalhadora. Portanto, a proposta do IFRN para a educação técnica de nível médio baseia-se na perspectiva da educação politécnica. Tem, como premissa, superar a dualidade histórica, comprometendo-se com a formação integral e integrada.

Há de se considerar também que a organização curricular dos cursos técnicos de nível médio do IFRN se orienta pelos princípios do currículo integrado¹⁵ e pela estruturação em eixos tecnológicos constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), aprovado pela Resolução CNE/CEB 03/2008, com base no Parecer CNE/CEB 11/2008. Essa estruturação curricular em eixos tecnológicos possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras das dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

¹⁵ A concepção de currículo integrado está explicitada na Seção 3.2 do Capítulo 3 deste PPP.

No entendimento de Machado (apud BRASIL, 2008c. p. 8), eixo tecnológico é a “linha central de estruturação de um curso, definida por uma matriz tecnológica, que dá a direção para o seu projeto pedagógico e que perpassa transversalmente a organização curricular do curso, dando-lhe identidade e sustentáculo”. Ainda segundo Machado (apud BRASIL, 2008c. p. 8), o “eixo tecnológico curricular orienta a definição dos componentes essenciais e complementares do currículo, expressa a trajetória do itinerário formativo, direciona a ação educativa e estabelece as exigências pedagógicas”.

Machado (2010. p.101) complementa:

Cada um dos eixos possui aspectos materiais das tecnologias envolvidas; aspectos práticos ou a arte do como fazer e aspectos sistêmicos pertinentes às relações técnicas e sociais subjacentes às tecnologias. Em todos se fazem, portanto, presentes: técnicas, métodos, gabaritos, processos, sistemas, linguagens, instrumentos, ferramentas, equipamentos, instalações, e todos tratam de estudos, análises, previsões, projetos, planejamentos, desenhos, fabricação, criação, produção, processamento, manejo, tratamento, conservação, melhoramento, recuperação, supervisão, inspeção, gerência, gestão, avaliação, controle.

Os eixos tecnológicos – um componente curricular transversal que articula vários saberes e que, por isso, extrapola os limites de um saber disciplinar específico – estruturam-se em núcleos politécnicos comuns. Constituem-se em um conjunto de conhecimentos científicos comuns, de intervenções na natureza, de processos produtivos e culturais e de aplicações científicas às atividades humanas. Relacionam-se às dimensões socioeconômicas e às relações sociais adjacentes ao uso e à produção de técnicas e de tecnologias, essas últimas aliadas ou não à base científica. Configuram-se, assim, em um grande agrupamento de ações e de aplicações científicas às atividades humanas. Cada eixo, composto por núcleos politécnicos comuns, reúne vários tipos de técnicas, mesmo não se restringindo a emprego ou a utilizações destas.

Os núcleos politécnicos comuns integram as bases científicas gerais, alicerçadoras de inventos e de soluções tecnológicas. Referem-se aos princípios que estão inerentes às técnicas, aos processos técnicos, às soluções e aos inventos tecnológicos. Contemplam as metodologias de caráter geral e de nível básico, empregadas em atividades de diagnóstico, planejamento, monitoramento e avaliação. Esses núcleos compreendem noções básicas que atendem às necessidades comuns de orientação nos sistemas da produção social, nos contextos tecnológicos, nos setores da atividade tecnológica, nas áreas profissionais e nas profissões.

Numa perspectiva crítica, atendem, ainda, às demandas relacionadas à presença da tecnologia na vida doméstica, no lazer e na vida comunitária. Mediante o caráter de base científica transversal, os núcleos politécnicos comuns exercem a função de eixo estruturador, favorecendo a organização de modelos pedagógicos integradores de conhecimentos. Contribuem, assim, para a mediação de aprendizagens e possibilitam a elaboração de propostas pedagógicas inovadoras que atendem às demandas contemporâneas da educação profissional e tecnológica (MACHADO, 2010).

A organização e a composição dos núcleos favorecem ou exigem a prática da interdisciplinaridade, apontando para o reconhecimento da necessidade de diálogo entre as diferentes áreas do saber. Além de esses núcleos demarcarem uma educação profissional e tecnológica possibilitadora da integração de conhecimentos científicos e tecnológicos, valorizam as experiências e saberes advindos do mundo do trabalho, possibilitando uma formação técnica capaz de construir o pensamento tecnológico crítico e a capacidade de intervir em situações concretas.

Para a composição dos núcleos politécnicos da proposta curricular do IFRN, selecionam-se, no âmbito da formação geral, conhecimentos científicos e tecnológicos sistematizados historicamente. Tais conhecimentos são imprescindíveis à formação básica de todos os alunos do currículo integrado, independentemente do curso ou do eixo em que esteja vinculada a especialização técnica. Também compõem esses núcleos, no âmbito específico da formação técnica, as concepções e as realizações tecnológicas de uma determinada atuação profissional, a utilização de recursos (conceituais, procedimentais e atitudinais) e as diversas estratégias aplicadas à resolução de problemas.

Em síntese, estabelece-se, portanto, um modelo curricular para a educação profissional técnica de nível médio ancorado na filosofia da práxis, na politécnica, na concepção de currículo integrado e na estruturação curricular em eixos tecnológicos. Essa confluência teórico-metodológica subsidia o propósito da formação omnilateral, integrando, de modo indissociável, ciência, cultura, trabalho e tecnologia. Trata-se, sobretudo, de uma proposta pedagógica orientada para a emancipação, no sentido de formar um cidadão consciente de seu potencial transformador da realidade social.

4.3.2 Princípios orientadores da educação profissional técnica de nível médio

Considerando-se o significado social desse tipo de oferta, a autonomia pedagógica da Instituição e a concepção marxiana de formação técnica, apresentam-se, a seguir, os princípios orientadores de todas as ofertas de formação técnica de nível médio do IFRN:

- a) entendimento da realidade concreta como síntese de múltiplas relações;
- b) compreensão de que homens e mulheres produzem sua condição humana como seres histórico-sociais capazes de transformar a realidade;
- c) integração entre a educação básica e a educação profissional, tendo, como núcleo básico, a ciência, o trabalho, a cultura e a tecnologia;
- d) organização curricular pautada no trabalho e na pesquisa como princípios educativos;
- e) respeito à pluralidade de valores e de universos culturais;
- f) respeito aos valores estéticos, políticos e éticos, traduzidos na estética da sensibilidade, na política da igualdade e na ética da identidade;
- g) construção do conhecimento compreendida mediante as interações entre sujeito e objeto e na intersubjetividade;
- h) compreensão da aprendizagem humana como um processo de interação social;
- i) inclusão social, respeitando-se a diversidade quanto às condições físicas, intelectuais, culturais e socioeconômicas dos sujeitos;
- j) prática pedagógica orientada pela interdisciplinaridade, pela contextualização e pelas dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia;
- k) desenvolvimento de competências básicas e profissionais a partir tanto de conhecimentos científicos e tecnológicos quanto da formação cidadã e da sustentabilidade ambiental;
- l) formação de atitudes e de capacidade de comunicação, visando melhor preparação para o trabalho;
- m) construção identitária dos perfis profissionais com a necessária definição da formação para o exercício da profissão;

- n) flexibilização curricular, possibilitando a atualização permanente dos planos de curso e do currículo;
- o) autonomia administrativa, pedagógica e financeira da Instituição; e
- p) reconhecimento do direito (dos educadores e dos educandos) à educação, ao conhecimento, à cultura e à formação de identidades, articulado à garantia do conjunto dos direitos humanos.

Os princípios elencados são fundantes para o planejamento, para o desenvolvimento das ofertas e para a organização da proposta pedagógica da formação técnica de nível médio do IFRN. Essa proposta origina-se da experiência acumulada na oferta de cursos técnicos, da fundamentação filosófica para emancipação e das diretrizes da formação profissional integrada à educação básica. É fruto de elaborações sistematizadas por vários pesquisadores da área de educação e trabalho, comprometidos em contribuir para o fortalecimento da educação profissional como uma prática educativa emancipatória a partir do referencial histórico-crítico. Muitas dessas sistematizações são oriundas de estudos e análises das políticas de educação profissional e tecnológica implementadas nas reformas neoliberais praticadas na educação brasileira dos últimos doze anos.

4.3.3 Diretrizes e indicadores metodológicos para os cursos técnicos de nível médio

De modo a responder aos princípios orientadores da educação profissional técnica de nível médio, apresenta-se um modelo de desenho curricular. Esse modelo fundamenta-se nos referenciais que articulam os eixos tecnológicos à formação integrada. Assim, a estrutura curricular dos cursos técnicos do IFRN materializa-se em uma matriz composta pelos seguintes núcleos politécnicos: núcleo fundamental, núcleo estruturante, núcleo articulador e núcleo tecnológico.

O núcleo fundamental corresponde ao conjunto de conhecimentos de base científica, indispensáveis ao desempenho acadêmico dos ingressantes. Destina-se, exclusivamente, aos cursos técnicos integrados da educação de jovens e adultos (cursos EJA) e aos cursos técnicos subsequentes. Para os cursos técnicos integrados EJA, o núcleo fundamental organiza-se a partir de revisão (na esfera do ensino fundamental) de conhecimentos das áreas de Língua Portuguesa e de Matemática. Para os cursos técnicos subsequentes, organiza-se a partir de revisão (na esfera do ensino médio) de conhecimentos tanto da área de Língua Portuguesa quanto das áreas científicas não contempladas no núcleo articulador e no núcleo tecnológico.

O núcleo estruturante corresponde ao conjunto de conhecimentos do ensino médio relacionados às áreas de Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. Desse modo, são contemplados conteúdos de base científica e cultural indispensáveis à formação humana integral e à educação politécnica.

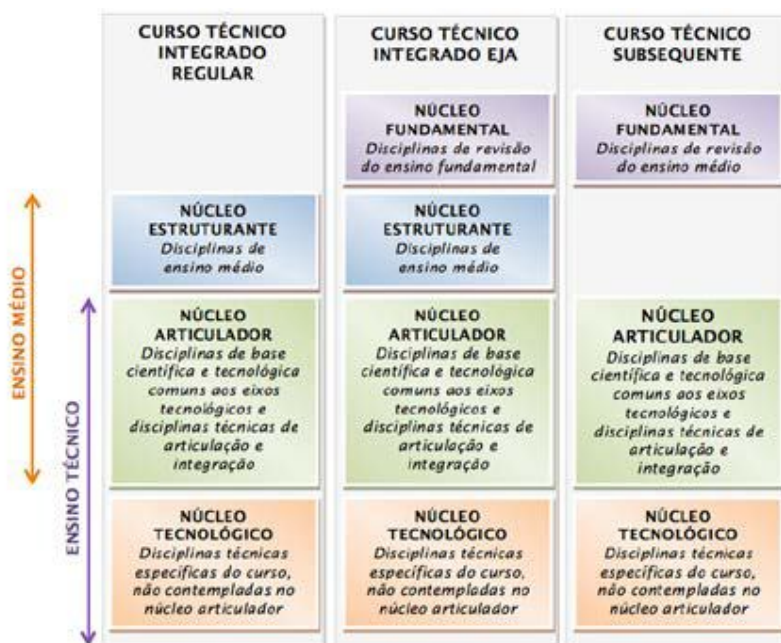
O núcleo articulador corresponde ao conjunto de conhecimentos tanto do ensino médio quanto da educação profissional. Contempla conteúdos em estreita articulação com o curso e com os

conhecimentos comuns a todos os eixos tecnológicos. Esses conteúdos favorecem a integração curricular. O núcleo deve contemplar disciplinas de base científica e tecnológica comuns aos eixos (como parte diversificada do ensino médio), disciplinas técnicas de articulação com o núcleo estruturante (como parte fundante do aprofundamento das bases científica e tecnológica) e disciplinas técnicas âncora para práticas interdisciplinares.

O núcleo tecnológico corresponde ao conjunto de conhecimentos da formação técnica específica, de acordo com o eixo tecnológico e a atuação profissional. É composto por bases científicas e tecnológicas, como inventos e soluções tecnológicas, controles e processos tecnológicos, gestão de bens e de serviços e suportes tecnológicos de uso geral.

A Figura 4 apresenta a disposição curricular dos cursos técnicos de nível médio organizada em núcleos politécnicos, a partir da estruturação em eixos tecnológicos. Trata-se de uma visão panorâmica que materializa a filosofia da práxis na formação técnica de nível médio.

Figura 4 – Representação gráfica da organização curricular dos cursos técnicos de nível médio em núcleos politécnicos.



Fonte: Equipe de sistematização do PPP (2011).

Aliada a essa estrutura de matriz, a prática profissional é concebida como componente curricular indispensável na formação técnica. Deve ser desenvolvida em 400 horas, acrescentadas à carga horária estabelecida para cada eixo tecnológico, independentemente da modalidade do curso. Ou seja, as horas dessa atividade curricular são computadas na carga horária total do curso. Como uma das possibilidades de prática profissional, o estágio deve ocorrer após a conclusão de 2/3 da carga horária do curso.

A proposição de reorganização das matrizes curriculares objetiva, primordialmente, favorecer

a integração do currículo e ajustar a proposta pedagógica dos cursos técnicos. Tal ajuste almeja organizá-los por eixos tecnológicos e atender às necessidades revisionais apontadas pela avaliação institucional desses cursos. Possibilita-se, assim, a unidade dos projetos de cursos técnicos em todo o IFRN. Em especial, possibilita-se unidade concernente à concepção da formação técnica e à revisão das cargas horárias das disciplinas, dos conteúdos e das propostas metodológicas.

O trabalho coletivo entre os grupos de professores (da mesma base de conhecimento ou de bases científica e tecnológica específicas) é imprescindível à consolidação de práticas didático-pedagógicas integralizadoras. Na perspectiva do pensamento crítico, essas práticas podem resultar em construção e em apreensão dos saberes pelos estudantes. Para planejar tais atividades e desenvolvê-las, os professores dispõem de carga horária semanal destinada aos encontros ou às reuniões de grupo, ao acompanhamento pedagógico sistemático, à socialização de experiências e à correção de rumos.

Por fim, o êxito na implementação e no desenvolvimento da política de formação técnica requer, essencialmente, ações de formação continuada para os educadores. Essa formação destina-se à compreensão dos princípios pedagógicos, filosóficos e legais que subsidiam a concepção e a organização da política definidas neste PPP. Ademais, o êxito também está associado a uma estrutura de gestão curricular favorecedora do processo de ensino e aprendizagem para a emancipação.

4.3.3.1 Diretrizes e indicadores metodológicos para os cursos técnicos de nível médio na forma integrada regular

Os cursos técnicos de nível médio na forma integrada regular fundamentam-se, teórico-metodologicamente, nos princípios da politecnia, da formação omnilateral, da interdisciplinaridade e da contextualização. Alicerçam-se também nos demais pressupostos da formação técnica integrada à educação básica (formação também denominada de currículo integrado). Esses cursos estão estruturados a partir de princípios, concepções, diretrizes, objetivos, características e decisões institucionais.

Os cursos objetivam formar cidadãos capacitados para atuar como profissionais técnicos de nível médio, a partir de uma sólida educação básica em articulação com o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. Esses cursos têm como principal ideário uma formação cidadã que viabilize a construção da autonomia e a superação da dualidade histórica entre os que são formados para o trabalho manual e os que são formados para o trabalho intelectual – a histórica separação entre o pensar e o fazer, característica sedimentadora do modelo capitalista.

Essa proposta fundamenta-se nas concepções do currículo integrado, na estrutura curricular organizada por eixos tecnológicos e nos referenciais metodológicos propiciadores de integração entre a educação básica e a formação profissional. Além disso, os cursos estão organizados em observância ao conjunto de diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo MEC, as quais regem a educação profissional e tecnológica.

Apresentam-se, a seguir, as diretrizes e os indicadores metodológicos para os cursos técnicos de nível médio na forma integrada regular, tomando-se, como referência, a estrutura curricular, a prática profissional, os requisitos e as formas de acesso.

No que se refere à estrutura curricular, deve se considerar que os cursos técnicos integrados regulares se estruturam em três núcleos politécnicos, conforme já apresentados na Figura 4: o estruturante, o articulador e o tecnológico.

Os cursos organizam-se em sistema seriado anual, possuindo duração de quatro anos letivos. Apresentam uma distribuição entrecruzada das disciplinas do ensino médio e da formação técnica, sem ultrapassar o quantitativo de dez disciplinas por período. Preferencialmente, as disciplinas da formação técnica devem estar presentes da primeira à última série do curso.

A matriz curricular dos cursos contempla os mínimos de 2.400 horas destinadas a disciplinas do ensino médio e de (em conformidade com as cargas horárias estabelecidas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)) 800, 1.000 ou 1.200 horas destinadas a disciplinas da formação técnica. Além da carga horária estabelecida para a formação geral e a específica, acrescenta-se a quantidade de 400 horas reservadas à prática profissional.

As disciplinas que compõem a matriz curricular devem estar articuladas entre si, fundamentadas na interdisciplinaridade e na contextualização. Orientam-se pelos perfis profissionais de conclusão estabelecidos no projeto pedagógico do curso. Ensejam a formação integrada, permitindo, assim, tanto a articulação de ciência, trabalho, cultura e tecnologia quanto a aplicação de conhecimentos teórico-práticos peculiares ao eixo tecnológico e à habilitação específica. Esse arranjo curricular contribui, de modo decisivo, para uma sólida formação técnico-humanística dos estudantes.

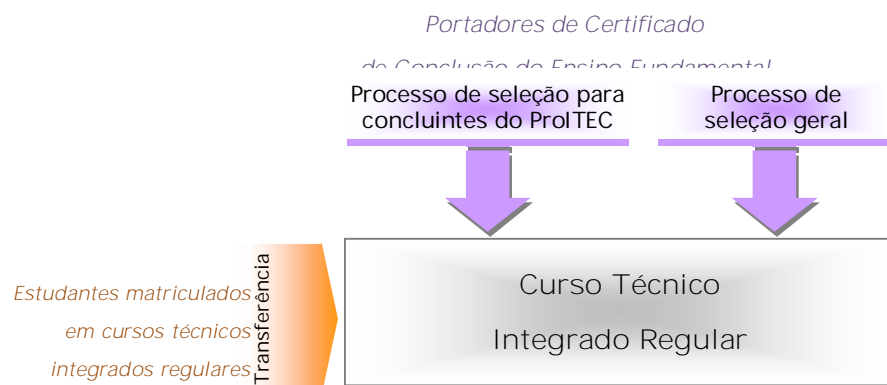
No que se refere à prática profissional nos cursos técnicos integrados regulares, deve se considerar o cumprimento de carga horária mínima de 400 horas. Considerem-se também as duas modalidades de realização dessa prática: desenvolvimento de projetos (projetos técnicos, projetos de extensão e/ou projetos de pesquisa) e/ou desenvolvimento de estágio curricular supervisionado (estágio técnico). Os projetos e o estágio são realizados a partir do início da segunda metade do curso, podendo ocorrer no IFRN, na comunidade e/ou em locais de trabalho. A prática profissional ancora-se tanto nos princípios da unidade entre teoria e prática, da interdisciplinaridade e da contextualização quanto na gestão de processos de produção específicos da área técnica.

No que se refere a requisitos e a formas de acesso, devem se considerar as seguintes possibilidades, representadas na Figura 5:

- a) processo de seleção, conveniado ou aberto ao público, para portadores de certificado de conclusão do ensino fundamental (com entrada no primeiro período); e
- b) transferência, para estudantes matriculados em cursos técnicos integrados regulares (com entrada a partir do segundo período).

Sempre desenvolvido pela Instituição, o processo seletivo é consolidado por meio de provas classificatórias (seja em exame de seleção geral para estudantes das redes pública e privada, seja em programa preparatório para estudantes da rede pública, o ProITEC).

Figura 5 - Requisitos e formas de acesso para os cursos técnicos integrados regulares



Fonte: Equipe de sistematização do PPP (2011)¹⁶.

4.3.3.2 Diretrizes e indicadores metodológicos para os cursos técnicos de nível médio na forma integrada na modalidade EJA

Como parte integrante de um conjunto de ações político-pedagógicas do Governo Federal no ano de 2006, os cursos técnicos integrados na modalidade EJA foram implementados no IFRN, por meio do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Instituído pelo Decreto 5.840/2006, o PROEJA objetiva incluir, sob um dimensionamento social e emancipatório, sujeitos que, na faixa etária regular indicada na legislação brasileira, não tiveram a oportunidade de acesso à educação básica ou não a concluíram nessa faixa etária. Em consonância com a função social do Instituto, tal acesso representa um dos fatores que justificam a adesão ao Programa e mobilizam as ações institucionais para a efetivação dessa política inclusiva.

No mapa geral das ofertas educacionais, devem ser destinados 10% do total de vagas para o PROEJA, um percentual mínimo estabelecido pelo Decreto 5.840/2006. No atendimento a essa demanda, necessita-se de adequação às condições de vida, de tempo escolar e de trabalho inerentes ao público da EJA. Considere-se, sobretudo, a disponibilidade prioritária de vagas no turno noturno, em razão de o público ser obrigado, por vezes, a conciliar estudo e trabalho.

A partir do ano de 2006, o pioneirismo das experiências do IFRN com o PROEJA alia a educação básica à educação profissional, elevando-se o nível de escolaridade dos jovens e dos adultos, na perspectiva de uma formação omnilateral. Desse modo, os cursos técnicos integrados EJA fundamentam-se na integração da educação básica à formação técnica e no tratamento pedagógico inclusivo para jovens e adultos. Organizam-se, metodologicamente, pelos princípios do currículo integrado em articulação com os princípios da EJA. Portanto, essa política inclusiva objetiva formar cidadãos capacitados a atuar como profissionais técnicos de nível médio, concedendo, ainda, o direito à continuidade de estudos na educação superior.

Os pressupostos teóricos da formação técnica integrada nos cursos regulares e os da formação integrada nos cursos EJA são semelhantes. No entanto, os procedimentos pedagógicos dos cursos

¹⁶ Figura representativa das formas de acesso para os cursos técnicos integrados regulares do IFRN, fundamentada tanto nas sistematizações apresentadas no Projeto Político-Pedagógico do CEFET-RN (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2005) quanto nas discussões advindas dos fóruns de avaliação das ofertas educacionais, acontecidos em 2010.

integrados EJA singularizam-se, em função da natureza específica do público a que se destinam, no que se refere ao planejamento das atividades, às definições metodológicas, às finalidades e aos objetivos. Por tal motivo, faz-se necessário, em respeito às especificidades do aluno adulto da EJA, traçar diretrizes e indicadores metodológicos para os processos pedagógicos dos cursos integrados nessa modalidade.

Nos processos pedagógicos institucionais, respeita-se a autonomia dos docentes quanto à transposição didática dos conhecimentos estabelecidos pela matriz curricular. No entanto, reconhece-se ser necessário tratar, de modo diferenciado, as metodologias de ensino e aprendizagem para estudantes da modalidade EJA. Pressupõe-se, pois, a adequação de procedimentos didático-pedagógicos, a fim de que se auxiliem os alunos adultos nas construções intelectuais, procedimentais e atitudinais. Nessa direção, recomendam-se as seguintes orientações:

- a) elaborar o planejamento, o registro e a avaliação das aulas e das atividades realizadas;
- b) problematizar o conhecimento, considerando as especificidades dos diferentes ritmos de aprendizagens, as subjetividades do aluno adulto e os contextos discentes extraescolares;
- c) incentivar a pesquisar em diferentes fontes;
- d) contextualizar os conhecimentos, valorizando as experiências dos alunos adultos e a (re)construção dos saberes historicamente construídos;
- e) elaborar materiais didáticos adequados ao público EJA e destinados tanto a aulas expositivas dialogadas quanto a atividades individuais e em grupo;
- f) utilizar recursos tecnológicos adequados ao público envolvido para subsidiar as atividades pedagógicas;
- g) disponibilizar apoio pedagógico para alunos que apresentem dificuldades, visando a permanência nos estudos, a melhoria contínua da aprendizagem e a conclusão dos estudos com êxito;
- h) diversificar as atividades acadêmicas, utilizando, por exemplo, aulas expositivas dialogadas e interativas, momentos colaborativos e cooperativos da aprendizagem, desenvolvimento de projetos, aulas experimentais (em laboratórios), visitas técnicas, seminários, debates, atividades individuais e em grupo, exposição de filmes e grupos de estudos;
- i) organizar o ambiente educativo de modo a articular múltiplas atividades voltadas às diversas dimensões da formação dos jovens e dos adultos, favorecendo a transformação das informações em conhecimentos diante das situações reais de vida;
- j) adequar os processos avaliativos da aprendizagem, no sentido de atender as reais necessidades do aluno da EJA, a fim de lhe assegurar a permanência no curso e a conclusão, com êxito, dos estudos.

Tomando-se os indicadores metodológicos como referência, essas iniciativas implicam esforços conjuntos, sobretudo nas ações didático-pedagógicas e nas decisões administrativas. Tais iniciativas exigem o engajamento de gestores, docentes, discentes e técnico-administrativos, a fim de que se busquem alternativas para melhor compreender o processo de ensino e aprendizagem na esfera dos cursos vinculados ao PROEJA. Consequentemente, fortalecem, assim, a superação de fragilidades e a amplitude dos alcances.

Apresentam-se, a seguir, as diretrizes e os indicadores metodológicos para os cursos técnicos

de nível médio na forma integrada na modalidade EJA, tomando-se, como referência, a estrutura curricular, a prática profissional, os requisitos e as formas de acesso.

No que se refere à estrutura curricular, deve se considerar que os cursos técnicos integrados na modalidade EJA se estruturam em quatro núcleos, conforme já apresentados na Figura 4: o fundamental, o estruturante, o articulador e o tecnológico.

Os cursos organizam-se em sistema seriado semestral, possuindo duração de oito semestres letivos. Apresentam uma distribuição entrecruzada das disciplinas do ensino médio e da formação técnica, sem ultrapassar o quantitativo de oito disciplinas por período. Preferencialmente, as disciplinas da formação técnica devem estar presentes da primeira à última série do curso. No conjunto, as disciplinas devem promover o diálogo e a integração entre os conhecimentos científico e tecnológico.

A matriz curricular dos cursos contempla, no máximo, 2.400 horas, sendo 1.200 horas destinadas a disciplinas do ensino médio e (em conformidade com as cargas horárias estabelecidas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)) um quantitativo de 800, 1.000 ou 1.200 horas de disciplinas da formação técnica. Além da carga horária estabelecida para a formação geral e a específica, deve ser acrescida a quantidade de 400 horas reservadas à prática profissional.

As disciplinas que compõem a matriz curricular devem estar articuladas entre si, fundamentadas na interdisciplinaridade e na contextualização. Orientam-se pelos perfis profissionais de conclusão estabelecidos no projeto pedagógico do curso. Ensejam a formação integrada, permitindo, assim, tanto a articulação de ciência, trabalho, cultura e tecnologia quanto a aplicação de conhecimentos teórico-práticos específicos do eixo tecnológico e da habilitação específica. Esse arranjo curricular contribui, de modo decisivo, para uma sólida formação técnico-humanística dos estudantes.

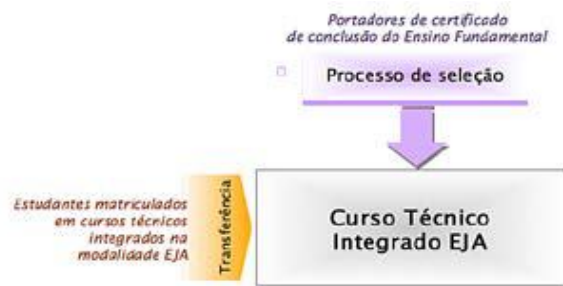
No que se refere à prática profissional nos cursos técnicos integrados regulares na modalidade EJA, deve se considerar o cumprimento de carga horária mínima de 400 horas. Considerem-se também as duas modalidades de realização dessa prática: desenvolvimento de projetos (projetos técnicos, projetos de extensão e/ou projetos de pesquisa) e/ou desenvolvimento de estágio curricular supervisionado (estágio técnico). Os projetos e o estágio são realizados a partir do início da segunda metade do curso, podendo ocorrer no IFRN, na comunidade e/ou em locais de trabalho. A prática profissional ancora-se tanto nos princípios da unidade entre teoria e prática, da interdisciplinaridade e da contextualização quanto na gestão de processos de produção específicos da área técnica.

No que se refere a requisitos e a formas de acesso, devem se considerar as seguintes possibilidades, representadas na Figura 6:

- a) processo de seleção, conveniado ou aberto ao público, para portadores de certificado de conclusão do ensino fundamental (com entrada no primeiro período); e
- b) transferência, para estudantes matriculados em cursos técnicos integrados na modalidade EJA (com entrada a partir do segundo período).

Sempre desenvolvido pela Instituição, o processo seletivo é consolidado por meio de provas classificatórias ou de programa preparatório.

Figura 6 - Requisitos e formas de acesso para os cursos técnicos integrados na modalidade EJA



Fonte: Equipe de sistematização do PPP (2011)¹⁷.

4.3.3.3 Diretrizes e indicadores metodológicos para os cursos técnicos de nível médio na forma subsequente

A educação profissional técnica subsequente ao ensino médio objetiva formar técnicos de nível médio para atuarem (em uma determinada habilitação técnica reconhecida pelos órgãos oficiais e profissionais) nas diferentes áreas profissionais

Trata-se de uma formação destinada àqueles que já concluíram o ensino médio e almejam, por meio da profissionalização, melhor preparação para o trabalho. É um nível de formação intermediário entre o ensino médio e o ensino superior, de acordo com a Classificação Internacional Normalizada da Educação (International Standard Classification of Education, ISCED97 - UNESCO).

Os marcos legais estabelecem que a formação técnica subsequente não está articulada ao ensino médio. Entretanto, a organização curricular dos cursos técnicos subsequentes desenvolvidos no IFRN concebe e estrutura essa oferta garantindo uma formação técnica que prioriza a integração com a educação básica. O modelo proposto, em relação à estrutura curricular e à organização metodológica, visa articular as dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Além disso, estabelece vinculação e diálogo diretos com algumas áreas da formação básica, não só ao reforçar a revisão de algumas disciplinas fundamentais à formação técnica mas também ao eleger, na composição do núcleo articulador, conhecimentos comuns a todas as ofertas. Assim, a arquitetura curricular mantém consonância com os princípios orientadores da formação técnica e com as exigências acerca da qualidade social dos demais cursos técnicos de nível médio.

Defende-se, portanto, uma formação técnica emancipatória, fundamentada no compromisso de superar a clássica divisão, quanto ao domínio do conhecimento, entre a elite e a classe trabalhadora. No mundo capitalista, essa separação costuma traduzir-se em duas possibilidades de desenho curricular: uma, de natureza propedêutica, para os que pensam; e outra, de natureza adestradora, para os que executam. Em contraponto a essa bifurcação, os cursos subsequentes oferecidos no IFRN vêm constituindo-se sob a ótica da autonomia pedagógica, sob a égide de princípios pedagógicos libertários e sob um formato crítico norteado pela emancipação e pela formação cidadã.

Esse modo de atuar na educação profissional técnica subsequente objetiva romper a dualidade

¹⁷ Figura representativa das formas de acesso para os cursos técnicos integrados na modalidade EJA do IFRN, fundamentada tanto nas sistematizações apresentadas no Projeto Político-Pedagógico do CEFET-RN (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2005) quanto nas discussões advindas dos fóruns de avaliação das ofertas educacionais, acontecidos em 2010.

entre educação básica e formação técnica, possibilitando não só resgatar o princípio da formação humana em sua totalidade mas também superar, a partir do princípio da politecnia, a visão dicotômica entre o pensar e o fazer. Evidencia-se, assim, a decisão institucional de propiciar a formação humana integral, de modo que a formação profissionalizante não tenha, em si mesma, uma finalidade e não seja orientada pelos interesses do mercado de trabalho. É uma modalidade formativa que deve se constituir em possibilidade real para a construção dos projetos de vida dos estudantes (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005).

Os elementos constitutivos da proposta para a formação técnica subsequente refletem-se na estruturação de uma matriz curricular concebida sob os mesmos princípios que regem as demais ofertas de formação técnica. Em atendimento ao compromisso com a qualidade da formação ofertada nos cursos subsequentes, essa proposta apresenta diferenciais pedagógicos quanto à duração dos cursos, à articulação entre as bases científicas e tecnológicas e à organização curricular em núcleos politécnicos.

Para materializar tal proposta, constituiu-se uma estrutura curricular que promove o domínio dos conteúdos científicos e tecnológicos, favorece a realização de práticas interdisciplinares e contextualizadas, viabiliza o desenvolvimento de atividades de prática profissional e atende aos perfis requeridos pelos contextos socioeducativo e cultural.

Em atendimento às necessidades dos estudantes ingressantes, faz-se necessário traçar diretrizes e indicadores metodológicos para os processos pedagógicos de desenvolvimento dos cursos subsequentes. Nesse sentido, devem se articular os conhecimentos da educação básica aos da educação profissional e tecnológica, assegurando a formação integral. No mesmo direcionamento da demarcação das especificidades, faz-se imprescindível, no processo de orientação da (re)construção dos saberes acadêmicos e dos saberes profissionalizantes, considerar o perfil dos alunos (as características psicossociais de jovens e adultos, geralmente trabalhadores; os interesses pessoais; e as condições de vida e de trabalho) e os conhecimentos discentes prévios. Como estratégias metodológicas integradoras, recomendam-se, por exemplo, aulas de campo, atividades teórico-práticas em laboratório, práticas pedagógicas coletivas, projetos integradores, práticas interdisciplinares, seminários, oficinas, visitas técnicas e desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão.

Apresentam-se, a seguir, as diretrizes e os indicadores metodológicos para os cursos técnicos de nível médio na forma subsequente, tomando-se, como referência, a estrutura curricular, a prática profissional, os requisitos e as formas de acesso.

No que se refere à estrutura curricular, deve se considerar que os cursos técnicos subsequentes se estruturam em três núcleos, conforme já apresentados na Figura 4: o fundamental, o articulador e o tecnológico.

Os cursos organizam-se em sistema seriado semestral, possuindo duração de quatro semestres letivos. Apresentam uma distribuição entrecruzada das disciplinas da formação básica e da formação técnica, sem ultrapassar o quantitativo de seis disciplinas por período. No conjunto, as disciplinas devem promover o diálogo e a integração entre os conhecimentos científico e tecnológico.

A matriz curricular dos cursos contempla um quantitativo variável de horas (em conformidade com as cargas horárias estabelecidas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)) de 800, 1.000 ou 1.200 horas destinadas à formação técnica. Pode-se acrescentar, em função do atendimento aos princípios curriculares do PPP, um quantitativo ainda maior de horas. Além do total dessa carga horária

destinada à formação, devem se acrescentar, necessariamente, 400 horas reservadas à prática profissional.

As disciplinas que compõem a matriz curricular devem estar articuladas entre si, fundamentadas na interdisciplinaridade e na contextualização. Orientam-se pelos perfis profissionais de conclusão estabelecidos no projeto pedagógico do curso. Ensejam a formação cidadã, permitindo, assim, tanto a articulação de ciência, trabalho, cultura e tecnologia quanto a aplicação de conhecimentos teórico-práticos específicos do eixo tecnológico e da habilitação específica. Esse arranjo curricular contribui, de modo decisivo, para uma sólida formação técnico-humanística dos estudantes.

No que se refere à prática profissional nos cursos técnicos subsequentes, deve se considerar o cumprimento de carga horária mínima de 400 horas. Considerem-se também as duas modalidades de realização dessa prática: desenvolvimento de projetos (projetos técnicos, projetos de extensão e/ou projetos de pesquisa) e/ou desenvolvimento de estágio curricular supervisionado (estágio técnico). Os projetos e o estágio são realizados a partir do início da segunda metade do curso, podendo ocorrer no IFRN, na comunidade e/ou em locais de trabalho. A prática profissional ancora-se tanto nos princípios da unidade entre teoria e prática, da interdisciplinaridade e da contextualização quanto na gestão de processos de produção específicos da área técnica

No que se refere a requisitos e a formas de acesso, devem se considerar as seguintes possibilidades, representadas na Figura 7:

- a) processo de seleção, conveniado ou aberto ao público, para portadores de certificado de conclusão do ensino médio (com entrada no primeiro período);
- b) transferência, para estudantes matriculados em cursos técnicos do mesmo eixo tecnológico (com entrada a partir do segundo período); e
- c) reingresso, para portadores de diploma de cursos técnicos (com entrada a partir do segundo período).

Sempre desenvolvido pela Instituição, o processo seletivo é consolidado por meio de provas classificatórias, destinando-se, para alunos egressos da rede pública de ensino, o mínimo de 50% das vagas. O preenchimento das vagas deve considerar, como mecanismos de classificação, resultados de provas (exames) ou de exames realizados pelo Governo Federal.

Figura 7 - Requisitos e formas de acesso para os cursos técnicos subsequentes.



Fonte: Equipe de sistematização do PPP (2011)¹⁸.

¹⁸ Figura representativa das formas de acesso para os cursos técnicos subsequentes do IFRN, inspirada tanto nas sistematizações apresentadas no Projeto Político-Pedagógico do CEFET-RN (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2005) quanto nas discussões advindas dos fóruns de avaliação das ofertas educacionais, acontecidos em 2010.

4.4 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE GRADUAÇÃO

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação superior representa um dos níveis que compõem a educação escolar. Caracteriza-se, principalmente, pela ênfase na formação profissional em diferentes áreas do conhecimento, com ingresso possibilitado a estudantes (egressos do ensino médio ou portadores de certificado equivalente a essa etapa da educação básica) classificados em processo seletivo.

Segundo o Art. 43 da LDB, a educação superior tem as seguintes finalidades:

- I. estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II. formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III. incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV. promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V. suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI. estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII. promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996, p. 35).

A Lei de criação dos institutos federais (Lei 11.892/08) reafirma e torna legítima a oferta de cursos de graduação, ao destacar, na Seção III, Art. 7, Título VI, os objetivos e os níveis de atuação na educação superior dos institutos federais. Assim, estão previstos os seguintes cursos:

- a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
- c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento;
- e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008e, p. 2).

Ainda no que se refere à legitimidade das práticas formativas de ensino superior no IFRN, o Estatuto da Instituição, no Título III, Art. 27, prevê:

O ensino proporcionado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte é oferecido por meio de cursos e programas de formação inicial continuada, de educação profissional técnica de nível médio e de educação superior de graduação e de pós-graduação, desenvolvidos articuladamente à pesquisa e à extensão (INSTITUTO [...], 2009, p. 24).

A oferta dos cursos superiores do IFRN é regida por regulamentações oriundas da política nacional para o ensino superior e por diretrizes internas da Instituição. Nesse sentido, a oferta dos cursos superiores de tecnologia organiza-se segundo as orientações normativas do conselho nacional de educação e os referenciais curriculares do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (CNST), aprovado pela Portaria 10/2006. A oferta dos cursos de licenciatura organiza-se segundo tanto as diretrizes e os referenciais curriculares nacionais para a formação de professores quanto as regulamentações específicas para cada área da educação básica. A oferta dos cursos superiores de Engenharia organiza-se segundo tanto as diretrizes e os referenciais curriculares para cada área específica quanto as orientações dos órgãos orientadores da profissão. No conjunto, todas essas ofertas formativas de graduação organizam-se em sintonia com as concepções, os princípios e as diretrizes traçados no PPP institucional.

4.4.1 Concepção da educação superior de graduação

O norteamento da estrutura curricular, da gestão e das finalidades da educação superior de graduação do IFRN embasa-se nas concepções político-filosóficas (de ser humano, sociedade, educação, cultura, trabalho, ciência e tecnologia) sistematizadas neste PPP. Por isso, os cursos de graduação oferecidos pelo Instituto devem se constituir como horizontes para a formação superior centrada no profissionalismo e no desenvolvimento crítico-reflexivo-científico dos atores sociais (SILVA, 2007).

A política de educação superior do IFRN respalda-se nos compromissos assumidos com as demais ações institucionais. Ancora-se na perspectiva inclusiva e no compromisso com a democratização do acesso ao ensino superior, com a permanência e com a qualidade social. Nesse sentido, os esforços devem ser envidados visando a consolidação dessas ofertas, o atendimento às necessidades presentes na sociedade brasileira e, em particular, o desenvolvimento socioeconômico norte-rio-grandense.

Com o objetivo de dinamizar o processo formativo e de ampliar os conhecimentos científicos, tecnológicos e socioculturais, as diferentes ações acadêmicas devem compor um conjunto significativo de atividades curriculares e extracurriculares à disposição dos estudantes. Para tanto, incluem-se, por exemplo, iniciação científica e tecnológica, pesquisa, tutoria de aprendizagem e de laboratório, experiência internacional, mobilidade acadêmica, evento técnico-científico, empresa júnior, aula externa e visita técnica a empresas. São atividades que favorecem a superação da dicotomia entre teoria e prática e possibilitam o estabelecimento de diálogos entre as diferentes áreas de conhecimento.

Pensar em possibilidades de ensino superior na perspectiva de formação humana e de desenvolvimento profissional e social significa reconhecer o caráter da formação e da profissionalização específicas do tecnólogo, do licenciado e do bacharel em engenharia. Significa

potencializar a existência de espaços onde os valores técnicos, éticos e políticos do profissional possam ser exercidos. Também significa reconhecer que os formandos devem ser agentes sociais, capazes de planejar as ações, de gerir a atuação profissional e de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e trabalhista.

Desse modo, a concepção crítica de ensino superior propõe, por considerar o contexto do exercício profissional, mais que uma simples mudança no paradigma da formação tradicional. Supera um modelo acadêmico sustentado na reprodução de técnicas e de procedimentos, sugerindo, em contrapartida, um modelo sustentado em valores, atitudes, crenças, redefinições de conteúdo e de estratégia, protagonismos e propósitos críticos da formação (TARDIF, 2002).

Sob a ótica da formação profissional, a graduação objetiva valorizar uma educação não baseada na racionalidade técnica. Assim, não concebe os profissionais como meros executores de decisões alheias, mas como agentes capazes de decidir e de propor. São atores sociais que, ao confrontarem as ações cotidianas com as produções teóricas, devem rever as práticas e as teorias por meio de pesquisa e de produção de novos conhecimentos.

O alcance da qualidade social da educação brasileira só se efetivará quando, em nível de educação superior, se ampliarem a consciência sobre os desafios e as perspectivas no campo da formação e da profissionalização. Tal entendimento enfatiza que a dinâmica dos cursos superiores deve potencializar as gestões democráticas, os currículos integrados, as organizações institucionais, os projetos educacionais interdisciplinares e as formas de trabalho pedagógico crítico-reflexivo-científico. Essa dinâmica, conforme se afirma neste PPP, tem, por marco orientador, os ideais progressistas de uma sociedade democrática e solidária.

No IFRN, o ensino superior de graduação consolida-se em cursos de tecnologia, de licenciatura e de engenharia. Em consonância com a função social do Instituto, o planejamento e a operacionalização dessas demandas atende às necessidades sociais do Rio Grande do Norte e às finalidades legais da Instituição.

A consolidação desses cursos ampara-se em razões de cunho socioeconômico, político e cultural: a demanda social decorrente da necessidade de profissionais de nível superior (tecnólogos, engenheiros e docentes) para os diferentes setores produtivos e para as demais esferas da sociedade; a necessidade de desenvolvimento social ancorado na produção cultural, científica e tecnológica; o compromisso com a produção e a socialização do conhecimento científico e tecnológico; o compromisso com o desenvolvimento socioeconômico sustentável; e a necessidade de verticalização da formação para os concluintes do ensino médio.

4.4.2 Os cursos superiores de tecnologia (ou de graduação tecnológica)

Nos últimos anos, os avanços da ciência e da tecnologia, sobretudo no final do séc. XX e no início do séc. XXI, têm provocado grandes mudanças de concepção e de organização da sociedade. Essas mudanças, ao longo do processo histórico-social, influenciam os projetos educacionais, os modos de produção e de serviços, as relações sociais e, principalmente, as relações de trabalho do homem na sociedade.

A conjuntura de reestruturação produtiva do capital sinaliza para uma (re)configuração na

formação e na qualificação profissional, impondo, entre outras exigências sociais, a revisão nas atuações profissionais, a criação de novas profissões e a abertura para novas formas de organização do trabalho, novos mercados nacionais e internacionais. Tais fatores, por sua vez, requerem, nos países em desenvolvimento, novos processos formativos e mais investimentos em educação.

Nesse contexto, ressurgem, no Brasil, a partir dos anos 90, os cursos superiores de tecnologia. Buscam atender a uma demanda nacional: formar profissionais qualificados em áreas específicas e em tempo mais reduzido. Considere-se que o País busca o desenvolvimento tecnológico, o incremento do mercado brasileiro e o alargamento das relações internacionais, ampliando, assim, a oferta de emprego para quem possui maior qualificação profissional.

Os cursos de graduação tecnológica têm o objetivo de formar profissionais aptos a desenvolver atividades profissionais de um determinado eixo tecnológico. Sob uma angulação crítica das relações com o processo produtivo, com o meio ambiente e com a sociedade em geral, esses profissionais devem ser capazes de utilizar, desenvolver e/ou adaptar tecnologias. Os cursos caracterizam-se pelo atendimento às necessidades formativas específicas na área tecnológica de pesquisas, na de disseminação de conhecimentos e na de bens e serviços. Caracterizam-se, ainda, pela flexibilidade curricular e pelo perfil de conclusão focado não só na gestão de processos tecnológicos como também na aplicação e no desenvolvimento de tecnologias. Esses cursos são organizados a partir da concepção curricular de eixos tecnológicos, de acordo com o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (CNST).

Além da observância às prescrições da Lei 9.394/96 (LDB), aos Decretos 3.860/2001a e 5.154/2004 e aos demais regulamentos, os cursos de graduação tecnológica devem ter os currículos organizados atendendo ao conjunto de diretrizes curriculares explicitadas na Resolução CNE/CP 3/2002. Atente-se para o destaque a seguir:

Art. 1º A educação profissional de nível tecnológico, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias.

Art. 2º Os cursos de educação profissional de nível tecnológico serão designados como cursos superiores de tecnologia e deverão:

I - incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos;

II - incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho;

III - desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços;

IV - propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias;

V - promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação;

VI - adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos;

VII - garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular.

Art. 3º São critérios para o planejamento e a organização dos cursos superiores de tecnologia:

I - o atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado de trabalho e da sociedade;

II - a conciliação das demandas identificadas com a vocação da instituição de ensino e as suas reais condições de viabilização;

III - a identificação de perfis profissionais próprios para cada curso, em função das demandas e em sintonia com as políticas de promoção do desenvolvimento sustentável do País. [...].

Art. 6º A organização curricular dos cursos superiores de tecnologia deverá contemplar o desenvolvimento de competências profissionais e será formulada em consonância com o perfil profissional de conclusão do curso, o qual define a

identidade do mesmo e caracteriza o compromisso ético da instituição com os seus alunos e a sociedade.

§ 1º A organização curricular compreenderá as competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, incluindo os fundamentos científicos e humanísticos necessários ao desempenho profissional do graduado em tecnologia.

§ 2º Quando o perfil profissional de conclusão e a organização curricular incluírem competências profissionais de distintas áreas, o curso deverá ser classificado na área profissional predominante. (BRASIL, 2002c. p. 162-163).

Esses cursos de tecnologia atuam na esfera dos conhecimentos gerais e específicos, do desenvolvimento de pesquisas científico-tecnológicas e das aplicações dessas pesquisas no mundo do trabalho. As formações são definidas como especificidades dentro de uma determinada área profissional, visando, sobretudo, o desenvolvimento, a aplicação e a socialização de novas tecnologias. Também visam a gestão de processos tecnológicos e a produção de bens e serviços. A organização curricular dos cursos busca possibilitar a compreensão crítica e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais, resultantes da interferência do homem na natureza, em virtude dos processos de produção e de acumulação de bens.

Para se definirem essas ofertas, consideram-se tanto os estudos e as pesquisas sobre os arranjos produtivos, culturais e sociais locais, regionais e nacionais quanto as condições pedagógicas e administrativas da Instituição.

Indubitavelmente, definir as ofertas de cursos de tecnologia sob a circunscrição das demandas culturais e sociais constitui-se em um caminho oposto à definição de ofertas baseada na lógica produtivista ou mercadológica. Essa lógica permeia as políticas traçadas no atual Plano de Desenvolvimento da Educação, evidenciando-se, em especial, no que se refere à implantação dos institutos federais. Tal política de implantação objetiva, de modo incisivo, ofertar cursos que possibilitam a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais e incentivam o empreendedorismo. Tal enfoque, essencialmente mercadológico, enaltece o elo da educação com o setor produtivo e sinaliza uma retomada do produtivismo na formação profissional, valorizando a quantidade dos produtos e o rendimento de insumos aplicados (OLIVEIRA, 2011).

Em polo contrário a essa proposta de base produtivista, a escolha das ofertas no IFRN pauta-se na valorização das condições, dos interesses e das potencialidades humanos, evidenciando, em harmonia com as condições materiais, a capacidade de (re)criação e de transformação da realidade. Nesse sentido, elege-se, como referência, o foco ou a vocação tecnológica de cada câmpus, definindo-se a oferta de cursos a partir de discussões e de debates com a comunidade interna, em espaços institucionalizados. Além disso, torna-se imprescindível o estabelecimento do diálogo com a comunidade local, recorrendo-se a audiências públicas, visitas técnicas e outras formas de interlocução.

4.4.2.1 Princípios orientadores dos cursos de graduação tecnológica

De acordo com o Parecer CNE/CP 29/2002, os cursos de graduação tecnológica devem primar por uma formação em processo contínuo. Essa formação deve pautar-se pela descoberta do conhecimento e pelo desenvolvimento de competências profissionais necessárias ao longo da vida. Deve, ainda, privilegiar a construção do pensamento crítico e autônomo na elaboração de propostas

educativas que possam garantir identidade aos cursos de graduação tecnológica e favorecer respostas às demandas de formação no contexto social local e nacional. Para tanto, o currículo dos cursos de graduação tecnológica deve se orientar pelos seguintes princípios:

- a) compromisso com o desenvolvimento do pensamento crítico a partir dos fundamentos da formação integral;
- b) integração às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência, à cultura e à tecnologia, conduzindo ao desenvolvimento permanente de aptidões para a vida produtiva;
- c) articulação entre teoria e prática, valorizando a pesquisa tecnológica e científica, assim como a prática profissional e o desenvolvimento de práticas de extensão;
- d) compromisso com a produção e a inovação científico-tecnológica e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho;
- e) desenvolvimento de competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, voltadas para a gestão de processos e a produção de bens e serviços;
- f) promoção da capacidade de aprender continuamente, de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho e de prosseguir em cursos de pós-graduação;
- g) adoção da flexibilidade, da interdisciplinaridade, da contextualização e da atualização permanente dos cursos e dos currículos;
- h) garantia, por meio da respectiva organização curricular, da identidade profissional e do perfil profissional de conclusão do curso; e
- i) garantia de uma matriz curricular constituída de elementos da cultura, da historicidade, da política e da ética, tendo em vista o desenvolvimento social e sustentável da sociedade.

Os princípios e as características sinalizam para a necessidade do desenvolvimento de um processo pedagógico que assegure uma formação básica sólida. Garantem espaços amplos e permanentes de ajustamento às transformações sociais geradas pelo desenvolvimento tecnológico, pelo conhecimento científico e pelas mudanças no mundo do trabalho. Ademais, essa proposta curricular deve reservar espaço para a discussão de temas que problematizem, de forma crítica, o uso da tecnologia e as relações da tecnologia com o processo produtivo, o ser humano e a sociedade. Dessa forma, visa contribuir para uma formação profissional técnica e tecnológica, pautada em fundamentos científicos e humanistas.

4.4.2.2 Diretrizes e indicadores metodológicos dos cursos superiores de tecnologia (ou de graduação tecnológica)

A organização curricular dos cursos de graduação tecnológica, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância, observa os referenciais legais que norteiam as instituições formadoras e que definem o perfil, a atuação e os requisitos básicos necessários à formação profissional do tecnólogo. Ainda estabelece competências, habilidades, conteúdos curriculares, práticas profissionais, procedimentos de organização e de funcionamento dos cursos.

A matriz curricular dos cursos deve atender às exigências de carga horária presentes no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST). Para tanto, determinam-se, de acordo

com o eixo tecnológico do curso, percentuais de horas destinadas à formação científico-tecnológica, à prática profissional como componente curricular, à produção de trabalho de conclusão de curso e às atividades de pesquisa e extensão. A prática profissional não deve ser contabilizada no quantitativo mínimo de horas destinadas ao curso.

Apresentam-se, a seguir, as diretrizes e os indicadores metodológicos para os cursos superiores de tecnologia, tomando-se, como referência, a estrutura curricular, a prática profissional, os requisitos e as formas de acesso.

No que se refere à estrutura curricular, deve se considerar a organização dos cursos superiores de tecnologia em núcleos que atendam às necessidades formativas do setor produtivo, às definições do perfil de conclusão do curso, às características especiais da graduação tecnológica e às exigências metodológicas de ordem teórica e prática. Desse modo, a matriz curricular dos cursos de graduação tecnológica organiza-se em dois núcleos, o núcleo fundamental e o núcleo científico e tecnológico.

O núcleo fundamental compreende conhecimentos científicos imprescindíveis ao desempenho acadêmico dos ingressantes. Contempla, ainda, revisão de conhecimentos da formação geral, objetivando construir base científica para a formação tecnológica. Nesse núcleo, há dois propósitos pedagógicos indispensáveis: o domínio da língua portuguesa e, de acordo com as necessidades do curso, a apropriação dos conceitos científicos básicos.

O núcleo científico e tecnológico compreende disciplinas destinadas à caracterização da identidade do profissional tecnólogo. Compõe-se por uma unidade básica (relativa a conhecimentos de formação científica para o ensino superior e de formação tecnológica básica) e por uma unidade tecnológica (relativa à formação tecnológica específica, de acordo com a área do curso). Essa última unidade contempla conhecimentos intrínsecos à área do curso, conhecimentos necessários à integração curricular e conhecimentos imprescindíveis à formação específica.

Na Figura 8, apresenta-se um desenho ilustrativo da arquitetura curricular dos cursos de tecnologia oferecidos pelo IFRN.

Figura 8 – Representação da estrutura curricular dos cursos superiores de tecnologia.



Fonte: Equipe de sistematização do PPP (2011)¹⁹.

¹⁹ Figura representativa da estrutura curricular para a organização dos cursos superiores de tecnologia do IFRN, construída a partir do entendimento de Machado (2010) acerca da concepção de núcleos politécnicos comuns e de eixos tecnológicos.

A matriz curricular deve ser sistematizada em práticas interdisciplinares e contextualizadas, constituindo-se, assim, em uma proposta de curso que possibilita o atendimento aos perfis profissionais de conclusão. Desse modo, a matriz enseja a formação de uma base de conhecimentos científicos e tecnológicos, mediante práticas interdisciplinares. A partir da aplicação de conhecimentos teórico-práticos específicos de uma área profissional, tais práticas organizam-se em constante sintonia com os processos produtivos de bens e de serviços.

Em consonância com os referenciais que regulam os cursos superiores de tecnologia e com as definições tomadas nos fóruns de discussão dessa oferta, a matriz curricular está estruturada por disciplinas distribuídas em seis semestres letivos e em regime de crédito. Organiza-se em período semestral, com pré-requisitos e com flexibilidade favorecedora de itinerários formativos diversificados.

Para atender às exigências pedagógicas e ao perfil da graduação tecnológica, devem ser proporcionadas situações de aprendizagem teórico-prática alicerçadas em métodos integradores e em atividades de pesquisa e de extensão. Trabalho de iniciação científica, projeto interdisciplinar, visita técnica, trabalho em equipe, desenvolvimento de protótipos, monitoria e participação em empresas juniores são exemplos dessas situações de aprendizagem. Em todas elas, devem se desenvolver posturas de cooperação, de comunicação e de iniciativa.

No que se refere à prática profissional nos cursos superiores de tecnologia, deve se considerar o cumprimento de carga horária mínima de 400 horas. Também devem ser consideradas as modalidades de realização dessa prática: desenvolvimento de projetos (projetos técnicos, projetos de extensão e/ou projetos de pesquisa), de estágio curricular supervisionado (estágio técnico) e de outras atividades acadêmico-científico-culturais. Para essas últimas, devem ser destinadas, no mínimo, 25 horas do quantitativo geral da prática profissional. Os projetos e o estágio são desenvolvidos no IFRN, na comunidade e/ou em locais de trabalho.

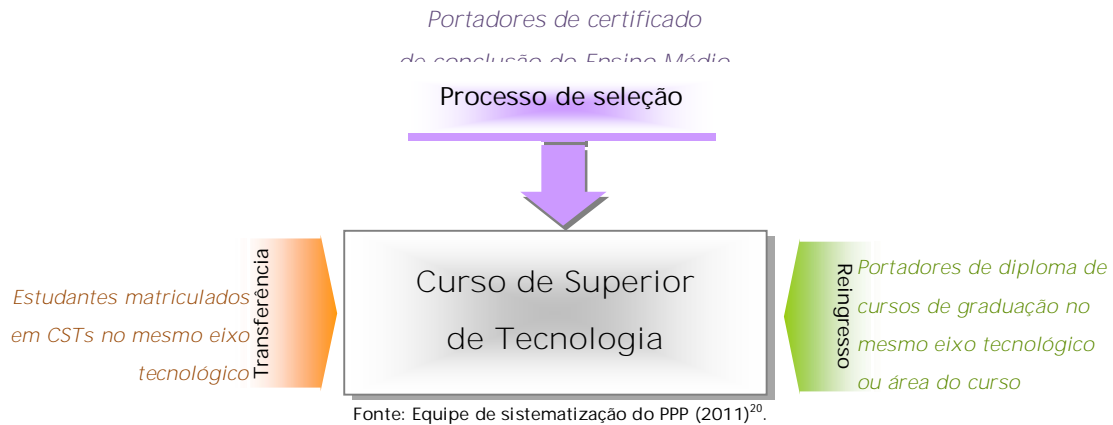
A prática profissional ancora-se tanto nos princípios da unidade entre teoria e prática, da interdisciplinaridade e da contextualização quanto na gestão de processos de produção específicos da área técnica.

No que se refere a requisitos e a formas de acesso, devem se considerar as seguintes possibilidades, representadas na Figura 9:

- a) processo de seleção, conveniado ou aberto ao público, para portadores de certificado de conclusão do ensino médio (com entrada a partir do primeiro período);
- b) transferência, para estudantes matriculados em cursos superiores de tecnologia no mesmo eixo tecnológico (com entrada a partir do segundo período); e
- c) reingresso, para portadores de diploma de cursos de graduação no mesmo eixo tecnológico ou na mesma área do curso (com entrada a partir do segundo período).

O processo de seleção para o primeiro período do curso pode ser realizado por meio de provas (exames) e/ou de programas, desenvolvidos pela Instituição, destinando-se, para alunos egressos da rede pública de ensino, o mínimo de 50% das vagas. O preenchimento das vagas deve considerar, como mecanismos de classificação, o vestibular tradicional ou os resultados de exames realizados pelo Governo Federal.

Figura 9 – Requisitos e formas de acesso para os cursos superiores de tecnologia.



4.4.3 Os cursos de engenharia

Os cursos de engenharia objetivam a formação do profissional engenheiro generalista, humanista, crítico e reflexivo. Delineia-se, assim, o perfil de um profissional capacitado a compreender e a produzir novas tecnologias em áreas específicas, atuando, crítica e criativamente, na identificação e na resolução de problemas. Em atendimento às demandas da sociedade, essa formação, sob perspectiva ética e humanística, prioriza aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais (BRASIL, 2002c).

Para tanto, é necessário o desenvolvimento das seguintes competências:

- a) aplicar conhecimentos matemáticos, científicos, tecnológicos e instrumentais à engenharia;
- b) projetar e conduzir experimentos, interpretando resultados;
- c) conceber, projetar e analisar sistemas, produtos e processos produtivos;
- d) planejar, elaborar, coordenar e supervisionar projetos e serviços de engenharia;
- e) identificar, formular e resolver problemas de engenharia;
- f) desenvolver e/ou utilizar novas ferramentas e novas técnicas;
- g) supervisionar operação e manutenção de sistemas;
- h) avaliar, criticamente, operação e manutenção de sistemas;
- i) comunicar-se, eficientemente, sob forma verbal, não verbal e multimodal;
- j) atuar em equipes multidisciplinares;
- k) assumir postura profissional ética e responsável;
- l) avaliar impacto das atividades da engenharia nos contextos social e ambiental;

²⁰ Figura representativa das formas de acesso para os cursos superiores de tecnologia do IFRN, inspirada tanto nas sistematizações apresentadas no Projeto Político-Pedagógico do CEFET-RN (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2005) quanto nas discussões advindas dos fóruns de avaliação das ofertas educacionais, acontecidos em 2010.

- m) avaliar viabilidade econômica de projetos de engenharia; e
- n) assumir postura de contínua atualização profissional.

Comprometidas com o desenvolvimento sustentável, tais competências constituem fonte estimuladora de atuação criativa para análise de problemas (políticos, éticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais) e formulação de soluções. O engenheiro, portanto, deve estar preparado para atuar, permanentemente, na fronteira do conhecimento, buscando solução técnica e ética para as situações problema surgidas na dinâmica do exercício profissional.

4.4.3.1 Princípios orientadores e características dos cursos de engenharia

De acordo com os Princípios Norteadores das Engenharias dos Institutos Federais da SETEC/MEC, as propostas curriculares dos cursos superiores de graduação norteiam-se pelos seguintes princípios:

- a) sintonia com a sociedade e o mundo produtivo;
- b) diálogo com os arranjos produtivos culturais, locais e regionais;
- c) preocupação com o desenvolvimento sustentável;
- d) estabelecimento de metodologias que viabilizem a ação pedagógica interdisciplinar e transdisciplinar dos saberes;
- e) realização de atividades de formação em ambientes não convencionais;
- f) interação de saberes teórico-práticos ao longo do curso;
- g) realização da pesquisa e da extensão como sustentadoras das ações na construção do conhecimento;
- h) construção, no processo de aprendizagem, da autonomia dos discentes;
- i) promoção da mobilidade acadêmica por meio de cooperação técnica intrainstitucional e interinstitucional;
- j) possibilidade de alteração, intrainstitucional e interinstitucionalmente, no itinerário curricular dos estudantes;
- k) estabelecimento de procedimentos inovadores para o acesso aos cursos de engenharia e para a certificação dos estudantes;
- l) comparabilidade de currículo, com adoção de procedimentos que valorizem as ações de ensino, pesquisa e extensão; e
- m) integração curricular de diferentes níveis e modalidades de ensino, contribuindo para a concretização do princípio da verticalização.

4.4.3.2 Diretrizes e indicadores metodológicos dos cursos de engenharia

A organização curricular dos cursos de engenharia, seja na modalidade presencial, seja na modalidade a distância, observa os referenciais legais que norteiam as instituições formadoras. Tais referenciais definem o perfil da formação profissional, a atuação dos profissionais e os requisitos

básicos necessários à formação do engenheiro. Além disso, estabelecem conteúdos curriculares, modos de prática profissional, procedimentos de organização e de funcionamento dos cursos.

Os cursos de engenharia devem ser organizados em uma base de conhecimentos científicos e tecnológicos, com uma carga horária mínima de 4.000 horas. A estrutura curricular deve compreender dez semestres letivos, em regime de crédito e com organização por disciplinas. Na matriz curricular, essas últimas – associadas, em alguns casos, por prerrequisitos – dispõem-se de modo a possibilitar flexibilidade de itinerários diversificados.

Apresentam-se, a seguir, as diretrizes e os indicadores metodológicos para os cursos superiores de engenharia, tomando-se, como referência, a estrutura curricular, a prática profissional, os requisitos e as formas de acesso.

Em relação à estrutura curricular, os cursos de engenharia organizam-se em dois ciclos (o ciclo de ciência e tecnologia e o ciclo de engenharia), dois núcleos (o núcleo fundamental e o núcleo científico e tecnológico) e três unidades (a unidade básica, a unidade estruturante (engenharia básica) e a unidade de engenharia).

A Figura 10 apresenta o desenho curricular para os cursos de engenharia em dois ciclos, ressaltando a inter-relação entre os ciclos, os núcleos e as unidades.

Figura 10 – Representação, em dois ciclos, da estrutura curricular para os cursos de engenharia.



Fonte: Equipe de sistematização do PPP (2011)²¹.

O ciclo de ciência e tecnologia contempla tanto conhecimentos de formação geral, voltados para o ensino superior, quanto conhecimentos científicos e tecnológicos gerais, voltados para a área de engenharia. Desenvolve-se por meio de um bacharelado, com terminalidade em seis semestres letivos e com certificação parcial de bacharel em Ciência e Tecnologia (BC&T).

Esse ciclo é composto pelo núcleo fundamental e pelas unidades básica e estruturante (engenharia básica) do núcleo científico e tecnológico, com carga horária mínima de 2.400 horas. Deve habilitar o estudante ao prosseguimento de estudos no ciclo de engenharia, permitindo-lhe, inclusive,

²¹ Figura representativa do desenho curricular dos cursos superiores de engenharia do IFRN, inspirada tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para as Engenharias (CNE/CES, 2002) e nas sistematizações apresentadas neste PPP quanto nas discussões advindas dos fóruns de avaliação das ofertas educacionais, acontecidos em 2010.

mobilidade para outras instituições de ensino superior que utilizam a mesma estruturação curricular em dois ciclos.

Como atividade de síntese e integração do conhecimento, deve ser desenvolvido, ao final do ciclo de ciência e tecnologia, uma produção monográfica, registrando-se os projetos técnicos, os projetos de pesquisa e/ou os projetos de extensão realizados durante o ciclo.

Ao integralizar todos os componentes curriculares do ciclo de ciência e tecnologia, o estudante recebe o diploma de bacharel em Ciência e Tecnologia (BC&T). Desse modo, além de estar habilitado ao prosseguimento de estudos para os cursos de engenharia em dois ciclos, o estudante egresso do bacharelado em Ciência e Tecnologia (BC&T) pode atuar, tanto em empresas privadas quanto em instituições do setor público, no gerenciamento, na pesquisa e nos serviços aplicados à área de ciência e tecnologia; empreender negócio próprio na área de ciência e tecnologia; desenvolver atividades de pesquisa e extensão em ciência e tecnologia; e realizar cursos de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*.

O ciclo de engenharia contempla conhecimentos tecnológicos específicos, de acordo com as áreas da engenharia. Estrutura-se, com carga horária mínima de 1.200 horas, em quatro períodos letivos. É composto pela unidade de engenharia do núcleo científico e tecnológico. Como atividade de síntese e integração do conhecimento, deve ser elaborado, ao final desse ciclo, um relatório técnico, registrando-se as atividades realizadas no estágio curricular supervisionado. Ao integralizar todos os componentes curriculares do ciclo de engenharia, o estudante recebe o diploma de engenheiro no respectivo curso.

O núcleo fundamental compreende conhecimentos científicos imprescindíveis ao desempenho acadêmico dos ingressantes. Contempla, ainda, revisão de conhecimentos da formação geral, objetivando construir base científica para a formação tecnológica. Nesse núcleo, há dois propósitos pedagógicos indispensáveis: o domínio da língua portuguesa e, de acordo com as necessidades do curso, a apropriação dos conceitos científicos básicos.

O núcleo científico e tecnológico compreende disciplinas destinadas à construção da identidade do profissional engenheiro.

A unidade básica é relativa a conhecimentos de formação científica, voltados para o ensino superior, e conhecimentos de formação tecnológica básica, voltados para a atuação profissional. As disciplinas que compõem essa unidade devem contemplar conhecimentos de Metodologia Científica e Tecnológica; Leitura e Produção de Textos Acadêmicos; Informática; Expressão Gráfica; Matemática; Física; Fenômenos de Transporte; Mecânica dos Sólidos; Eletricidade Aplicada; Química; Ciência e Tecnologia dos Materiais; Administração; Economia; Ciências do Ambiente; e Humanidades, Ciências Sociais e Cidadania. A unidade deve contemplar cerca de 30% da carga horária mínima estabelecida para o ciclo de ciência e tecnologia.

A unidade estruturante (engenharia básica) é relativa à formação tecnológica geral, de acordo com a área da engenharia. As disciplinas que compõem a unidade estruturante (engenharia básica) devem contemplar um subconjunto coerente de conhecimentos científicos, tecnológicos e instrumentais necessários para a definição das modalidades de engenharia. Devem garantir o desenvolvimento das competências e das habilidades estabelecidas nas exigências de cada perfil profissional especificado no projeto de curso. A unidade deve contemplar cerca de 15% da carga horária mínima de disciplinas.

A unidade de engenharia é relativa à formação técnica e tecnológica de uma engenharia específica. Contempla conhecimentos intrínsecos à área do curso, conhecimentos necessários à

integração curricular e, conforme as necessidades da atuação profissional e as regulamentações profissionais, conhecimentos imprescindíveis à formação específica.

As disciplinas que compõem a matriz curricular devem estar articuladas em uma perspectiva interdisciplinar e orientadas pelos perfis profissionais de conclusão. Ensejam não só a formação de conhecimentos científicos e tecnológicos mas também a aplicação de conhecimentos teórico-práticos específicos de uma área profissional. A matriz curricular contribui, assim, para uma formação técnico-humanística.

Para atender às exigências pedagógicas e ao perfil da graduação em engenharia, devem ser proporcionadas situações de aprendizagem teórico-prática alicerçadas em métodos integradores e em atividades de pesquisa e de extensão. Trabalho de iniciação científica, projeto interdisciplinar, visita técnica, trabalho em equipe, desenvolvimento de protótipos, monitoria e participação em empresas juniores são exemplos dessas situações de aprendizagem. Em todas elas, devem se desenvolver posturas de cooperação, de comunicação e de iniciativa.

Em relação à prática profissional desenvolvida no decorrer dos cursos de engenharia, deve se considerar o cumprimento de carga horária mínima de 400 horas, distribuídas em 200 horas para cada ciclo.

Também devem ser consideradas as modalidades diferentes de realização dessa prática. Para o ciclo de ciência e tecnologia, desenvolvem-se projetos (projetos técnicos, projetos de extensão e/ou projetos de pesquisa) e outras atividades acadêmico-científico-culturais. Essas últimas devem contemplar 100 horas do quantitativo geral da prática profissional. Para o ciclo de engenharia, desenvolve-se estágio curricular supervisionado (estágio técnico), a partir do início da segunda metade do referido ciclo.

Os projetos e o estágio são desenvolvidos no IFRN, na comunidade e/ou em locais de trabalho. A prática profissional ancora-se tanto nos princípios da unidade entre teoria e prática, da interdisciplinaridade e da contextualização quanto na gestão de processos de produção específicos da área técnica.

Em relação aos requisitos e às formas de acesso, deve se considerar que a entrada nos cursos pode ser efetivada pelo ciclo de ciência e tecnologia ou pelo ciclo de engenharia, conforme as seguintes possibilidades, representadas na Figura 11:

- a) processo de seleção, conveniado ou aberto ao público, para portadores de certificado de conclusão do ensino médio (com entrada a partir do primeiro período);
- b) transferência, tanto para estudantes matriculados em cursos de bacharelado em Ciência e Tecnologia (BC&T) (com entrada do segundo ao quarto períodos) quanto para estudantes matriculados em cursos de engenharia em dois ciclos (com entrada a partir do quinto período);
- c) reingresso, para portadores de diploma de cursos superiores de tecnologia (com entrada do segundo ao quarto períodos) e para portadores de diploma de cursos de engenharia, de bacharelado em Ciência e Tecnologia (BC&T) em área distinta ou de bacharelado definido no projeto do curso ofertado pelo IFRN (com entrada no quinto ou no sexto períodos);
- d) reingresso, para portadores de diploma de cursos de engenharia ou de bacharelado em Ciência e Tecnologia (BC&T) na mesma área do curso ofertado pelo IFRN (com entrada a

- partir do sétimo período); e
- e) reopção, para estudantes matriculados em cursos de engenharia do IFRN (com entrada para o quinto ou sétimo períodos).

Considerando as condições operacionais requeridas para desenvolvimento da unidade básica (em consonância com as prioridades de atuação educacional da Instituição), deve ser priorizado o ingresso para o ciclo de engenharia ou para a unidade estruturante do ciclo de ciências e tecnologia.

O processo de seleção para o primeiro período do curso pode ser realizado por meio de provas (exames) e/ou de programas, ambos desenvolvidos pela Instituição, destinando-se, para alunos egressos da rede pública de ensino, o mínimo de 50% das vagas. O preenchimento das vagas deve considerar, como mecanismos de classificação, os resultados de vestibular tradicional ou de exames realizados pelo Governo Federal.

O processo de seleção para ingresso no quinto período (início da unidade estruturante/engenharia básica) ou no sétimo período (início da unidade de engenharia) do curso de engenharia deve considerar, como mecanismo de classificação, o resultado de provas (exames) realizadas pela instituição.

Figura 11 - Requisitos e formas de acesso para os cursos de engenharia.



Fonte: Equipe de sistematização do PPP (2011)²².

4.4.4 A formação de professores

Nas últimas décadas, em razão das mudanças ocorridas nas relações sociais e produtivas, o mundo tem posto em foco a educação, submetendo, a permanentes questionamentos, o exercício e a

²² Figura representativa das formas de acesso para os cursos superiores de tecnologia do IFRN, inspirada tanto nas sistematizações apresentadas no atual PPP do IFRN quanto nas discussões advindas dos fóruns de avaliação das ofertas educacionais, acontecidos em 2010.

profissionalização da docência. O resultado desse interesse consubstancia-se em reformas educativas, desencadeadas em muitos países, inclusive no Brasil.

Nesse contexto, as questões relativas à formação de professores apontam para a necessidade de um processo formativo contínuo que ultrapasse os espaços acadêmicos e que posicione a formação como elemento capaz de assegurar as transformações qualitativas almejadas para a educação (NÓVOA, 1992b).

Discutir a formação de professores requer, sob enfoque crítico, contextualizar e conceituar *formação profissional docente*. Nesse âmbito, formação refere-se a ações voltadas à aquisição de saberes relevantes ao exercício das atividades profissionais e, simultaneamente, voltadas à formação da cidadania. Tanto esse exercício quanto essa formação cidadã situam-se, necessariamente, na perspectiva da emancipação política e social do profissional docente. Assim, profissionalidade (conjunto de saberes específicos para uma determinada atuação profissional) e profissionalismo (conjunto de valores sociais estabelecidos e construídos pelos profissionais) imbricam-se (RAMALHO, 2003).

A profissionalidade e o profissionalismo na docência implicam uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e dentro da dinâmica externa do exercício da docência. Nesse entendimento, ser um profissional implica dominar conceitos e demonstrar atitudes especializadas, o que confere competência às pessoas em determinadas situações de trabalho e as associa a um grupo profissional organizado (SCHON, 1992). Ser profissional docente requer, portanto, a mobilização de saberes teóricos e práticos capazes de propiciar o desenvolvimento de bases estruturantes do exercício profissional. Tais bases viabilizam a reflexão sobre a atividade docente, permitindo que os professores construam saberes em um processo contínuo de formação.

Assim, com base em Tardif (2001), compreende-se formação de professor como sendo a capacidade de transformar, em experiência significativa, os acontecimentos cotidianos vividos pelo docente e pelo aluno. Essa experiência interativa situa-se em um projeto de formação pessoal e coletiva, alicerçado no ensino, na pesquisa e na extensão. No âmbito de tal percurso formativo, tanto o desenvolvimento profissional quanto o curricular estruturam-se por meio da unidade entre teoria e prática, constituindo-se em um diálogo estreito com os sujeitos e com as situações concretas vivenciadas. Entende-se, por conseguinte, que a formação de professor deve acontecer sob uma perspectiva educacional de cunho crítico-reflexivo. Deve, pois, visar a unidade ação-reflexão-ação em contextos mais amplos e considerar o ensino como prática social concreta.

Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) consideram que a formação do professor tem se constituído como uma das “pedras angulares” imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo. Tal entendimento ratifica a importância que a formação docente vem adquirindo nas últimas décadas, em meio aos esforços globais para melhorar a qualidade do ensino.

A natureza da função educativa tem sido definida a partir da capacidade de formar cidadãos capazes de pensar o seu papel social, de refletir sobre a sua prática profissional e de atuar sobre o meio que os cerca. Ou seja, educar, conforme assegura Freire (2003), é formar cidadãos cujas capacidades não se restrinjam ao círculo da atuação profissional. Essas capacidades devem se elevar, espalhando-se nas mais diversas esferas da existência.

Os cursos superiores de licenciatura do IFRN constituem-se de práticas que englobam saberes filosóficos, epistemológicos e didático-pedagógicos contrários às divisões disciplinares fragmentadas e reducionistas. Essa organização favorece posturas interdisciplinares por meio tanto de projetos

integradores de conhecimentos quanto de outras práticas pedagógicas integradoras. Prioriza proporcionar um conhecimento sólido dos conteúdos específicos das áreas objeto de estudo. Além disso, valoriza a inclusão, na matriz curricular, de saberes experienciais, como estágios supervisionados, práticas de ensino e vivências acadêmicas e culturais.

Na busca da construção de propostas curriculares que levem a definir, caracterizar e analisar a formação docente associada a um modelo orientador dos processos formativos, Gauthier (2000, p. 1) esclarece:

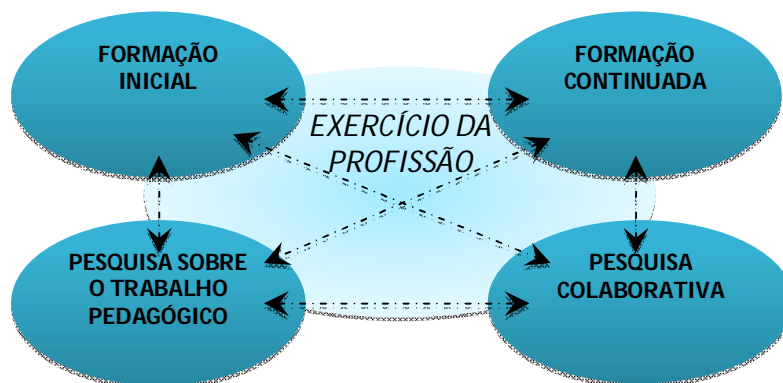
[...] as inúmeras pesquisas realizadas nos últimos anos com o objetivo de definir um repertório de conhecimentos e articulações para a formação profissional podem ser interpretadas como incentivo para que o docente se conheça enquanto docente, como tentativas de identificar os constituintes da identidade profissional e de definir os saberes, as habilidades e as atitudes envolvidas no magistério [...].

Portanto, formar docentes nas licenciaturas oferecidas pelo IFRN é uma atividade humana, técnica, política e ética voltada para a cidadania e para a atuação no mundo do trabalho. Essa atividade curricular considera, no que concerne à formação de professores, as exigências legais, as diretrizes do PPP institucional e as necessidades da sociedade. Para sustentar tal modelo de formação, buscou-se, dentre outros aportes, ancoragem teórico-metodológica em Garcia (1992), Gauthier (1997), Imbernón (2004), Libâneo (2005), Nóvoa (1992a), Schön (1994), Schütz (1987), Tardif (2005) e Therrien (1998).

4.4.4.1 Dimensões da formação profissional docente

A formação profissional docente, para ser legítima, deve estar alicerçada nos propósitos do exercício da prática profissional, entendido como espaço que torna possível a articulação dos eixos da formação inicial, da formação continuada, da pesquisa pedagógica e da pesquisa colaborativa. Somente por meio da inter-relação desses eixos, a formação profissional constitui-se em uma realização emancipadora e crítica. A Figura 12 ilustra essa proposição.

Figura 12 - Modelo de formação profissional de professores em perspectiva progressista



Fonte: Adaptação de Vieira (2002)

Conforme evidenciado na Figura 12, a formação profissional de professores sugere movimentos e articulações de instâncias formativas e de atuação profissional. Segundo estudiosos formuladores desse modelo de formação profissional, cada relação que se estabelece na figura realça pressupostos importantes para o exercício da profissão e para a formação docente (GAUTHIER, 1997; IMBERNÓN, 2004; NÓVOA, 1992a; SCHÖN, 1994; SCHÜTZ, 1987; TARDIF, 2002; THERRIEN, 1998).

A relação entre formação inicial e formação continuada pressupõe integrar, no currículo da formação inicial, atividades de participação dos formandos em momentos de formação continuada desenvolvidos no cotidiano escolar (reuniões de planejamento, ciclos de estudos e trocas de experiências, entre outras atividades). Nesse sentido, por meio da formação inicial, fornece-se, ao futuro professor, uma base sólida, nos âmbitos científico, cultural, social e pedagógico, para o exercício profissional. Por outro lado, a participação em momentos de formação continuada nas escolas possibilita, na prática, a compreensão da relevância desses saberes.

Assim, a formação docente identifica-se com o movimento do percurso, do processo, da trajetória de vida pessoal e profissional. Por isso, é regida pelo princípio da inconclusibilidade. Há de se pensar, portanto, a formação de professores como um exercício permanente atrelado ao profissionalismo e às formações inicial e continuada (VIEIRA, 2002).

A relação entre formação inicial e pesquisa sobre o trabalho pedagógico pressupõe a possibilidade de os futuros profissionais construir uma base de conhecimentos produzidos a partir da análise interpretativa do trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula e na instituição escolar. A contribuição da pesquisa para a formação inicial oportuniza, aos futuros mestres, uma base sólida de conhecimentos constituída pelo estudo acadêmico e pela análise crítica das práticas pedagógicas. A pesquisa, vista como instrumento de integração do professor-aluno com a realidade socioeconômica e a atuação pedagógica, possibilita o diálogo com os referenciais teóricos do currículo e estabelece articulação entre teoria e prática. A pesquisa é, portanto, um princípio formativo significativo. Para Tardif (2002), a produção de conhecimentos não é só missão das academias mas também dos professores.

A relação entre formação continuada e pesquisa colaborativa pressupõe a necessidade de serem vivenciadas situações reais e concretas em sala de aula e em contextos escolares mais amplos. Tanto os procedimentos teórico-metodológicos quanto os resultados da pesquisa colaborativa (desenvolvida por professores-formadores, professores-alunos e professores em serviço) devem subsidiar o exercício da profissão docente. Possibilitam, por meio da formação continuada dos professores, o enfrentamento a situações problemáticas e a revisão dos fundamentos epistemológicos que embasam o trabalho pedagógico (VIEIRA, 2002).

A relação entre pesquisa sobre o trabalho pedagógico e pesquisa colaborativa exige entrosamento entre sujeitos pesquisadores: professor-aluno e professor-formador. Pressupõe investigar, no processo de formação inicial e continuada, as necessidades e as situações didático-pedagógicas vividas pelos professores-formadores e pelos professores-alunos. Promove, no processo de concepção, de desenvolvimento e de avaliação dos projetos colaborativos, a interação entre os sujeitos envolvidos. Entende-se, pois, a pesquisa como procedimento científico de construção de saberes e como processo formativo. Assim, a pesquisa constitui-se em uma condição fundamental à

prática pedagógica inovadora, tornando indissociáveis as questões de investigação científica e as de ensino. Nesse contexto, problematizar, indagar e duvidar são ações inerentes à formação e à prática pedagógicas. O professor deve ser formado para ser um permanente investigador de sua prática pedagógica (VIEIRA, 2002).

A relação entre formação inicial e pesquisa colaborativa pressupõe o desenvolvimento de uma ação centrada na escola, desde o início do percurso formativo do profissional docente. Quando os professores-formadores trabalham juntos com os docentes da escola e com os professores-alunos, o espaço escolar transforma-se em um *locus* de investigações sobre a prática educativa. Isso possibilita tanto o compartilhamento das questões postas pela prática (e evidenciadas pela pesquisa) quanto a busca por soluções conjuntas. Assim, a pesquisa, como base da formação, consubstancia-se em um princípio educativo. Nesse sentido, a formação inicial não pode ser concebida sem as articulações com a preparação prática e com a pesquisa (VIEIRA, 2002).

A relação entre formação continuada e pesquisa sobre o trabalho pedagógico pressupõe a preocupação em se formar professores capazes de articular teoria e prática, uma vez que as investigações sobre o trabalho pedagógico são orientadas não somente para o questionamento dos contextos institucionais e sociais do ensino. Orientam-se, fundamentalmente, para encontrar saídas diante dos problemas emergentes da prática pedagógica. Nesse sentido, a investigação transforma-se na principal estratégia de formação continuada de professores. Evidencia-se, assim, que "o exercício da profissão docente [...] constitui verdadeiramente o quadro de referência tanto da formação inicial e continuada como da pesquisa em educação" (TARDIF, 2002, p. 286).

A relação entre formação do professor e exercício da profissão docente pressupõe que os saberes sejam construídos por meio de ações integradoras e contextualizadas. Nesse sentido, entende-se que o conhecimento pedagógico é oriundo da práxis, do agir concreto e da ação-reflexão-ação do profissional docente. Entende-se também que os saberes da docência não se esgotam nos processos formativos, mas se ampliam e se diversificam na dinâmica cotidiana, na construção coletiva, na partilha de experiências e nos exercícios de reflexão (VIEIRA, 2002).

Todo esse leque de relações estabelecidas deve ser desencadeado para materializar, em perspectiva crítica e emancipatória, a formação profissional docente. Esse modelo relacional – global e complexo – possibilita uma formação omnilateral, centrada em bases epistemológicas, sociológicas, psicológicas, éticas, filosóficas e culturais. Sendo assim, o modelo em foco afasta-se da formação tecnicista, alicerçada, prioritariamente, no pragmatismo e no atendimento às demandas técnicas. Tal formação tecnicista desconsidera, portanto, práticas educacionais libertárias favorecedoras da emancipação humana.

4.4.4.2 Formação profissional para a docência

Investigar a formação profissional da docência requer refletir sobre os saberes próprios da profissão. Em primeiro lugar, é necessário considerar os princípios que fundamentam esses saberes: a inter-relação entre saber docente e trabalho, a diversidade do saber docente, a temporalidade do

saber docente e a interatividade do saber docente. Em segundo lugar, é necessário caracterizar os vários saberes docentes: saberes da formação científica e pedagógica (ou saberes da formação profissional), saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Para os estudiosos da área, desconsiderar um dos princípios ou um dos saberes docentes restringe o alcance da formação profissional do professor. Logo, somente por meio da consideração desses princípios e desses saberes, torna-se possível profissionalizar a docência.

De acordo com as contribuições dos aportes teóricos consultados, pretende-se refletir, primeiramente, sobre os princípios influenciadores dos saberes para, em seguida, abordar as modalidades dos saberes docentes.

Um primeiro princípio sustenta que o saber dos professores deve ser compreendido na esfera da inter-relação entre saber e trabalho. Como decorrência dessa inter-relação, os professores utilizam diferentes saberes em função do trabalho pedagógico, das situações e dos recursos ligados a esse fazer. Sendo assim, as relações dos professores com os saberes não são estritamente cognitivas. São relações mediadas pelo trabalho, que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

A inter-relação saber e trabalho indica que o saber do professor traz, em si mesmo, as marcas do trabalho pedagógico. Indica que o saber docente não é somente utilizado, como um instrumento, nas tarefas cotidianas. O saber é produzido e modelado nas situações de trabalho e em função do próprio trabalho. Esse último, portanto, é uma atividade multidimensional que associa elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor ao fazer pedagógico na sala de aula e na escola.

É necessário frisar que a formação docente, ancorada nos pressupostos neoliberais, entende a inter-relação saber e trabalho de modo diferente. Para esse entendimento, a categoria trabalho deve ser considerada em consonância com as demandas do mundo do trabalho e da reestruturação produtiva, em detrimento de a compreensão dessa categoria estar imbricada, direta e indiretamente, à valorização do contexto escolar.

Um segundo princípio sustenta que o saber dos professores deve ser compreendido na esfera da diversidade ou do pluralismo do saber. Quando questionados sobre o saber docente, os professores reportam-se a teorias e a práticas; abordam os saberes curriculares, os programas e os livros didáticos; apoiam-se em conhecimentos disciplinares relativos às matérias ensinadas; fixam-se em experiências de vida e de trabalho; e apontam elementos da formação inicial ou continuada. Em suma, o saber dos professores é um saber-fazer multifacetado, proveniente de fontes variadas e de naturezas diversas (TARDIF, 2002).

A proposta de formação neoliberal, em função da racionalidade técnica e pragmática que lhe é peculiar, desconsidera o princípio do pluralismo do saber na medida em que prescreve o aligeiramento dos cursos de formação. Em decorrência, dilui-se a ênfase nas discussões (sobre, por exemplo, currículos, programas, conhecimentos disciplinares, experiências de trabalho, cultura e formação inicial ou continuada) que poderiam promover o aprimoramento dos saberes múltiplos. Os professores, afetados por esse modelo de formação, entendem, na medida em que têm um restrito acesso à diversidade do saber, que somente os currículos, os programas, os conhecimentos

disciplinares e os elementos técnicos da formação inicial e continuada podem fomentar a formação profissional. Desconsideram, pois, a cultura e as experiências de trabalho como princípios fundamentais para o alcance, de fato, da formação profissional.

O saber dos professores é constituído por teorias e práticas, oriundas das mais diversas esferas sociais. Alguns saberes, por exemplo, provêm da influência do universo cultural do professor, da escola de formação básica, das universidades ou das escolas de magistério. Outros estão ligados à instituição de trabalho escolar (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos e finalidades). Outros provêm, entre outras fontes, dos cursos de capacitação e dos eventos profissionais. Nesse sentido, o saber profissional docente está na confluência dos vários saberes oriundos da família, da sociedade, da instituição escolar, das universidades e de outros agentes educacionais.

Um terceiro princípio sustenta que o saber dos professores deve ser compreendido na esfera da temporalidade, uma vez que esse saber é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. É um saber, portanto, histórico. Em decorrência, ensinar supõe aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente.

Para Tardif (2002), antes mesmo de se iniciar no exercício do magistério, o professor, devido à história escolar vivida por ele, já se apropriou de uma determinada concepção de ensino. Além disso, a estabilidade do saber herdado das experiências escolares anteriores é por demais resistente a (re)elaborações, persistindo, na linha da temporalidade. Muitas vezes, nem mesmo a formação universitária consegue transformar essa herança.

O princípio da temporalidade do saber desvela o quanto as políticas públicas de formação inviabilizam a profissionalização docente, uma vez que traçam diretrizes favorecedoras da instrumentalização técnica. Nesse dimensionamento, exige-se, do educador, uma formação em curto prazo, negligenciando-se, por exemplo, conhecimentos experienciais sobre o trabalho e sobre as histórias de vida dos professores-alunos.

Um quarto princípio sustenta que o saber dos professores deve ser compreendido na esfera do trabalho interativo. Esse trabalho ocorre fundamentalmente por meio de relações sociais, como as estabelecidas entre professores e alunos, entre professores tanto de uma mesma área quanto de áreas diversas, entre alunos de uma mesma área ou de áreas diversas e entre professores e gestores. Na mobilização das interações concretas, esse saber associa-se às relações de poder, ao estabelecimento de regras, à confluência de valores e aos posicionamentos éticos (TARDIF, 2002).

Ante os quatro princípios arrolados, faz-se necessário repensar a formação para o magistério. Urge considerar, nos processos formativos, os saberes dos professores e as realidades específicas do trabalho docente cotidiano. No Brasil, essa preocupação sempre esteve presente nas propostas desenvolvidas pelas entidades comprometidas com a educação de qualidade social. Os projetos dessas entidades, entretanto, pouco têm repercutido nas ações oficiais.

Repensar, portanto, a formação para o magistério significa encontrar, nos cursos de licenciatura, uma nova articulação entre os conhecimentos produzidos pelas instituições de ensino superior e os saberes construídos pelos professores no contexto de suas práticas cotidianas (IMBERNÓN, 2004). Em geral, a formação para o magistério esteve voltada, sobretudo, para conhecimentos disciplinares, produzidos sem significativa conexão com a ação profissional. Essa visão disciplinar e “aplicacionista da formação para o magistério não possibilita a formação profissional do professor, como também inviabiliza a formação de outros setores profissionais” (TARDIF, 2002, p. 23).

A relação dos docentes com os saberes não se limita à transmissão dos conhecimentos pedagógicos constituídos. Nesse sentido, a prática docente integra saberes de natureza bastante diversa. Mantém, assim, relações multifacetadas com saberes disciplinares, curriculares e experienciais, os quais têm significativa importância para a formação, a atuação e o desenvolvimento profissional dos professores. Pode-se definir, portanto, o saber docente como um saber plural, formado pela internalização desses diferentes saberes. Em perspectiva oposta, a formação profissional do professor, no escopo neoliberal, enfatiza tão somente os saberes da formação pedagógica, disciplinar e curricular, associados, diretamente, ao princípio da racionalidade técnica e pragmática (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

Portanto, o saber profissional norteador da atividade docente insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais, que atuam em diferentes situações pedagógicas. Eles precisam, ao desenvolver o processo de ensino e mediar o de aprendizagem, agir de forma diferenciada, mobilizando uma diversidade de teorias, metodologias e habilidades. Dessa forma, o saber profissional dos professores não é constituído por um saber específico. Constitui-se, como já se pôs em foco, por saberes de matizes e origens diversas: os saberes pedagógicos, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais.

Os saberes pedagógicos provêm não só de base teórico-metodológica definida mas também de reflexões sobre a prática educativa. Citam-se, por exemplo, as teorias pedagógicas (da escola tradicional, da escola nova e da escola ativa), as metodologias de ensino e os conhecimentos filosóficos, sociológicos e psicológicos. Os saberes pedagógicos são incorporados à formação inicial dos professores, fornecendo, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, uma fundamentação teórico-prática, voltada para o processo de ensino e de aprendizagem (LIBÂNIO, 2005; PIMENTA, 2005).

Os saberes disciplinares provêm das ciências em cada especificidade. São saberes sociais definidos historicamente pela instituição acadêmica (escolas normais, faculdades, institutos e universidades), correspondendo ao conjunto de saberes transmitidos nos fundamentos gerais dos cursos de formação de professores. Os saberes disciplinares originam-se na tradição cultural e nos grupos sociais produtores de conhecimentos. Em geral, os saberes disciplinares (como, por exemplo, os saberes da Matemática, da Física, da Literatura e os das demais áreas de conhecimento) são construídos durante a formação do docente. Apresentam-se, de modo compartimentalizado, no interior das instituições acadêmicas, construindo-se independentemente das discussões específicas da prática educativa e da profissionalização docente.

Os saberes curriculares provêm dos conhecimentos apresentados nos conteúdos programáticos. Constituem recortes das diferentes áreas do conhecimento sistematizado historicamente, representados por objetivos, conteúdos e métodos. A partir desses recortes, a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados. Os saberes curriculares apresentam-se, concretamente, sob a forma de planejamentos globais construídos e aplicados pelos professores: diretrizes de ensino, propostas no âmbito do sistema escolar e programas escolares (objetivos, conteúdos e métodos).

Os saberes experienciais provêm do exercício cotidiano da docência e do conhecimento sobre o meio em que as práticas pedagógicas são desenvolvidas. Constituem saberes práticos que brotam da

experiência e que são validados por ela. São moldados, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. O corpo docente avança quando analisa os saberes da prática cotidiana e da experiência vivida ao longo da formação profissional. Considerar os saberes experienciais leva ao reconhecimento do docente como sujeito produtor de saberes socialmente legítimos e oriundos da prática pedagógica (TARDIF, 2002).

Entretanto, os professores não atingem a formação profissional limitando-se ao plano específico dos saberes experienciais. O empreendimento da profissionalização docente exige a instituição de uma parceria entre professores em serviço, professores-formadores e gestores do sistema educacional (FREITAS, 2002). Para Tardif (2002), somente a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes da formação inicial, do saber disciplinar, do saber curricular e dos saberes experienciais, serão fortalecidas as bases da formação e da identidade profissional docente.

Considerando a educação como uma prática social, o processo de ensino e o processo de aprendizagem constituem objetos de saber para as ciências da educação e para as demais ciências. Os conhecimentos da formação inicial transformam-se em saberes destinados à formação científica dos professores. Caso esses saberes sejam incorporados à prática docente, esta transforma-se em prática científica. No plano institucional, a articulação entre as ciências e a prática docente estabelece-se, concretamente, por meio da formação contínua dos professores (IMBERNÓN, 2004).

4.4.4.3 Princípios orientadores da formação de professores

Ao entender que a docência é uma profissão, não se almeja situá-la com privilégios em relação a outras profissões. Objetiva-se, sobretudo, realçar um aspecto que deve constituí-la: o fato de que o conhecimento específico do professor precisa se pôr a serviço da mudança e da dignificação da pessoa. Nessa perspectiva, ser um profissional da educação significa participar da emancipação dos sujeitos. Para Kuenzer (1998), o objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres e menos dependentes do poder econômico, político e social. Trata-se de uma obrigação intrínseca (IMBERNÓN, 2004).

Contrariamente aos interesses do modelo de formação voltado para atender tão somente às demandas do mundo do trabalho, ao processo de reestruturação produtiva e ao processo de globalização, os teóricos críticos da formação docente empenham-se no desenvolvimento de pesquisas que objetivam qualificar, significativamente, a formação profissional para a docência. Nesse sentido, defendem que a formação dos professores deve pautar-se por cinco princípios orientadores.

Como primeiro princípio, considere-se a necessidade da formação intelectual dos professores por meio de uma educação superior de qualidade (contemplando, dentre outros requisitos, duração da formação em cerca de cinco anos e inserção de práticas de pesquisa em ciências da educação). Trata-se, portanto, da condição propiciadora de um repertório de conhecimentos específicos para o ensino. Esse primeiro princípio exige, concretamente, que sejam desenvolvidos, nas universidades, nas faculdades ou nos institutos de formação, programas de pesquisa eficazes que possibilitem oferecer, aos professores em formação, conhecimentos para aperfeiçoar a fundamentação teórica e prática.

Como segundo princípio, considere-se a necessidade do reconhecimento social da docência

como profissão. Trata-se de um processo dialético de construção da identidade social da docência na esfera pública, a partir da formalização da atividade em intrínseca articulação com as negociações e as conquistas trabalhistas. É um movimento contínuo de organização dos educadores em prol da valorização da carreira para o magistério, comportando, entre outras lutas, plano de carreira, política de formação contínua, condições dignas de trabalho e melhorias salariais relativas ao nível de formação dos professores.

Como terceiro princípio, considere-se a necessidade da instauração de normas de acesso à profissão. Essas normas inspiram-se no profissionalismo e visam avaliar e controlar tanto a qualidade da formação dos professores e a atuação dos profissionais quanto as condições físicas e financeiras disponibilizadas para o ensino. Implicam a reivindicação da especificidade do trabalho docente, a autonomia necessária ao exercício profissional e a exigência dos saberes específicos para a atuação na docência.

Como quarto princípio, considere-se a necessidade da articulação entre as instituições de ensino superior de formação de professores e as escolas de educação básica. Essa parceria resulta na criação de diferentes redes de aproximação entre as instituições de educação superior e as escolas de educação básica. Mediante tal intercâmbio, as escolas tornam-se não somente lugares de formação, de inovação, de experimentação e de desenvolvimento profissional mas também, idealmente, lugares de pesquisa e de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas.

Como quinto princípio, considere-se a necessidade de transformação das escolas em lugares mais favoráveis para o trabalho docente e para a aprendizagem dos professores. Tal transformação amplia os espaços e o tempo para que os professores possam inovar e implantar novos métodos de ensino e de aprendizagem. Nesse princípio, evidencia-se também a necessidade de desburocratizar as escolas e de possibilitar mais autonomia aos professores na gestão dos estabelecimentos e na formulação dos projetos pedagógicos locais.

Esses cinco princípios gerais inserem-se em um projeto mais amplo, comprometendo-se com a formação profissional dos professores e com a profissionalização do ensino. Tais ações representam tentativas para elevar os saberes docentes e alçar o prestígio do profissional docente. Buscam encaminhamentos que visam à qualificação do espaço de trabalho dos pontos de vista científico, intelectual, social e econômico.

4.4.4.4 Diretrizes e indicadores metodológicos dos cursos de licenciatura em educação básica

Em consonância com os princípios e os saberes docentes anteriormente apresentados, a organização dos cursos de formação de professor orienta-se pelas diretrizes e pelos indicadores metodológicos elencados no Quadro 4. Esse conjunto de ações tanto define quanto retroalimenta as propostas pedagógicas para os cursos de licenciatura. Em decorrência, viabilizam-se, por meio de tal conjunto de ações, possibilidades de avaliação contínua e global.

Quadro 4 - Diretrizes e indicadores metodológicos gerais para a formação de professores.

DIRETRIZES	INDICADORES METODOLÓGICOS
------------	---------------------------

DIRETRIZES	INDICADORES METODOLÓGICOS
Articular e inter-relacionar teoria e prática	desenvolver projetos integradores; articular ensino, pesquisa e extensão; realizar visitas técnicas às escolas; desenvolver projetos de intervenção socioescolar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; participar de atividades acadêmico-científico-culturais; inter-relacionar saberes das disciplinas específicas e pedagógicas, considerando as conexões entre teoria e prática; analisar, sugerir e elaborar materiais didáticos que atendam às necessidades identificadas nas pesquisas e nas visitas técnicas; e conhecer e aplicar recursos das novas tecnologias da informação no processo de ensino e aprendizagem.
Assegurar a integração entre os saberes específicos da disciplina objeto de estudo e a dimensão pedagógica	participar da elaboração, da execução e da avaliação de projetos integradores; analisar e utilizar técnicas pedagógicas e tecnologias da comunicação e da informação; adequar conteúdos à metodologia e à avaliação da aprendizagem; articular conteúdos específicos e didático-pedagógicos a serem lecionados, estabelecendo relações entre eles; e selecionar conteúdos, considerando o contexto social no qual o aluno está inserido.
Considerar o papel da individualização na formação	possibilitar reflexões sobre a prática docente; adequar o currículo às necessidades individuais e coletivas; adequar o currículo dos cursos aos interesses da área de formação; compreender a formação como um processo inacabado; desenvolver a autonomia intelectual do aluno; desenvolver projetos de pesquisa; respeitar o ritmo individual dos sujeitos envolvidos no processo educativo; planejar e organizar o tempo destinado aos estudos; observar os prazos estabelecidos para o cumprimento de atividades; conhecer e utilizar os recursos e as ferramentas da tecnologia da informação e da comunicação; e conceber o conhecimento como um processo reconstrutivo.
Assegurar a dimensão crítica nos processos de formação	explorar a perspectiva de análise crítica dos conteúdos específicos e pedagógicos; assegurar o diálogo entre o conteúdo aprendido, a realidade profissional e a práxis educativa; estimular o debate, a discussão e a reflexão; e avaliar projetos político-pedagógicos de escolas da educação básica.
Assumir a formação como um processo contínuo	analisar a realidade social e, a partir do compartilhamento dos saberes, propor intervenções transformadoras; participar de grupos de estudo, inclusive com fins de pesquisa; promover projetos de educação permanente; e participar de cursos, seminários e eventos científico-culturais.
Considerar a pesquisa como um dos princípios orientadores da formação	desenvolver projetos integradores como recurso metodológico; envolver-se em projetos de pesquisas de iniciação científica; desenvolver projetos de extensão; vincular-se a núcleos ou a grupos de pesquisas da Instituição; participar da elaboração, da execução e da avaliação de projetos integradores; produzir textos acadêmicos (resenhas, artigos científicos e monografias); e publicar artigos em revistas técnicas/científicas, na área do curso ou em área afim.
Ensinar para a humanização e a transformação	adotar atitudes de abertura ao diálogo, de solidariedade e de respeito às individualidades e aos saberes do outro; ampliar a visão de mundo, objetivando transformações em prol do bem comum; respeitar os direitos humanos universais, desenvolvendo habilidades sociais e psicológicas saudáveis; e interpretar, criticamente, as questões econômicas, políticas e sociais.

Fonte: Equipe de sistematização do PPP (2011)²³.

23 Essa construção congrega o pensamento de autores como Gauthier (1997), Imbermón (2004), Nóvoa (1992a), Schön (1994), Tardif (2002) e Therrien (1998), dentre outros que discutem fundamentos orientadores da formação de professores e saberes da docência.

A organização curricular dos cursos de licenciatura em educação básica, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância, observa os referenciais legais que norteiam as instituições formadoras e definem o perfil, a atuação e os requisitos básicos necessários à formação profissional do licenciado. Esses referenciais estabelecem competências e habilidades, conteúdos curriculares, modos de prática profissional, procedimentos de organização e de funcionamento dos cursos.

Apresentam-se, a seguir, as diretrizes e os indicadores metodológicos para os cursos de licenciatura, tomando-se, como referência, a estrutura curricular, a prática profissional, o trabalho de conclusão de curso, os requisitos e as formas de acesso.

No tocante à estrutura curricular, a organização dos cursos de licenciatura encontra-se estruturada em núcleos articuladores de saberes. Tais núcleos possibilitam a formação para a docência em área específica e favorecem a prática da interdisciplinaridade e da contextualização. A estruturação proposta fortalece a integração não só de conhecimentos científicos, culturais e experienciais como também de valores éticos e estéticos. Possibilita a integração entre formação pedagógica e formação específica, a realização de práticas interdisciplinares e a unidade dos projetos de cursos em todos os câmpus do IFRN. Tal unidade (concernente a conhecimentos científicos e tecnológicos, propostas metodológicas, tempos e espaços de formação) contribui para o fortalecimento identitário das licenciaturas ofertadas pelo IFRN.

Em decorrência, a matriz curricular organiza-se em quatro núcleos: o fundamental, o específico, o epistemológico e o didático-pedagógico.

O núcleo fundamental compreende conhecimentos científicos imprescindíveis ao desempenho acadêmico dos ingressantes. Contempla, ainda, revisão de conhecimentos da formação geral, objetivando construir base científica para a formação do profissional docente. Nesse núcleo, há dois propósitos pedagógicos indispensáveis: o domínio da língua portuguesa e, de acordo com as necessidades do curso, a apropriação dos conceitos científicos básicos.

O núcleo específico compreende conhecimentos científicos que fundamentam a formação do professor da educação básica em uma determinada área do saber sistematizado historicamente. A estruturação desse núcleo deve atender à exigência do domínio acerca dos conceitos fundamentais, das estruturas básicas da disciplina de formação e das metodologias de didatização de tais conhecimentos.

O núcleo epistemológico compreende conhecimentos acerca de fundamentos históricos, filosóficos, metodológicos, científicos e linguísticos propedêuticos ao desenvolvimento e à apropriação dos conhecimentos específicos. Esses saberes remetem às bases conceituais, às raízes e aos fundamentos do conhecimento sistematizado. Fornecem sustentação metodológica e filosófica para os saberes específicos voltados à prática pedagógica em uma determinada área de atuação docente.

O núcleo didático-pedagógico compreende conhecimentos que fundamentam a atuação do licenciado como profissional da educação. Na perspectiva do entrecruzamento entre saber acadêmico, pesquisa e prática educativa, o núcleo aborda as finalidades da educação na sociedade, os conhecimentos didáticos, os processos cognitivos da aprendizagem, a compreensão dos processos de organização e de gestão do trabalho pedagógico e a orientação para o exercício profissional em âmbitos escolares e não-escolares.

A Figura 13 apresenta o desenho curricular para os cursos de licenciatura em quatro núcleos, ressaltando a inter-relação entre os núcleos de conhecimentos e a prática profissional na formação docente.

Figura 13- Representação do desenho curricular dos cursos de licenciatura.



Fonte: Equipe de sistematização do PPP (2011).

Em consonância com os referenciais que regulam os cursos superiores de licenciatura e com as definições tomadas nos fóruns de discussão dessa oferta, a matriz curricular está estruturada por disciplinas distribuídas em oito semestres letivos e em regime de crédito. Organiza-se em período semestral, com pré-requisitos e com flexibilidade favorecedora de itinerários formativos diversificados.

Para atender às exigências pedagógicas e ao perfil da graduação em licenciatura, devem ser proporcionadas situações de aprendizagem teórico-prática alicerçadas em métodos integradores e em atividades de pesquisa e de extensão. Trabalho de iniciação científica, projeto interdisciplinar, visita técnica, trabalho em equipe e monitoria são exemplos dessas situações de aprendizagem. Em todas elas, devem se desenvolver posturas de cooperação, de comunicação e de iniciativa.

No tocante à prática profissional nos cursos superiores de licenciatura, deve se considerar o cumprimento de carga horária mínima de 1.000 horas. Também devem ser consideradas três modalidades obrigatórias de realização dessa vivência profissional: prática como componente curricular (com carga horária de 400 horas), incluindo desenvolvimento de projetos integradores, atividades de metodologia do ensino e realização de pesquisa acadêmico-científica; estágio docente supervisionado (com carga horária de 400 horas), a partir da segunda metade do curso; e outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (com carga horária de 200 horas).

Os projetos e o estágio são desenvolvidos no IFRN, na comunidade e/ou em instituições de ensino de educação básica. A prática profissional ancora-se tanto nos princípios da unidade entre teoria e prática, da interdisciplinaridade e da contextualização quanto na gestão de processos educacionais. A política de prática profissional nas licenciaturas do IFRN deve priorizar a inserção do licenciando em escolas públicas, inclusive em cursos técnicos integrados (na modalidade regular e na modalidade EJA) do Instituto.

O estágio docente é desenvolvido em quatro etapas. O Quadro 5 apresenta, para cada etapa do estágio docente, as atividades gerais a serem desenvolvidas.

Quadro 5 - Etapas do estágio docente previstas para os cursos de licenciatura.

ETAPAS DO ESTÁGIO DOCENTE	ATIVIDADES GERAIS A SEREM DESENVOLVIDAS
Estágio Docente I	Caracterização e observação da escola Revisão e aprofundamento de referenciais teóricos

	Elaboração do portfólio das atividades da etapa
Estágio Docente II	Caracterização e observação da escola e da sala de aula
	Planejamento da regência
	Elaboração do portfólio das atividades da etapa
Estágio Docente III	Observação da sala de aula
	Regência no ensino fundamental (prioritariamente)
	Elaboração do portfólio das atividades da etapa
Estágio Docente IV	Observação da sala de aula
	Regência no ensino médio (propedêutico, integrado à educação profissional e/ou na modalidade EJA)
	Elaboração do projeto de intervenção na escola
	Elaboração do portfólio das atividades da etapa
	Elaboração do relatório final do estágio

Fonte: Equipe de sistematização do PPP (2011)²⁴.

Nessa última etapa do estágio, o estudante deve, necessariamente, ter o desempenho avaliado pelo professor colaborador da escola campo de estágio.

No tocante ao trabalho de conclusão de curso (TCC) nos cursos de licenciatura, devem se considerar a obrigatoriedade de realização e o desenvolvimento sob forma de monografia. Tal gênero acadêmico é resultado de um processo científico investigativo. Por esse motivo, a produção da monografia pressupõe uma imersão do licenciando nas práticas de pesquisa, favorecendo, desse modo, uma formação acadêmica integradora dos saberes da docência.

No tocante a requisitos e a formas de acesso devem se considerar as seguintes possibilidades, representadas na Figura 13:

- a) processo de seleção, conveniado ou aberto ao público, para portadores de certificado de conclusão do ensino médio (com entrada a partir do primeiro período);
- b) transferência, para estudantes matriculados em cursos de licenciatura (com entrada a partir do segundo período); e
- c) reingresso, para portadores de diploma de cursos de licenciatura (com entrada a partir do segundo período).

O processo de seleção para o primeiro período do curso pode ser realizado por meio de provas (exames) e/ou de programas, destinando-se, para alunos egressos da rede pública de ensino, o

²⁴ Quadro construído a partir das informações contidas no Guia do Aluno das Licenciaturas, sistematizado pela equipe da Diretoria Acadêmica de Ciências do Câmpus Natal-Central (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2010).

mínimo de 50% das vagas. O preenchimento das vagas deve considerar, como mecanismos de classificação, tanto os resultados de vestibular tradicional e de exames realizados pelo Governo Federal quanto, no caso de vagas em programas de formação de professores ainda, o sorteio.

Figura 14- Requisitos e formas de acesso para os cursos de licenciatura.



Fonte: Equipe de sistematização do PPP (2011)²⁵.

4.4.4.5 Diretrizes e indicadores metodológicos dos cursos de licenciatura em educação básica na forma de segunda licenciatura

A organização curricular dos cursos de licenciatura em educação básica na forma de segunda licenciatura observa os referenciais legais que norteiam as instituições formadoras e definem o perfil, a atuação e os requisitos básicos necessários à formação profissional do licenciado. Esses referenciais estabelecem competências e habilidades, conteúdos curriculares, modos de prática profissional, procedimentos de organização e de funcionamento dos cursos.

Os cursos são desenvolvidos sob forma de programa emergencial de segunda licenciatura para professores em exercício na educação básica pública, exclusivamente na modalidade presencial.

Apresentam-se, a seguir, as diretrizes e os indicadores metodológicos para esses cursos de licenciatura, tomando-se, como referência, a estrutura curricular, a prática profissional, os requisitos e as formas de acesso.

Em relação à estrutura curricular, a organização dos cursos de segunda licenciatura encontra-se estruturada em núcleos articuladores de saberes. Tais núcleos favorecem a prática da interdisciplinaridade e da contextualização. A estruturação proposta fortalece a integração não só de conhecimentos científicos, culturais e experienciais como também de valores éticos e estéticos. Possibilita a integração entre formação pedagógica e formação específica, a realização de práticas interdisciplinares e a unidade dos projetos de cursos em todos os câmpus do IFRN. Tal unidade (concernente a conhecimentos científicos e tecnológicos, propostas metodológicas, tempos e espaços de formação) contribui para o fortalecimento identitário das segundas licenciaturas ofertadas pelo IFRN.

²⁵ Figura representativa das formas de acesso para os cursos superiores de licenciatura do IFRN, inspirada tanto nas sistematizações apresentadas no Projeto Político-Pedagógico do CEFET-RN (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2005) quanto nas discussões advindas dos fóruns de avaliação das ofertas educacionais, acontecidos em 2010.

Em decorrência, a matriz curricular organiza-se em três núcleos: o contextual, o estrutural e o integrador.

O núcleo contextual compreende conhecimentos relativos aos processos de ensino e de aprendizagem em contexto escolar. Tais conhecimentos contemplam tanto as relações que se passam no interior da escola quanto as relações entre a escola e os contextos imediato e geral onde ela está inserida.

O núcleo estrutural compreende conhecimentos disciplinares específicos de determinada área científica. Tais conhecimentos contemplam a organização didática de conteúdos específicos da área, as formas de avaliação desses conteúdos e os modos de integração desses conteúdos com outras disciplinas. Também contemplam os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento específico em pauta e a adequação desse conhecimento ao processo de ensino e aprendizagem.

O núcleo integrador compreende conhecimentos e práticas voltados para o enfrentamento de situações problema vivenciadas pelos licenciandos no contexto escolar e no exercício da docência. A partir de diferentes abordagens teóricas e de participação articulada dos professores das mais diversas disciplinas do curso, os conhecimentos e as práticas desse núcleo objetivam construir, em perspectiva democrática, referenciais para a elaboração do planejamento coletivo e a organização do trabalho escolar.

Atente-se para a estruturação representada na Figura 15.

Figura 15 - representação do desenho curricular dos cursos de segunda licenciatura



Fonte: Equipe de sistematização do PPP (2011)²⁶.

Em consonância com os referenciais que regulam os cursos de licenciatura em educação básica na forma de segunda licenciatura, a matriz curricular está estruturada em três semestres letivos, em regime seriado semestral.

As disciplinas que compõem a matriz curricular estão articuladas por meio de três projetos interdisciplinares, estruturantes do conteúdo curricular da formação. Tais projetos são desenvolvidos a partir de temas geradores, definidos e descritos nos projetos pedagógicos dos cursos. A escolha desses temas geradores, que organizam os conteúdos curriculares, deve considerar a realidade para a qual o curso se destina, originando-se, assim, problematização da prática de vida dos alunos-professores. Em decorrência, a matriz do curso deve assumir um perfil dinâmico, assinalado pela recriação e ressignificação dos saberes docentes mediante o confronto entre as realidades socioeducativas e os conhecimentos aportados pelas ciências.

²⁶ Figura representativa do desenho curricular dos cursos de segunda licenciatura do IFRN, inspirada tanto nos referenciais legais das licenciaturas, na Resolução CNE/CP 1/2009 e no Parecer CNE/CP 8/2011 quanto nas discussões advindas do processo de elaboração da organização didática e do Parecer CNE/CP 8/2011.

Em relação à prática profissional nos cursos de licenciatura em educação básica na forma de segunda licenciatura, deve se considerar o cumprimento de carga horária mínima de 200 horas. Necessariamente, essa carga horária é destinada ao estágio curricular supervisionado (estágio docente).

O estágio docente desenvolve-se em duas etapas. Como o estudante dessa modalidade educacional é também um professor, as atividades de estágio docente devem ser realizadas, preferencialmente, na escola em que o professor-estudante atua e com as turmas que estiverem sob sua responsabilidade. As atividades dessa prática profissional devem ser orientadas por um projeto de melhoria e de atualização da prática do ensino. O Quadro 6 apresenta, para cada etapa de estágio docente, as atividades gerais a serem desenvolvidas.

Quadro 6 - Etapas de estágio docente previstas para os cursos de segunda licenciatura.

ETAPA DE ESTÁGIO DOCENTE	ATIVIDADES GERAIS A SEREM DESENVOLVIDAS
Estágio Docente I	Caracterização da escola e da sala de aula
	Regência na sala de aula do professor-estudante
	Discussão da prática docente
	Elaboração de projeto de atuação para a sala de aula
	Elaboração do portfólio das atividades da etapa I
Estágio Docente II	Regência na sala de aula do professor-estudante
	Execução de projeto de atuação na sala de aula
	Discussão da prática docente
	Elaboração do portfólio das atividades da etapa II
	Elaboração do relatório final do estágio

Fonte: Equipe de sistematização do PPP (2011)²⁷.

Nessa última etapa do estágio, o professor-estudante deve, necessariamente, ter o desempenho avaliado pelo professor colaborador da escola campo de estágio.

Em relação a requisitos e a formas de acesso, deve se considerar que os cursos dessa oferta institucional destinam-se a pessoas portadoras de diploma de licenciatura (ou de documento equivalente). Tais candidatos devem estar em comprovado exercício na educação básica pública, em um período de tempo não inferior a três anos e em área distinta da sua formação inicial. O acesso está condicionado a processo de seleção, conveniado ou aberto ao público, com entrada para o primeiro período do curso, conforme sintetiza a Figura 16. O processo de seleção deve ser desenvolvido por

²⁷ Quadro-síntese construído a partir de informações contidas no Guia do Aluno das Licenciaturas e sistematizado pela equipe da Diretoria Acadêmica de Ciências do Câmpus Natal-Central (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2010).

meio de programa de formação de professores, recorrendo-se, para preenchimento das vagas, ao mecanismo de sorteio.

Figura 16 – Requisitos e formas de acesso para os cursos de segunda licenciatura em educação básica.



Fonte: Equipe de sistematização do PPP (2011)²⁸.

4.4.4.6 Diretrizes e indicadores metodológicos dos cursos de licenciatura em educação profissional

A organização curricular dos cursos de licenciatura em educação profissional observa os referenciais legais que norteiam as instituições formadoras e definem o perfil, a atuação e os requisitos básicos necessários à formação profissional do licenciado. Esses referenciais estabelecem conhecimentos e habilidades, conteúdos curriculares, modos de prática profissional, procedimentos de organização e de funcionamento dos cursos.

Os cursos devem ser desenvolvidos sob forma de programa especial de formação pedagógica para professores em exercício na educação profissional.

Apresentam-se, a seguir, as diretrizes e os indicadores metodológicos para esses cursos de licenciatura em educação profissional, tomando-se, como referência, a estrutura curricular, a prática profissional, os requisitos e as formas de acesso.

No que se refere à estrutura curricular, a organização dos cursos de licenciatura em educação profissional encontra-se estruturada em núcleos articuladores de saberes, os quais possibilitam a formação para a docência e favorecem a prática da interdisciplinaridade e da contextualização. A estruturação proposta fortalece a integração não só de conhecimentos científicos, culturais e experienciais como também de valores éticos e estéticos. Possibilita a integração entre formação pedagógica e formação específica, a realização de práticas interdisciplinares e a unidade dos projetos de cursos em todos os câmpus do IFRN. Tal unidade (concernente a conhecimentos científicos e tecnológicos, propostas metodológicas, tempos e espaços de formação) contribui para o fortalecimento identitário da licenciatura em educação profissional ofertada pelo IFRN.

Em decorrência, a matriz curricular organiza-se em três núcleos: o contextual, o estrutural e o integrador.

O núcleo contextual compreende conhecimentos relativos aos processos de ensino e de

²⁸ Figura representativa das formas de acesso para os cursos de segunda licenciatura em educação básica ofertados pelo IFRN, inspirada tanto na Resolução CNE/CP 1/2009 quanto na concepção de acesso discente presente no Projeto Político-Pedagógico do CEFET-RN (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2005).

aprendizagem em contexto escolar. Tais conhecimentos contemplam tanto as relações que se passam no interior da escola quanto as relações entre a escola e os contextos imediato e geral onde ela está inserida

O núcleo estrutural compreende conhecimentos disciplinares específicos de determinada área científica. Tais conhecimentos contemplam a organização didática de conteúdos específicos da área, as formas de avaliação desses conteúdos e os modos de integração desses conteúdos com outras disciplinas. Também contemplam os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento específico em pauta e a adequação desse conhecimento ao processo de ensino e aprendizagem.

O núcleo integrador compreende conhecimentos e práticas voltados para o enfrentamento de situações problema vivenciadas pelos licenciandos no contexto escolar e no exercício da docência. A partir de abordagens teóricas diferentes e de participação articulada dos professores das mais diversas disciplinas do curso, os conhecimentos e as práticas desse núcleo objetivam construir, em perspectiva democrática, referenciais para a elaboração do planejamento coletivo e a organização do trabalho escolar.

Atente-se para a estruturação representada na Figura 17.

Figura 17 - Representação do desenho curricular dos cursos de licenciatura em educação profissional.



Fonte: Equipe de sistematização do PPP (2011)²⁹.

Em consonância com os referenciais que regulam os cursos de licenciatura em educação profissional, a matriz curricular está estruturada em três semestres letivos, e em regime seriado semestral.

No que se refere à prática profissional nos cursos de licenciatura em educação profissional, deve se considerar o cumprimento de carga horária mínima de 300 horas. Também devem ser consideradas duas modalidades de realização dessa prática profissional: prática como componente curricular, incluindo desenvolvimento de projetos integradores, atividades de metodologia do ensino e realização de pesquisa acadêmico-científica; e o estágio curricular supervisionado (estágio docente).

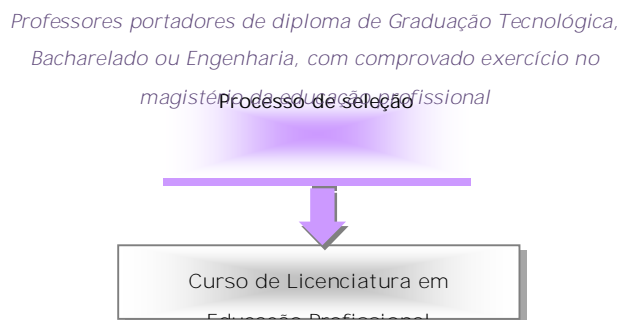
Como o estudante dessa modalidade educacional é também um professor, as atividades de estágio docente devem ser realizadas, preferencialmente, na escola em que o professor-estudante atua e com as turmas que estiverem sob sua responsabilidade. As atividades dessa prática profissional devem ser orientadas por um projeto de melhoria e de atualização da prática do ensino.

²⁹ Figura representativa da estrutura curricular para a organização dos cursos superiores de licenciatura em educação profissional do IFRN, inspirada tanto na Resolução CNE/CP 2/1997 quanto nas discussões advindas do processo de elaboração da organização didática.

Os projetos e o estágio são desenvolvidos no IFRN, na comunidade e/ou em instituições de ensino de educação básica. A prática profissional ancora-se tanto nos princípios da unidade entre teoria e prática, da interdisciplinaridade e da contextualização quanto na gestão de processos educacionais. A política de prática profissional nas licenciaturas do IFRN deve priorizar a inserção do licenciando em escolas públicas, inclusive em cursos técnicos integrados (na modalidade regular e na modalidade EJA) do Instituto.

No que se refere a requisitos e a formas de acesso, deve se considerar que os cursos de licenciatura em educação profissional destinam-se a pessoas portadoras de diploma de graduação tecnológica, bacharelado ou engenharia (ou de curso equivalente). Tais candidatos devem estar em comprovado exercício na educação profissional. O acesso está condicionado a processo de seleção, conveniado ou aberto ao público, com entrada para o primeiro período do curso, conforme sintetiza a Figura 18. O processo de seleção deve ser desenvolvido por meio de programa de formação de professores, recorrendo-se, para preenchimento das vagas, ao mecanismo de sorteio.

Figura 18 - requisitos e formas de acesso para os cursos de licenciatura em educação profissional.



Fonte: Equipe de sistematização do PPP (2011)³⁰.

4.5 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE PÓS-GRADUAÇÃO

A pós-graduação no IFRN é resultado de uma política institucional voltada para a produção e a socialização de conhecimentos científicos e tecnológicos, visando formar não só profissionais em nível de pós-graduação *lato sensu e strictu sensu*³¹ mas também pesquisadores para atuar nas mais diversas áreas profissionais. Além disso, visa verticalizar a educação profissional e tecnológica no âmbito institucional, possibilitando trajetórias acadêmicas cujos percursos podem ir da formação em educação básica à pós-graduação. Essa oferta organiza-se em consonância com as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

³⁰ Figura representativa das formas de acesso para os cursos de licenciatura em educação profissional do IFRN, inspirada na concepção de acesso discente presente no Projeto Político-Pedagógico do CEFET-RN (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2005).

³¹ Os cursos são regulamentados pela Resolução CNE/CES 1, de 8 de junho de 2007 (que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização), e pela Resolução CNE/CES 1, de 3 de abril de 20011 (que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *strictu sensu*, em nível de mestrado e doutorado).

Superior (CAPES).

Desse modo, em consonância com sua função social³², o IFRN oferta cursos de pós-graduação que contribuem “[...] para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de produção de conhecimentos, geração e inovação tecnológica” (BRASIL, 2008e, p. 1).

A LDB estabelece que, como nível de educação, a pós-graduação integra-se à educação superior e articula-se com a educação básica. O papel da pós-graduação é delineado nos inter-relacionamentos e nas exigências propostos pela legislação vigente, pelas necessidades e pelos desafios impostos à sociedade. Acrescentem-se, a esses agentes determinantes, as particularidades institucionais e o movimento histórico-social no qual a pós-graduação se insere no Brasil. Esclarece-se que o acesso a esse nível de educação é marcado por discrepâncias entre as regiões do País, mais particularmente na modalidade.

4.5.1 Concepção e princípios da educação superior de pós-graduação

A partir dos anos 90, tanto a reestruturação no setor produtivo quanto o crescente desenvolvimento científico e tecnológico, decorrentes da economia global e informacional³³, imprimiram, mundialmente, uma série de mudanças de ordem política, socioeconômica e cultural, inclusive com implicações na educação. Essa realidade provocou uma série de reformas no âmbito dos países em desenvolvimento, como o Brasil. Em decorrência, as políticas neoliberais acentuaram as desigualdades entre aqueles que têm acesso aos serviços de qualidade e aqueles que ficam às margens dos direitos sociais básicos. Por outro lado, a partir dos anos 2000, algumas iniciativas, como a ampliação e a interiorização do ensino superior público, contribuíram para que o acesso à educação, à ciência e à tecnologia pudesse beneficiar uma parcela mais ampla da sociedade por meio da educação pública e gratuita.

Sob a perspectiva de garantir a educação pública, laica, gratuita e com qualidade social, as ofertas do IFRN, incluindo a pós-graduação, devem pautar-se em uma concepção humanística e tecnológica, ancorando-se em princípios institucionais, como a integração da educação profissional com a educação básica, a formação omnilateral e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Assim, requerem-se esforços permanentes de construção e de reconstrução do conhecimento, de modo que os sujeitos e os diferentes setores institucionais, como o da pós-graduação, possam agir crítica, reflexiva e eticamente sobre as concepções e as práticas pedagógicas.

Por sua vez, a construção de uma postura crítica leva à necessidade de se superar a lógica exclusivamente produtivista, inserindo-se, no escopo das produções acadêmico-científicas e pedagógicas, as demandas que atendam à função social da Instituição. Essa postura crítica faz com que os processos e os produtos da sociedade global e informacional possam ser referenciados na

32 “A função social do IFRN é 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.” (ver p. 20).

33 As últimas décadas do século XX, especialmente os anos de 1990, são marcadas pela globalização da economia mundial, selando também um processo emergente de evolução tecnológica. A base dessa evolução organiza-se em torno da informação, compreendida como a revolução tecnológica. Inaugura-se, assim, um processo em que a mente humana se torna fonte direta de produção, como enfatizam os estudos de Castells (1999). Desse modo, além da globalização econômica, vive-se incluído também em um contexto denominado de *sociedade da informática* (SCHAFF, 1995).

sociedade e apropriados de modo sustentável. Atende-se, assim, às necessidades da sociedade na qual o IFRN atua, primando pelo respeito à diversidade e à inclusão social.

O IFRN tem, de certa maneira, permanecido atento às mudanças e às contínuas demandas pedagógicas, culturais, técnicas, científicas e socioeconômicas. Torna-se, assim, fundamental aprofundar a interação com a sociedade, por meio do desenvolvimento da tríade ensino, pesquisa e extensão. Para que isso ocorra, é de suma importância a definição de uma política institucional de pós-graduação que fomente o pensamento crítico-reflexivo sobre o papel socialmente referenciado da educação, da ciência e da tecnologia, numa perspectiva inclusiva e emancipatória.

Visando a construção do conhecimento, é necessário que os processos e as práticas pedagógicas decorrentes da pós-graduação no IFRN resultem da articulação entre os saberes formais e informais³⁴. Em sua diversidade, esses saberes são copartícipes nas atividades de pesquisa, de ensino e de extensão, as quais devem ocorrer sob a regência da indissociabilidade, conforme explicitam os princípios institucionais defendidos neste PPP.

Nesse dimensionamento, o IFRN, além das condições já existentes para a oferta da pós-graduação, conta com um lastro de experiências que contribuem para o fortalecimento de tal política. Podem-se evidenciar o programa institucional de pesquisa e inovação; o número de docentes com dedicação exclusiva; a titulação (mestrado e doutorado) do corpo de servidores, aliada à política de formação continuada para elevação dessa titulação; a existência de diversos núcleos de pesquisa em todas as áreas de conhecimento da Instituição; a oferta de bolsas de pesquisa em diferentes modalidades; os projetos de pesquisa científica e tecnológica; o apoio para a apresentação de trabalhos em eventos científicos nacionais e internacionais; a produção acadêmico-científica e cultural de servidores e estudantes, em periódicos nacionais e internacionais; a criação do recente programa editorial do IFRN, calcado em um sistema de produção e de publicação do conhecimento; a constante aprovação de projetos de pesquisas em editais de agências de fomento; e a disponibilidade de infraestrutura física e de biblioteca.

No decorrer dos últimos anos, vem se consolidando o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão na graduação tecnológica e na formação de professores. Desse modo, a pós-graduação no IFRN precisa ser pensada não somente em função da articulação com as diversas comunidades humanas atendidas pela Instituição. Precisa, pois, ser pensada também em dois importantes âmbitos: em função das demandas da rede pública de ensino, no sentido de contribuir, de modo substancial, para a melhoria da educação pública no Estado; e em função da promoção de um desenvolvimento regional socioambientalmente sustentável. Entenda-se que esse desenvolvimento é calcado na ideia de inovação e de implementação de tecnologias sociais capazes de articular o conhecimento acadêmico-científico com os conhecimentos da tradição das comunidades atendidas.

De acordo com a LDB, no Art. 43, a educação superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse

³⁴ Saberes informais são aqueles que resultam das observações pessoais, das vivências e das experiências pessoais e coletivas. Resultam também da intuição, da tradição e da autoridade. Os saberes formais são sistematizados a partir de concepções filosóficas, epistemológicas e científicas, superando os saberes decorrentes exclusivamente da intuição ou da tradição (LAVILLE; DIONNE, 1999).

modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996, p. 35).

A Lei de criação dos institutos federais (Lei 11.892/08), em consonância com a LDB, propõe, na Seção III, Título 6, a atuação em cursos de graduação e de pós-graduação, dentre as demais ofertas. Atente-se para o destaque abaixo:

a) cursos superiores de tecnologia visando a formação de profissionais para os diferentes setores da economia; b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; c) cursos de bacharelado e engenharia, visando a formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

b) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando a formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e e) cursos de pós-graduação de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008e, p. 2).

Em sintonia com a Lei de criação dos institutos federais, o estatuto do IFRN também caracteriza a atuação institucional na pós-graduação e a necessária articulação entre ensino, pesquisa e extensão:

Art. 27. O ensino proporcionado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte é oferecido por meio de cursos e programas de formação inicial continuada, de educação profissional técnica de nível médio e de educação superior de graduação e de pós-graduação, desenvolvidos articuladamente à pesquisa e à extensão. (INSTITUTO [...], 2009, p. 24).

As ações decorrentes da pós-graduação no IFRN, nas modalidades presencial e a distância, devem ser norteadas pelos seguintes objetivos:

- a) promover a formação científica e acadêmica, com vistas ao desenvolvimento regional e nacional;
- b) contribuir para a melhoria da qualidade na atuação de profissionais graduados de diversas áreas;
- c) contribuir para a produção e a difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- d) articular-se aos cursos de graduação e a outras ofertas de formação profissional, respaldando-se nos princípios institucionais da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- e) comprometer-se com a formação humana integral, por meio da educação profissional e tecnológica, vinculando trabalho, ciência, cultura e tecnologia;

- f) contribuir para a melhoria da qualidade social da educação básica, particularmente no que se refere à articulação com a educação profissional e tecnológica;
- g) estimular a participação de pesquisadores em projetos de pesquisa científica e tecnológica, elevando a produtividade intelectual e consolidando, em consequência, os núcleos de pesquisa da Instituição;
- h) fortalecer o foco tecnológico de cada câmpus, objetivando consolidar a pesquisa;
- i) fortalecer a diversidade dos núcleos de pesquisa do IFRN;
- j) estimular a interação entre os diversos núcleos de pesquisa, por meio da adoção de ações interdisciplinares e transdisciplinares, nas diversas ofertas da Instituição; e
- k) promover interações e intercâmbios, intercâmpus e interinstitucionais, de produção e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos.

Em consonância com este PPP, com as bases legais e com os objetivos norteadores para a pós-graduação, o IFRN adota as seguintes diretrizes para o desenvolvimento dessa oferta:

- a) consolidação das experiências acumuladas e desenvolvidas nos cursos de pós-graduação *lato sensu*;
- b) verticalização de conhecimentos científicos e tecnológicos em pós-graduação *lato e strictu sensu*, tanto articulando os diversos níveis e as várias modalidades educacionais quanto considerando os focos tecnológicos e as demandas educacionais dos câmpus;
- c) contribuição da pesquisa e da produção do conhecimento, para a melhoria da qualidade das diversas ofertas educacionais;
- d) democratização do acesso à pós-graduação *lato sensu e strictu sensu*, garantindo o caráter público, gratuito, laico e de qualidade;
- e) oferta de cursos de formação continuada, a fim de qualificar profissionais para atuarem, com compromisso ético-político e competência técnica, em prol da sociedade;
- f) realização de estudos e pesquisas, visando a elaboração e o acompanhamento de planos, programas e projetos de formação, em nível de pós-graduação;
- g) comunicação permanente e sistemática com a sociedade, objetivando identificar demandas socioeducativas, ofertas de cursos e objetos de pesquisa;
- h) promoção de eventos científicos e de atividades de pesquisa e de produção de trabalhos científicos, bem como apoio a esses eventos e atividades;
- i) estabelecimento de política institucional voltada para publicação de trabalhos científicos;
- j) estabelecimento de parcerias e convênios, com universidades e outras instituições nacionais ou internacionais que atuam na área de pesquisa e desenvolvimento, visando ampliar as ofertas de cursos de pós-graduação;
- k) melhoria da infraestrutura física e material com vistas à criação e ao fortalecimento de núcleos de pesquisa;
- l) incentivo à mobilidade de docentes e de estudantes, por meio de intercâmbio acadêmico, tanto no âmbito nacional quanto no internacional;
- m) implementação de um processo de avaliação permanente e sistemático dos cursos e dos programas de pós-graduação;

- n) articulação de políticas internas e externas para dar unidade acadêmica e visibilidade pública aos cursos e programas de pós-graduação;
- o) definição de condições de trabalho adequadas, em termos de infraestrutura e de carga horária, para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão;
- p) fomento à participação de docentes em eventos nacionais e internacionais;
- q) incentivo à ampliação da produção e da publicação científica docente e discente, com padrões de qualidade estabelecidos pela CAPES; e
- r) apoio à participação de docentes em comitês científicos e em agências de fomento à pesquisa.

Dessa forma, concebe-se a pós-graduação como um espaço de produção e de socialização de conhecimentos, fortalecido pelo protagonismo dos sujeitos envolvidos e pelo desenvolvimento da cultura da pesquisa. É um espaço fortalecido também pela responsabilidade social inerente ao processo de produção socioeconômica e de formação profissional. Sob a égide desse entendimento, o avanço científico e tecnológico, a socialização do conhecimento e o compromisso de promover o diálogo entre os diversos tipos de saberes são elementos que permeiam e integram as ofertas educativas do IFRN, incluindo a pós-graduação.

4.5.2 Diretrizes e indicadores metodológicos dos cursos de pós-graduação *lato sensu*

Conforme sua natureza e seus objetivos, os cursos de pós-graduação *lato sensu* apresentam os seguintes formatos:

- a) cursos de aperfeiçoamento, que visam ao aprofundamento de conhecimentos e ao desenvolvimento de habilidades técnicas em domínios específicos do saber; e
- b) cursos de especialização, que visam à complementação, à ampliação e ao desenvolvimento do nível de conhecimento teórico-prático em determinado domínio do saber.

Apresentam-se, a seguir, as diretrizes e os indicadores metodológicos para os cursos de pós-graduação *lato sensu*, tomando-se, como referência, a estrutura curricular, os requisitos e as formas de acesso.

Em relação à estrutura curricular, a organização dos cursos superiores de pós-graduação *lato sensu* arquitetada-se por meio de atividades curriculares em regime modular. Os cursos devem ser estruturados em módulos compostos por disciplinas, com duração estabelecida no projeto pedagógico de cada curso. Ao integralizar as exigências acadêmicas, preestabelecidas no projeto pedagógico do curso, o estudante recebe o certificado de aperfeiçoado ou especialista na respectiva área.

Os cursos de aperfeiçoamento devem ter duração de 6 meses, com carga horária total mínima de 200 horas. Desse quantitativo, deve ser destinado o mínimo de 180 horas para disciplinas. Para a elaboração do trabalho de conclusão de curso, deve ser destinada carga horária predefinida em cada

projeto pedagógico de curso.

Os cursos de especialização devem ter duração de 12 meses, com carga horária total mínima de 400 horas. Desse quantitativo, deve ser destinado o mínimo de 360 horas para disciplinas. Para a elaboração do trabalho de conclusão de curso, deve ser destinada carga horária predefinida em cada projeto pedagógico de curso.

Em relação a requisitos e a formas de acesso, deve se considerar que os cursos de pós-graduação *lato sensu* se destinam a pessoas portadoras de diploma de graduação. O acesso deve estar condicionado a processo de seleção, conveniado ou aberto ao público e desenvolvido por meio de provas (exames), programas de acesso, análise curricular e/ou entrevista, conforme predefinição no projeto pedagógico de cada curso.

4.5.3 Diretrizes e indicadores metodológicos dos cursos e dos programas de pós-graduação *stricto sensu*

Conforme a natureza e a modalidade, os cursos de pós-graduação são classificados das seguintes formas:

- a) cursos de mestrado profissional, que visam à formação de profissionais pós-graduados aptos a desenvolverem pesquisas científicas e tecnológicas e elaborarem novas técnicas e novos processos, objetivando aprofundamento de conhecimento ou de técnicas de pesquisa (científica, tecnológica ou artística);
- b) cursos de mestrado acadêmico, que visam à capacitação para a docência em ensino de graduação e à formação científica para o desenvolvimento de projetos de pesquisa relevantes; e
- c) cursos de doutorado, que visam à capacitação para a docência na graduação e na pós-graduação e à formação científica, cultural ou artística ampla e aprofundada, desenvolvendo, nos vários domínios do saber, a capacidade individual de pesquisa e a criatividade.

Apresentam-se, a seguir, as diretrizes e os indicadores metodológicos para os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, tomando-se, como referência, a estrutura curricular, os requisitos e as formas de acesso.

No tocante à estrutura curricular, deve se considerar a organização dos cursos superiores de pós-graduação *stricto sensu* (na forma de mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado) em regime de crédito. Essas ofertas devem estar estruturadas em períodos, com duração estabelecida no projeto pedagógico do curso. Ao integralizar as exigências acadêmicas, preestabelecidas no projeto pedagógico, o estudante recebe o diploma de mestre ou de doutor na respectiva área.

De acordo com a oferta, os cursos devem ter duração variável de 18 meses, na forma de mestrado profissional; de 24 meses, na forma de mestrado acadêmico; e de 36 meses, na forma de doutorado.

As matrizes curriculares dos cursos devem contemplar o número total de créditos a serem integralizados, o número de créditos computados por atividade desenvolvida, as disciplinas obrigatórias e as disciplinas optativas. Tal organização curricular, definida em cada projeto pedagógico de curso, deve atender às seguintes exigências:

- a) os cursos de mestrado compõem-se de disciplinas (obrigatórias, optativas ou de nivelamento), atividades de produção acadêmica (publicação de artigos e de capítulos de livro), estágio de docência, exame de proficiência em uma língua estrangeira, exame de qualificação, elaboração e defesa pública de dissertação; e
- b) os cursos de doutorado compõem-se de disciplinas optativas, seminários de pesquisa doutoral, atividades programadas (produção de artigos e resenhas; comunicações em eventos acadêmicos; e participação em ciclos de conferências, palestras e seminários extracurriculares) e atividades destinadas à produção acadêmica (publicação de artigos e de capítulos de livro), exame de proficiência em duas línguas estrangeiras, exame de qualificação, elaboração e defesa pública de tese.

No tocante a requisitos e a formas de acesso, deve se considerar que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* destinam-se a pessoas portadoras de diploma de graduação ou de mestrado, de acordo com a forma da oferta. Tais exigências devem ser estabelecidas nos projetos pedagógicos dos cursos. Conforme definido em cada um desses projetos, o acesso está condicionado a processo de seleção, conveniado ou aberto ao público e desenvolvido por meio de provas (exames), programas de acesso, análise curricular e/ou entrevista.

4.6 POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA OU DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Os marcos legais que respaldam as ofertas de educação profissional e tecnológica nos institutos federais preveem que, além dos cursos de nível técnico e de nível tecnológico, da graduação e da pós-graduação, também sejam desenvolvidos os de formação inicial e continuada ou qualificação profissional (FIC).

A formação inicial e continuada ou qualificação profissional compreende cursos e programas de qualificação, requalificação, aperfeiçoamento, especialização e atualização de conhecimentos no âmbito da educação profissional e tecnológica. No IFRN, trata-se de uma oferta educacional, desenvolvida pela Pró-Reitoria de Ensino em articulação com a Pró-Reitoria de Extensão. Doravante, neste PPP, a oferta em pauta será denominada apenas como formação inicial e continuada, sem perder de vista a essência e as características de qualificação profissional na forma da Lei.

4.6.1 Concepção de formação inicial e continuada

Em seu aspecto global, a formação inicial e continuada é concebida como uma oferta educativa (específica da educação profissional e tecnológica) que favorece a qualificação, a requalificação e o desenvolvimento profissional de trabalhadores nos mais variados níveis de escolaridade e de formação. Centra-se em ações pedagógicas, de natureza teórico-prática, planejadas para atender a demandas socioeducacionais de formação e de qualificação profissional. Nesse sentido, consolida-se em iniciativas que visam formar, qualificar, requalificar e possibilitar tanto atualização quanto aperfeiçoamento profissional a cidadãos em atividade produtiva ou não. Contemple-se, ainda, no rol dessas iniciativas, trazer de volta, ao ambiente formativo, pessoas que foram excluídas dos processos educativos formais e que necessitam dessa ação educativa para dar continuidade aos estudos.

Ancorada no conceito de politecnicidade e na perspectiva crítico-emancipatória, a formação inicial e continuada, ao se estabelecer no entrecruzamento dos eixos sociedade, cultura, trabalho, educação e cidadania, compromete-se com a elevação da escolaridade, sintonizando formação humana e formação profissional, com vistas à aquisição de conhecimentos científicos, técnicos, tecnológicos e ético-políticos, propícios ao desenvolvimento integral do sujeito.

Diferentemente das demais ofertas formais de educação profissional e tecnológica, a finalidade desse modelo é promover cursos e programas (realizados nas modalidades presencial, semipresencial ou a distância) abertos às comunidades interna e externa, em regimes adequados às diversas necessidades. Para tanto, são tomados, como referência, os eixos tecnológicos apresentados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos; os arranjos produtivos, sociais e culturais locais; as necessidades formativas dos trabalhadores; a classificação brasileira de ocupações; e os arcos ocupacionais definidos pelo Ministério do Trabalho e Emprego. No requisito de acesso discente, a formação inicial e continuada difere das outras ofertas educacionais de educação profissional e tecnológica devido à possibilidade de não haver exigência de níveis predeterminados de escolaridade, salvo os casos em que, no atendimento às adequações necessárias à formação, se devem observar experiências anteriores.

A formação inicial e continuada, em razão de suas características e do papel que desempenha no contexto da formação profissional e tecnológica, demanda (de modo significativo, contínuo e constante) planejamento articulado com a realidade do entorno local e com ações retroalimentadoras.

Constituindo-se como formação inicial e continuada, esse tipo de oferta conjuga, ao mesmo tempo, aspectos diversos: dos que se centram na formação inicial, com caráter de continuidade, aos que se centram na ampliação de saberes e de habilidades do arcabouço profissional e da formação integral. Assim, compreende a abordagem didático-pedagógica de saberes que habilitem o cidadão tanto para o prosseguimento dos estudos como para o exercício profissional, com possibilidades de imediata ou de futura atuação no mundo do trabalho. Esse tipo de oferta objetiva, ainda, aprimorar, aprofundar, atualizar e ampliar saberes da formação e da profissão. A formação inicial e continuada destina-se, portanto, a um público que deseja iniciar o exercício profissional, pleitear uma ocupação ou um aprofundamento acadêmico e aperfeiçoar ou expandir as experiências profissionais já vivenciadas.

4.6.2 Objetivos da formação inicial e continuada

A formação inicial e continuada objetiva, primordialmente, desenvolver habilidades profissionais e formativas que promovam a preparação, o ingresso (e/ou o reingresso) do cidadão no mundo do trabalho e a elevação do nível de escolaridade.

Os objetivos específicos da formação inicial e continuada compreendem:

- a) atuar na formação dos trabalhadores, em uma perspectiva emancipatória da reflexão crítica do uso da tecnologia;
- b) atender às necessidades de inclusão social por meio de política pública e gratuita;
- c) articular ensino, extensão e pesquisa, em sintonia com o princípio da indissociabilidade entre essas três grandes áreas de atuação da Instituição;
- d) favorecer o desenvolvimento de habilidades para a vida produtiva, cultural e social, intensificando as possibilidades de o cidadão atuar no mundo do trabalho;
- e) promover a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais nas áreas da educação profissional, científica e tecnológica;
- f) proporcionar, em função dos avanços científicos e tecnológicos e das novas técnicas de gestão, a qualificação e a requalificação de trabalhadores, preparando-os para a atividade profissional;
- g) abordar temáticas relativas às competências e às habilidades profissionais de trabalhadores;
- h) despertar, nos cidadãos, o interesse para o (re)ingresso na vida acadêmica, por meio da elevação de escolaridade de estudantes e de trabalhadores, sejam eles jovens ou adultos;
- i) firmar compromissos com a formação cidadã do trabalhador, despertando-o para a consciência socioambiental;
- j) promover a (re)inserção e a permanência dos trabalhadores no mundo do trabalho e no setor produtivo; e
- k) possibilitar formas de acesso à certificação e à acreditação de conhecimentos

4.6.3 Princípios orientadores da formação inicial e continuada

Respaldados nas concepções basilares deste PPP (especialmente na de formação humana integral e na de currículo integrado), elencam-se, abaixo, os pressupostos norteadores para o desenvolvimento dos cursos e dos programas da formação inicial e continuada (BRASIL, 2006a).

O jovem e o adulto perspectivados como trabalhadores e cidadãos. O ponto de demarcação inicial é o sujeito educando, percebido nas suas múltiplas dimensões, entre as quais se destaca a identidade como jovem ou adulto, trabalhador e cidadão. Essa identidade afirma-se a partir dos referenciais de contexto de vida (condições sociais, culturais, econômicas e psicológicas) e dos referenciais, tanto na formação quanto na vivência profissional, de espaço e de tempo.

O trabalho e a educação perspectivados de modo integrado. É uma relação baseada na aquisição e na produção de conhecimentos pelos trabalhadores no processo de trabalho e para o

processo de trabalho. É, essencialmente, um entendimento que se fundamenta no papel do trabalho como atividade vital capaz de tornar possíveis a existência e a reprodução da vida humana e, conseqüentemente, da sociedade. Nesse sentido, evidencia-se estreita relação com as reflexões sobre tecnologia, vida humana e educação.

A necessidade de novas demandas de formação do trabalhador. A introdução de tecnologias e técnicas de gestão novas aponta para uma formação integral dos trabalhadores. Em decorrência, eles, para possibilitar a inserção e a permanência no mundo do trabalho, não podem prescindir de maior conhecimento científico e tecnológico, raciocínio lógico, capacidade de abstração, capacidade de redigir e de compreender textos, maior iniciativa, sociabilidade, liderança, maior capacidade de lidar com problemas novos, criatividade, inovação, solidariedade, capacidade de organização e de atuação em grupo, consciência dos próprios direitos e capacidade de tomar decisões.

A relevância de conhecimentos significativos para a aprendizagem. A aprendizagem significativa é o processo pelo qual um novo conhecimento se relaciona com os anteriormente construídos (os conhecimentos prévios). Do mesmo modo, os conhecimentos significativos são aqueles que se relacionam com a vivência, com a prática e com o cotidiano do trabalhador e que lhe permitem, a partir da motivação, a aquisição de novos conhecimentos.

A relevância do respeito ao ser e aos saberes dos estudantes. Jovens e adultos trabalhadores possuem identidades e traços culturais particulares, forjados por um conjunto de crenças, valores e símbolos. Também trazem uma gama de conhecimentos oriundos da sua formação anterior, da sua prática no trabalho e das suas vivências fora do universo do trabalho. Todos esses saberes devem ser considerados no processo educativo, articulados com os novos conhecimentos que se produzem tanto no âmbito escolar quanto no meio social, na perspectiva de aplicação prática.

O conhecimento perspectivado como uma construção coletiva. O processo de construção do conhecimento é individual. Entretanto, esse processo é mediado por múltiplas formas de interação social, incluindo-se as práticas escolares propostas pela Instituição, viabilizadas pelo educador e compartilhadas com o grupo de alunos. A construção coletiva do conhecimento contribui para tornar os conteúdos significativos para o grupo, além de propiciar a cooperação entre os atores envolvidos, possibilitando avanços cognitivos e afetivos.

A construção do conhecimento perspectivada no âmbito da interdisciplinaridade. Compreende-se o conhecimento como uma construção em rede, em diálogo entre as disciplinas. Ancorando-se nesse entendimento, pretende-se substituir, a partir da relação teoria-prática, os processos de transmissão lineares por estratégias organizadoras de (re)construção de conhecimentos. Não obstante, é preciso ter a visão da interdisciplinaridade como interface de conhecimentos parciais específicos que têm, por objetivo, um conhecimento mais global. É, pois, uma nova postura no fazer pedagógico para a (re)construção do conhecimento.

A avaliação perspectivada como um processo. A avaliação, com vistas a promover a aprendizagem e os avanços dos estudantes, é concebida como momento de aprendizagem (tanto para alunos quanto para educadores) e como diagnóstico orientador do planejamento e da (re)orientação de práticas.

Em conformidade com a demanda que lhe é peculiar, a formação inicial e continuada deve ser organizada por meio de cursos e de programas com propósito de atender a demandas específicas da formação de trabalhadores, do mundo do trabalho, das exigências de educação permanente e do entorno onde estão inseridas as instâncias fomentadoras dessas ofertas.

4.6.4 Os cursos de formação inicial e continuada

Os cursos de formação inicial e continuada, previstos no Art. 39 da Lei 9.394/1996 e normatizados pelo Decreto 5.154/2004, são ofertas educacionais adequadas aos diferentes contextos e às necessidades locais (com observância às necessidades do mundo do trabalho, às necessidades dos trabalhadores, às necessidades das vocações produtivas e socioculturais e às necessidades das potencialidades regionais). Tais ofertas almejam a formação humana integral e o desenvolvimento de habilidades para ascensão social.

Caracterizam-se por modelo curricular, duração, carga horária e formato variados. A efetivação desses cursos dá-se a partir de convênios, projetos de extensão ou cursos presenciais e a distância.

Respeitando-se as especificidades, os cursos de formação inicial e continuada são organizados com base nas seguintes modalidades:

- a) cursos de capacitação (ou qualificação) profissional, que objetivam qualificar trabalhadores para o exercício de atividades relacionadas a determinadas habilitações ou áreas profissionais;
- b) cursos de aperfeiçoamento profissional, que se destinam a aprofundar e ampliar conhecimentos teórico-práticos, competências e habilidades em determinadas habilitações ou áreas profissionais, visando a melhoria do desempenho profissional; e
- c) cursos de atualização, que visam atualizar habilidades teórico-práticas em áreas específicas do conhecimento, promovendo acesso a novos saberes e adequação a mudanças tecnológicas e organizacionais do mundo do trabalho.

No geral, a atuação sistematizada na formação inicial e continuada é uma urgência devido aos reclames sociais, corroborados por indicadores que apontam, no que se refere ao acesso à educação formal, as amplas necessidades da população brasileira. Nesse contexto, há carências de formação técnico-científica, sobretudo na esfera dos jovens e dos adultos trabalhadores. Não se pode, portanto, secundarizar o potencial da educação profissional e tecnológica em favorecer o desenvolvimento humano e em contribuir para o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

4.6.5 Os programas de qualificação profissional

Entende-se programa como um conjunto de ações planejadas e organizadas conforme um

cronograma específico, a fim de propiciar as condições de implementação de determinada política. Retratam-se, dessa forma, as preferências de um poder central com vistas a atender aos objetivos e às estratégias de uma iniciativa estatal ou de uma iniciativa privada de caráter público (AZEVEDO, 2010).

Um programa social voltado para a educação prioriza ações que possam favorecer as pessoas no presente, mas sem desconsiderar o futuro. Prioriza, ao mesmo tempo, atender às necessidades formativas mais urgentes e, assim, contribuir para melhorias na vida pessoal e coletiva. Por isso, nos programas desenvolvidos na Instituição, prima-se por impulsionar ações criativas e transformadoras, capazes de gerar mudanças na vida das pessoas e das comunidades. Os programas buscam, ainda, prevenir a exclusão e criar condições para a inclusão social.

Nessa linha de raciocínio, uma política pública de qualificação e de requalificação de trabalhadores, desenvolvida no âmbito de instituições educativas, deve promover, gradativamente, a universalização do direito dos trabalhadores à qualificação profissional. Desse modo, objetiva, primordialmente, contribuir para o aumento da probabilidade de obtenção de emprego e de trabalho decentes; a ampliação da participação em processos de geração de oportunidade de trabalho e renda; a inclusão social; a redução da pobreza; o combate à discriminação; e a diminuição da vulnerabilidade das populações. Uma das formas de atingir esses objetivos é trilhar pelo caminho do compromisso de formação profissional imbricada com a elevação da escolaridade.

4.6.5.1 O PROEJA FIC Fundamental

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)³⁵ visa contribuir para a superação das deficiências na educação básica da população brasileira. Nesse sentido, busca tanto elevar a escolaridade de milhões de jovens e adultos trabalhadores que não concluíram sequer o ensino fundamental quanto, ao mesmo tempo, preparar para o exercício de uma atividade profissional.

De acordo com o Decreto 5840/2006 e com as orientações presentes nos Documentos-Bases do PROEJA, os cursos dessa oferta, na modalidade de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, podem ser oferecidos das seguintes formas:

- a) formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos;
- b) formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos;
- c) formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos; e
- d) formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.

Esse Programa prioriza, como alternativa metodológica e emancipatória para a formação inicial e

³⁵ Inicialmente, o PROEJA, como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, foi instituído, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, pelo Decreto 5.478/2005. Posteriormente, houve substituição pelo Decreto 5.840/2006, que, em uma proposta de universalização do acesso à educação e ao trabalho qualificado e de elevação da escolaridade de jovens e adultos, redimensionou o PROEJA para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com abrangência desde o ensino fundamental, na formação inicial e continuada. Essa regulamentação também define que outras instituições dos sistemas de ensino (tanto estaduais quanto municipais) e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional podem ser proponentes de cursos no âmbito do Programa.

continuada, a integração da formação inicial e continuada com os anos finais do ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos – o PROEJA FIC Fundamental. São cursos de, no mínimo, 200 horas. Nesse caso, a formação inicial e continuada deve, como uma política de inclusão, articular a qualificação profissional com a elevação do nível de escolaridade do aluno jovem ou adulto. O intuito é favorecer, concomitantemente, a formação profissional e o aproveitamento contínuo dos estudos, uma vez que, após a conclusão e o aproveitamento dos referidos cursos, também são emitidos os certificados de formação inicial ou continuada.

4.6.5.2 O Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania (ProlTEC)

O Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania (ProlTEC) é um curso de formação inicial e continuada, na modalidade de educação a distância, com carga horária total de 160 horas.

Esse Programa objetiva o aprofundamento de aprendizagem de alunos das escolas da rede pública de ensino do Rio Grande do Norte, contemplando as disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Ética e Cidadania. Como material didático, são disponibilizados, aos estudantes matriculados, um livro-texto, acompanhado de DVD contendo teleaulas gravadas, e um livro de atividades para subsidiar os estudos.

O aluno participante do ProlTEC pode utilizar, no ano letivo subsequente à realização do Programa, o resultado obtido no processo avaliativo, com o objetivo de candidatar-se a uma vaga em algum dos cursos técnicos ofertados pelo IFRN.

4.6.5.3 O Programa Mulheres Mil

O Programa Mulheres Mil, instituído pela Portaria 1.015/2011, foi implantado, inicialmente, como projeto-piloto, em treze estados do Norte e do Nordeste do País, por meio de uma parceria com *colleges* canadenses, em 2007. Desde então, mais de mil mulheres foram beneficiadas com cursos profissionalizantes, em áreas como turismo e hospitalidade, gastronomia, artesanato, confecção e processamento de alimentos.

Esse Programa fundamenta-se em bases de uma política social de inclusão e de gênero, objetivando oferecer a mulheres, em situação de vulnerabilidade social, acesso à educação profissional e melhoria nas condições de emprego e renda. Os projetos locais são planejados para atender, segundo a vocação econômica regional, às necessidades socioeducativas da comunidade. O Programa Mulheres Mil faz parte das ações do Programa Brasil sem Miséria, associando-se à meta de erradicação da pobreza extrema, propósito estabelecido pelo Governo Federal.

Desde 2007, o IFRN atua nessa política de inclusão social, ofertando cursos de qualificação profissional na modalidade de formação inicial e continuada, a partir da identificação das necessidades formativas de mulheres em condição de vulnerabilidade social e da articulação com os arranjos produtivos socioculturais da localidade ou da região. Com a finalidade de elevação da escolaridade, as instituições proponentes desse Programa devem, necessariamente, manter-se articuladas com as instituições de educação básica do entorno, atendendo às necessidades formativas das participantes.

A atuação na formação inicial e continuada pode se dar também por meio de outras ações educativas de certificação profissional ou por meio de outras políticas características de inclusão social. Tanto as ações quanto as políticas podem ser planejadas no âmbito institucional e independentemente de editais da SETEC/MEC.

4.6.6 Diretrizes e indicadores metodológicos da formação inicial e continuada

No intuito de criar estratégias necessárias ao enfrentamento dos desafios postos acerca do desenvolvimento das ofertas da formação inicial e continuada, faz-se necessário definir um conjunto de diretrizes sistêmicas, de maneira a garantir uma unidade de ações no âmbito do IFRN. Para tanto, elencam-se as seguintes diretrizes:

- a) sistematização e fortalecimento das ações de formação inicial e continuada na Instituição;
- b) ampliação das ofertas em todos os câmpus, inclusive na modalidade de educação a distância;
- c) realização de diagnóstico para o levantamento das necessidades de formação na comunidade, buscando identificar as ofertas e sintonizá-las com as realidades locais;
- d) organização do catálogo institucional de cursos de formação inicial e continuada por áreas profissionais e/ou arcos ocupacionais, definidos com base na indicação do Ministério do Trabalho e Emprego e em consonância com as demandas locais/regionais e as demandas dos arranjos produtivos culturais sociais locais (APCSLs);
- e) desenvolvimento da formação inicial e continuada articulada ao ensino, à pesquisa e à extensão;
- f) favorecimento da integração e da qualificação para o trabalho e da elevação do nível de escolaridade, por meio de estratégias pedagógicas que visem à inclusão e à equidade social;
- g) desenvolvimento da formação inicial e continuada por meio de programas de certificação da Rede CERTIFIC, como forma de beneficiar trabalhadores jovens e adultos que buscam formação profissional e/ou reconhecimento formal dos saberes adquiridos na trajetória de vida e de trabalho;
- h) estabelecimento de parcerias e convênios para o desenvolvimento de cursos PROEJA de formação inicial e continuada – ensino fundamental, possibilitando, por meio de editais públicos, a continuidade da escolarização do trabalhador;
- i) implementação de cursos e programas de formação inicial e continuada, com cargas horárias compatíveis, para atendimento de demandas da comunidade em cada câmpus, priorizando-se cursos e programas com carga horária mínima de 160 horas;
- j) sistematização das ações administrativo-pedagógicas para a formação inicial e continuada, como planejamento de curso ou programa, elaboração de projeto pedagógico de curso, calendário, edital, acolhimento, matrícula, emissão de certificados, acompanhamento do processo, avaliação e registros;
- k) garantia de divulgação das ofertas de cursos e programas de formação inicial e continuada nos canais de comunicação;
- l) abertura de vagas, por meio de editais, destinadas à demanda pública ou à demanda de

- convênio;
- m) definição de uma política interna de financiamento para a formação inicial e continuada, com previsão de ofertas na matriz orçamentária;
 - n) garantia da continuidade do Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania do IFRN (ProITEC) como oferta de formação inicial e continuada, com possibilidade de expansão para o público da educação de jovens e adultos (EJA);
 - o) incentivo ao registro de dados estatísticos, à divulgação de informações gerais e à elaboração de material didático;
 - p) incentivo à produção científica no âmbito da formação inicial e continuada, como publicação de artigos e apresentação de relatos de experiências;
 - q) oferta de cursos que atendam a demandas de recursos didático-pedagógicos (elaboração de material didático, formação em gestão democrática e formação em atividades técnicas específicas de áreas profissionais diversas); e
 - r) desenvolvimento de ações institucionais e interinstitucionais, na esfera do PROEJA FIC Fundamental, que visem contribuir para a oferta de programas de formação de formadores, de professores e/ou de gestores vinculados à educação (em especial à educação básica pública).

Os compromissos assumidos, além de consolidar essa oferta no Instituto, demonstram o quanto a formação inicial e continuada desempenha um papel importante nos programas educacionais de qualificação social e profissional, na formação cidadã e na aproximação dos trabalhadores com o mundo do trabalho e com os processos formativos.

Apresentam-se, a seguir, as diretrizes e os indicadores metodológicos para a formação inicial e continuada, tomando-se, como referência, a estrutura curricular.

Considera-se a organização das ofertas de formação inicial e continuada em núcleos politécnicos. Desse modo, a matriz curricular das ofertas de formação inicial e continuada deve se organizar de modo a contemplar os núcleos fundamental, articulador e tecnológico.

O núcleo fundamental compreende conhecimentos de base científica do ensino fundamental ou do ensino médio, indispensáveis ao desempenho acadêmico dos ingressantes, em função dos requisitos do curso FIC.

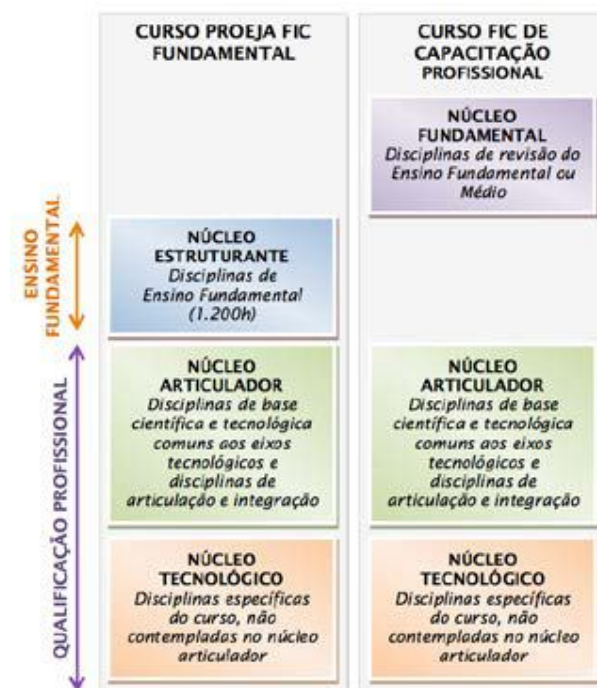
O núcleo estruturante compreende os conhecimentos do ensino fundamental, contemplando conteúdos de base científica e cultural cruciais para a formação humana integral.

O núcleo articulador compreende conhecimentos do ensino fundamental e da educação profissional, traduzidos em conteúdos de estreita articulação com o curso, por eixo tecnológico, representando elementos expressivos para a integração curricular. Pode contemplar bases científicas gerais que alicerçam suportes de uso geral, como tecnologias de informação e comunicação, tecnologias de organização, noções de higiene e segurança no trabalho, noções básicas sobre o sistema da produção social e relações entre tecnologia, natureza, cultura, sociedade e trabalho. Esse núcleo só constará na matriz curricular quando o curso for integrado.

O núcleo tecnológico compreende conhecimentos de formação específica, de acordo com o

campo de determinado eixo tecnológico, com a atuação profissional e com as regulamentações do exercício da profissão. Deve abranger outras disciplinas de qualificação profissional não contempladas no núcleo articulador. Esse núcleo só constará na matriz curricular quando o curso for integrado.

A Figura 19 apresenta a estrutura curricular para as ofertas de formação inicial e continuada, contemplando os cursos FIC de capacitação profissional e os cursos PROEJA FIC Fundamental.



Fonte: Equipe de sistematização do PPP (2011)³⁶.

4.6.6.1 Diretrizes e indicadores metodológicos dos cursos FIC

Apresentam-se, a seguir, as diretrizes e os indicadores metodológicos para os cursos FIC, tomando-se, como referência, a estrutura curricular, os requisitos e as formas de acesso.

No que se refere à estrutura curricular, deve-se considerar a organização dos cursos FIC em núcleos politécnicos. Desse modo, a matriz curricular dos cursos FIC está organizada em três núcleos: o fundamental, o articulador e o tecnológico.

A matriz curricular dos cursos FIC deve ser organizada em regime modular, com disposição por disciplinas e com duração prevista no projeto pedagógico do curso. Deve ser contemplada carga horária mínima de 1.400 horas (1.200 horas de disciplinas destinadas ao ensino médio e 160 horas de conhecimentos ou disciplinas de qualificação profissional), de acordo com o curso e com a carga horária estabelecida no Catálogo Nacional de Cursos FIC ou equivalente.

As disciplinas que compõem a matriz curricular devem estar articuladas, fundamentadas na integração curricular interdisciplinar e orientadas pelos perfis profissionais de conclusão. Devem

³⁶ Figura construída a partir do entendimento de Machado (2010) acerca da organização curricular (em eixos tecnológicos, em núcleos politécnicos comuns e em perspectiva interdisciplinar) da educação profissional.

ensejar, ao educando, tanto a formação de uma base de conhecimentos científicos e tecnológicos quanto a aplicação de conhecimentos teórico-práticos específicos de uma área profissional, contribuindo, assim, para uma formação técnico-humanística.

Após a integralização de todos os componentes curriculares, o estudante recebe o certificado do respectivo curso.

No que se refere a requisitos e a formas de acesso, deve se considerar que os cursos FIC se destinam a estudantes e trabalhadores com nível de escolarização previsto no projeto pedagógico de cada curso. O acesso deve se consolidar por meio de processo de seleção, conveniado ou aberto ao público, para o primeiro módulo do curso. Sempre realizado pela Instituição, esse processo seletivo pode ocorrer sob forma de sorteio, provas (exames) e/ou programas.

4.6.6.2 Diretrizes e indicadores metodológicos dos cursos PROEJA FIC Fundamental

De forma a privilegiar a elevação de escolaridade no âmbito do PROEJA, os cursos FIC são desenvolvidos por meio de projeto pedagógico integrado único com o ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos, constituindo o PROEJA FIC Fundamental.

Os cursos PROEJA FIC Fundamental devem ser desenvolvidos de modo interinstitucional, conveniado com escolas da rede pública de ensino, por meio de acordo firmado com as secretarias municipais ou com a Secretaria Estadual de Educação.

Apresentam-se, a seguir, as diretrizes e os indicadores metodológicos para os cursos FIC, tomando-se, como referência, a estrutura curricular, os requisitos e as formas de acesso.

No que se refere à estrutura curricular, deve se considerar a organização dos cursos PROEJA FIC Fundamental em núcleos politécnicos. Desse modo, a matriz curricular dos cursos PROEJA FIC Fundamental está organizada em três núcleos: o estruturante, o articulador e o tecnológico.

A matriz curricular dos cursos PROEJA FIC Fundamental deve ser organizada em regime seriado semestral, com disposição por disciplinas e com duração mínima de quatro períodos letivos (séries), na proporção de um semestre para cada período letivo. Deve ser contemplada carga horária mínima de 1.400 horas (1.200 horas de disciplinas destinadas ao ensino fundamental e 200 horas de disciplinas de qualificação profissional), de acordo com o curso e com a carga horária estabelecida no Catálogo Nacional de Cursos FIC ou equivalente.

As disciplinas que compõem a matriz curricular devem estar articuladas, fundamentadas na integração curricular interdisciplinar e orientadas pelos perfis profissionais de conclusão. Devem ensinar, ao educando, tanto a formação de uma base de conhecimentos científicos e tecnológicos quanto a aplicação de conhecimentos teórico-práticos específicos de uma área profissional, contribuindo, assim, para uma formação técnico-humanística.

Após a integralização de todos os componentes curriculares, o estudante recebe o certificado de auxiliar técnico ou de qualificação profissional no respectivo curso.

No que se refere a requisitos e a formas de acesso, deve se considerar que os cursos FIC se destinam a estudantes e trabalhadores portadores de certificado de conclusão do primeiro ciclo do ensino fundamental. O acesso deve se consolidar por meio de processo de seleção, conveniado ou aberto ao público, para o primeiro período do curso. Sempre realizado pela Instituição, esse processo seletivo pode ocorrer sob forma de sorteio, provas (exames) e/ou programas.

4.7 POLÍTICA DE CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

A certificação profissional – prevista no Art. 41 da Lei 9.394/1996, no Parecer CNE/CEB 40/2004 e no Art. 42 da Lei 11.741/2008 – possibilita que o conhecimento adquirido na educação profissional, científica e tecnológica, inclusive na esfera do trabalho, seja objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

O amparo legal proveniente da Lei 11.741/2008 dessa certificação reza:

As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (BRASIL, 2008c, p. 1).

Portanto, a certificação profissional constitui o reconhecimento formal de saberes adquiridos em diversas situações de vida e de trabalho que correspondam a uma ocupação profissional.

A criação de um programa nacional de certificação profissional, sistematizado por meio da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede CERTIFIC)³⁷ é considerada como uma importante política pública integradora de desenvolvimento e inclusão social. Constitui-se em uma das formas de ampliação das ações para o atendimento ao público alvo das ofertas de formação inicial e continuada. A Rede CERTIFIC destina-se – nos diversos níveis da educação profissional, científica e tecnológica – a criar, regular, avaliar, orientar e implementar ofertas gratuitas de programas de certificação profissional e de formação inicial e continuada de trabalhadores (jovens e adultos) e de pessoas com necessidades específicas.

A implantação da Rede CERTIFIC propõe organizar e orientar a oferta de programas de certificação profissional nos diversos níveis da educação profissional e tecnológica. Nessa oferta, considera-se também a articulação entre a educação profissional e tecnológica e a educação básica.

Nesse sentido, a Rede CERTIFIC articula, ao trabalho, certificação profissional e formação continuada, promovendo, simultaneamente, elevação do nível de escolaridade da população. Também estimula a volta dos trabalhadores à escola por meio do reconhecimento e da validação de saberes construídos ao longo das trajetórias de vida e de trabalho, dando, assim, oportunidade de prosseguimento de estudos. Para viabilizar a proposta pedagógica da certificação profissional, tece-se um itinerário formativo que contempla diversos níveis e várias modalidades da educação profissional e tecnológica, como, por exemplo, formação inicial e continuada, formação técnica e formação superior.

Assim, a Rede CERTIFIC atende a trabalhadores que buscam o reconhecimento e a certificação de saberes adquiridos em suas trajetórias de vida e de trabalho. Visa atender a qualquer trabalhador,

37 A Rede CERTIFIC foi instituída pelo Governo Federal, por meio da Portaria Interministerial 1082/2009, em articulação com o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério de Trabalho e Emprego (MTE). Na condição de base legal, dispõe sobre diretrizes e critérios que permitem identificar, avaliar, reconhecer e validar os conhecimentos e habilidades adquiridos por trabalhadores, jovens e adultos, em suas trajetórias de vida e de trabalho, para fins de prosseguimentos de estudos e/ou de exercício profissional. Além dessa base legal, a SETEC publicou, como referências curriculares, o documento Orientações para a Implantação da Rede CERTIFIC.

A implantação da Rede CERTIFIC dá-se a partir da ação cooperada entre os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, na prerrogativa de atender ao que estabelece a Lei 11.892/2008. De acordo com o estabelecido, os institutos federais “exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais” (Art.2º § 2º).

com mais de 18 anos, que trabalhe ou que já tenha trabalhado nas áreas especificadas na abertura de vagas do Programa. A certificação tem a finalidade de, a partir da qualificação profissional, elevar a escolaridade dos trabalhadores, favorecer o prosseguimento de estudos e abrir possibilidades para a reinserção no mundo do trabalho. As ações são desenvolvidas em cooperação com instituições/organizações governamentais e não governamentais. Entre as instituições governamentais, incluem-se, como membros natos responsáveis pelo desenvolvimento, pela implementação dos programas CERTIFIC e pela acreditação de instituições para fins de certificação profissional, os institutos federais.

A avaliação de conhecimentos, saberes, habilidades e aptidões profissionais consiste não somente da certificação de conteúdos ou conhecimentos do indivíduo. Envolve também o compromisso com a formação integral, fundamentada nos princípios da politecnia, da formação cidadã e da educação permanente com qualificação profissional e social. Esses compromissos, ancorados em uma perspectiva crítica com vistas à qualidade social, asseguram o cumprimento da função social no que diz respeito, especialmente, à ação educativa pautada em práticas inclusivas. Isso implica a assunção de programas de certificação, sob gerenciamento do IFRN, com os mesmos propósitos e os mesmos compromissos administrativos e pedagógicos das demais ações educativas.

Os institutos federais de educação, ciência e tecnologia têm a prerrogativa de atender ao que estabelece o § 2º do Art. 2º da Lei 11.892/2008: a determinação de exercerem “o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais” (Brasil, 2008e). Dessa forma, são instituídos como membros natos e fomentadores dessa política. Estabelecidos, portanto, como centros CERTIFIC, são detentores da responsabilidade de implantar programas de certificação e de reconhecimento de saberes profissionais. Responsabilizam-se, ainda, pela criação de núcleos centrados em estudos e pesquisas a respeito do mundo do trabalho.

4.7.1 Princípios orientadores da certificação profissional

A Rede CERTIFIC reúne instituições coirmãs atuantes em um mesmo eixo tecnológico, permitindo, por meio dos programas de certificação (Programas CERTIFIC), a sistematização de procedimentos que podem nortear o processo de avaliação, de reconhecimento e de certificação de saberes.

Respaldados nas concepções basilares deste PPP (especialmente na interdisciplinaridade, na flexibilização curricular e no respeito às diversidades), elencam-se, abaixo, os princípios norteadores para o desenvolvimento dos processos de avaliação, reconhecimento e certificação de saberes no âmbito da Rede CERTIFIC (BRASIL, 2011, p. 14):

- **Rede de Cooperação:** para esse projeto toma-se a definição de rede no sentido da formação de relações interinstitucionais, segundo uma perspectiva de desenvolvimento cooperado que vise à:
- **Gratuidade:** a oferta gratuita dos programas de Certificação e Formação Profissional é condição imprescindível para integração à Rede CERTIFIC;
- **Verticalização:** a possibilidade de implementação para os diferentes níveis da formação profissional e tecnológica;
- **Integração:** compromisso com a superação da sobreposição entre conteúdos próprios da formação geral e os específicos da formação profissional por meios próprios de concepção e construção de projetos de formação e certificação.
- **Gestão Cooperada:** é definida como um conjunto de ações administrativas,

intermediárias e complementares que visa a resultados comuns às instituições pertencentes à Rede CERTIFIC, buscando atender aos princípios da gestão cooperada, e o desenvolvimento em rede;

- Pesquisa, Ensino e Extensão: a Rede CERTIFIC traz como princípio norteador a indissociabilidade entre pesquisa-ensino-extensão no seu conceito amplo de transformação social. Trata-se de um conjunto harmônico, pois é impossível trabalhar em uma sem a parceria da outra. A composição equilibrada desse tripé permitirá o efetivo desenvolvimento econômico, social e cultural;

- Sustentabilidade: é a efetiva integração das instituições que garantirá a sustentabilidade da Rede e dos Programas CERTIFIC. A identificação de limitações e potencialidades do projeto como um todo dependerá de um projeto contínuo e sustentável sob o ponto de vista da autogestão e da gestão cooperada;

- Inovação: A Rede CERTIFIC é entendida como uma proposta inovadora devido à necessária e indispensável interação interinstitucional para a implantação dos Programas CERTIFIC consolidados por uma base científica comum, mas com flexibilidade para atender a realidade local de cada unidade certificadora.

Essa política vai além da verificação da capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para atividades profissionais e sociais em situações concretas de vida. Trata-se de uma política comprometida com a qualidade da formação e centrada nas necessidades formativas e nas expectativas reais de inserção social no mundo do trabalho.

4.7.2 Diretrizes e indicadores metodológicos da certificação profissional

Para atender aos objetivos pedagógicos estabelecidos, à credibilidade da instituição e ao acatamento dos compromissos sociais firmados, a política de certificação deve não só obedecer aos critérios e aos trâmites elencados na proposta da SETEC/MEC como também ser periodicamente avaliada na instituição proponente.

De acordo com a Portaria Interministerial 1.082/2009, deverão ser observados, no tocante às instituições interessadas em implantar programas CERTIFIC, os seguintes critérios:

- I - ser instituição pública de educação profissional e tecnológica ou ter oferta gratuita e ser membro da Rede CERTIFIC;
- II - ter oferta de Proeja FIC integrado à educação básica e/ou Proeja Técnico Integrado de nível médio.
- III - ter cursos técnicos ou tecnológicos em funcionamento, na área que deseja certificar;
- IV - possuir a infraestrutura necessária para o desenvolvimento das atividades de avaliação e reconhecimento de saberes;
- V - ter constituído em sua instituição um Centro CERTIFIC;
- VI - possuir pelo menos um Núcleo CERTIFIC;
- VII - ter Grupos de Pesquisa na área específica;
- VII - ser acreditada, no caso de instituições não incluídas entre os Membros Natos. (BRASIL, 2009, p. 11).

Assim, a certificação profissional constitui-se de um conjunto articulado de ações de natureza educativa, científica e tecnológica, com diretrizes voltadas para os seguintes propósitos:

- a) a sistematização de saberes, que possibilita a elaboração de itinerários de certificação e de formação profissional;
- b) o desenvolvimento de metodologias que permitam identificar, avaliar e reconhecer conhecimentos, saberes e habilidades necessários ao prosseguimento de estudos e/ou ao exercício de atividades laborais; e
- c) o atendimento a demandas de formação profissional em nível básico, técnico de nível médio e superior.

Anteriormente à etapa de implantação do Programa CERTIFIC, a instituição de ensino necessita assumir um conjunto de compromissos com a qualidade requerida para a execução dessa proposta educativa. Objetivando, pois, oferecer condições pedagógicas e estrutura adequada ao atendimento individual e coletivo de trabalhadores, a instituição deve compreender o Programa CERTIFIC como uma prática formativa, orientada pelos princípios que regem a educação para a cidadania, e como um direito subjetivo. Para tanto, compromete-se com todos os princípios assumidos no currículo e com as práticas pedagógicas ancoradas na formação integral, orientadas pela criticidade nos processos educativos.

No IFRN, a partir de discussões coletivas nos fóruns referentes à formação inicial e continuada, de análise dos documentos oficiais e de considerações a respeito das condições administrativas e pedagógicas, definiram-se as diretrizes, apresentadas abaixo, para a atuação institucional na certificação profissional:

- a) o processo de reconhecimento, avaliação e certificação visa identificar, avaliar e validar formalmente os conhecimentos, os saberes, as habilidades e as aptidões profissionais, desenvolvidos em programas educacionais ou em experiência de trabalho, com o objetivo de promover o acesso ao mundo do trabalho, a permanência e a progressão nas esferas do trabalho e o prosseguimento de estudos;
- b) o processo de avaliação e reconhecimento de saberes deve se constituir de, pelo menos, quatro etapas: o acolhimento do trabalhador, o reconhecimento de saberes, a formação e a certificação;
- c) a avaliação dos conhecimentos, dos saberes, das habilidades e das aptidões profissionais compreende a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para atividades profissionais e sociais. Consiste, assim, não apenas da verificação de conteúdos ou conhecimentos do indivíduo mas da verificação da capacidade de uso desses conhecimentos em situações concretas de vida;
- d) a certificação profissional deve ocorrer por meio de programas interinstitucionais da Rede CERTIFIC ou por iniciativa e desenvolvimento institucional;
- e) o reconhecimento de saberes e o aproveitamento de estudos devem integrar o resultado do processo de avaliação;
- f) a publicação do edital para o processo de certificação profissional deve ocorrer com periodicidade anual e de acordo com as condições operacionais de execução;
- g) o processo de certificação profissional somente pode ocorrer para os cursos que já tenham turmas concluídas;
- h) a finalização do processo de cada etapa de avaliação deve culminar com a construção de um memorial descritivo dos domínios científicos e tecnológicos dos candidatos. Considerando, como parâmetro, o itinerário formativo, esse documento objetiva, sobretudo, informar os candidatos a respeito do nível de conhecimento em que eles se encontram.

As condições prioritárias da certificação profissional ancoram-se na formação adequada dos professores e dos especialistas, no planejamento, no acompanhamento e na avaliação da proposta formativa. Com relação ao atendimento a essas condições, torna-se imprescindível a efetivação de três exigências: um levantamento identificador das condições pedagógicas e operacionais da instituição

ofertante; a consideração dos contextos socioeducativos, no que se refere à demanda dos perfis profissionais; e a observância do princípio da elevação de escolaridade.

A apropriação dessas exigências permite planejar o processo (da etapa inicial de sensibilização e definição dos procedimentos para o acolhimento dos trabalhadores à etapa final de encaminhamento para uma formação tanto no âmbito da educação básica quanto no da profissional).

Apresentam-se, a seguir, os indicadores metodológicos para os programas de certificação profissional, tendo, por referência, as condições operacionais, as modalidades e os requisitos de acesso e os processos constituintes.

No que concerne às condições operacionais, deve se considerar o atendimento às seguintes exigências:

- a) a oferta de cursos técnicos ou tecnológicos em funcionamento, no eixo tecnológico objeto da certificação;
- b) a infraestrutura necessária para o desenvolvimento das atividades de avaliação e reconhecimento de saberes;
- c) a criação de núcleos centrais de certificação profissional intercâmpus, para cada área de certificação;
- d) a composição de equipes para constituição de núcleos centrais de certificação profissional, contemplando um conjunto multidisciplinar de profissionais;
- e) a criação do centro (ou célula) de certificação profissional (vinculado aos núcleos centrais de certificação profissional de áreas específicas) em cada câmpus, congregando todas as áreas de certificação do câmpus;
- f) a composição de equipes para constituição do centro (ou célula) de certificação profissional em cada câmpus, contemplando um conjunto multidisciplinar de profissionais;
- g) a criação de um núcleo integrador de estudo e pesquisa para cada centro de certificação profissional, composto pelos membros do centro de certificação profissional do câmpus, convidados locais, representantes de entidades reguladoras, empresas e entidades representativas de trabalhadores;
- h) a elaboração e a aprovação do projeto pedagógico de programa de certificação profissional e do projeto pedagógico de curso vinculado;
- i) a elaboração e a aprovação do projeto de autorização de funcionamento do programa de certificação profissional para cada centro de certificação profissional;
- j) o desenvolvimento de ações de sensibilização e de divulgação ante a comunidade acadêmica, a comunidade local, as empresas, os sindicatos e as associações, por meio de encontros, seminários, visitas às comunidades que serão atendidas, materiais impressos e outros meios de comunicação (acessíveis ao público diretamente beneficiado pelas ações da certificação profissional); e
- k) a formação continuada dos profissionais que atuarão na elaboração da certificação profissional e do curso correspondente, no processo de reconhecimento de saberes de trabalhadores e no desenvolvimento do curso correspondente.

No que concerne às modalidades e aos requisitos de acesso, a certificação profissional do IFRN deve obedecer às seguintes diretrizes:

- a) formação inicial e continuada (qualificação profissional) subsequente ao ensino fundamental, para trabalhadores que possuam certificado de conclusão do ensino fundamental e que tenham experiência profissional (relacionada ao curso e devidamente comprovada) de, no mínimo, 200 horas, em período não anterior a três anos;
- b) formação inicial e continuada (qualificação profissional) subsequente ao ensino médio, para trabalhadores que possuam o certificado de conclusão do ensino médio e que tenham experiência profissional (relacionada ao curso e devidamente comprovada) de, no mínimo, 200 horas, em período não anterior a três anos; e
- c) curso técnico, na forma subsequente, para trabalhadores que possuam o certificado de conclusão do ensino médio e que tenham experiência profissional (relacionada ao curso e devidamente comprovada) de, no mínimo, 400 horas, em período não anterior a três anos.

No que concerne aos processos constituintes, cada programa de certificação profissional deve ser estruturado em duas instâncias: a certificação profissional e a qualificação profissional.

O processo de certificação profissional contempla o reconhecimento de saberes, habilidades e aptidões profissionais. Apresenta as seguintes etapas: inscrição, palestra de orientação, matrícula, entrevista individual, reconhecimento de saberes e certificação.

A inscrição consiste na manifestação de interesse dos trabalhadores (jovens ou adultos) em receber o reconhecimento de seus saberes socioprofissionais para fins de certificação.

A palestra de orientação (acolhimento ao trabalhador) consiste na apresentação detalhada das etapas do processo de reconhecimento de saberes para fins de certificação profissional e, caso seja pertinente, no ingresso no curso FIC, PROEJA FIC Fundamental ou PROEJA Técnico correspondente.

A matrícula consiste na validação da inscrição, mediante entrega de documentação.

A entrevista individual consiste no levantamento da história profissional do trabalhador. É realizada por equipe multidisciplinar composta de pedagogo, psicólogo, assistente social e especialista na área, com preenchimento do questionário profissional, verificação/validação do questionário socioeconômico e elaboração do memorial socioprofissional. O memorial socioprofissional determina a continuidade do processo de reconhecimento de saberes ou o ingresso nos cursos PROEJA FIC ou PROEJA Técnico, dentro do limite de vagas ofertadas.

O reconhecimento de saberes consiste no processo de avaliação dos saberes. Essa etapa possibilita a aquisição de algumas habilidades sociais e promove o autoconhecimento pessoal e profissional. Para tanto, são realizadas as seguintes subetapas:

- a) dinâmica de grupo (por perfil profissional), que consiste na aplicação de técnicas voltadas para o trabalho em grupo, buscando a integração dos participantes/trabalhadores, o compartilhamento de experiências e a discussão acerca do perfil profissional de cada um;
- b) seminário de preparação para a certificação, que consiste no desenvolvimento de palestras, com o objetivo de estimular a reflexão do trabalhador sobre a importância da educação profissional, o mundo do trabalho, o papel do trabalhador nesse contexto, a legislação trabalhista e a economia solidária;
- c) avaliação do desempenho socioprofissional, que consiste na realização de atividades

teórico-práticas de verificação de saberes socioprofissionais.

No decorrer da etapa de reconhecimento de saberes, o trabalhador tem a oportunidade de demonstrar seus saberes e suas experiências para a construção do memorial descritivo de saberes socioprofissionais. Esse memorial deve conter o registro de avanços e lacunas e os encaminhamentos para complementação da formação escolar e/ou profissional. Funciona como instrumento para a certificação profissional ou para o ingresso nos cursos FIC, PROEJA FIC Fundamental ou PROEJA Técnico, dentro do limite de vagas ofertadas. Os trabalhadores que participam de todas as etapas de reconhecimento de saberes recebem o memorial descritivo ao final do processo.

A certificação consiste na emissão dos seguintes documentos, tendo por referência o resultado obtido na etapa de reconhecimento de saberes (registrada por meio do memorial descritivo):

- a) atestado de reconhecimento de saberes profissionais (ou atestado profissional), que comprova a plenitude dos saberes do trabalhador, relacionados à qualificação profissional, independentemente da escolaridade; e
- b) certificado de qualificação profissional (vinculado ao requisito mínimo de escolaridade exigida), que comprova a plenitude dos saberes do trabalhador relacionados à qualificação profissional.

O certificado de qualificação profissional dá, ao trabalhador, o poder de gozar dos direitos profissionais definidos pelos órgãos reguladores e, quando houver, pelas associações de classe. Caso não possua a escolaridade mínima, o trabalhador tem prioridade para ingressar no curso PROEJA FIC Fundamental ou PROEJA Técnico que esteja no contexto de seu itinerário profissional, a fim de concluir os estudos.

A qualificação profissional, desenvolvida por meio de curso e preferencialmente associada à elevação de escolaridade, constitui-se em etapa optativa para o câmpus certificador. Destina-se ao trabalhador que, no processo de certificação profissional, não demonstra possuir saberes profissionais ou escolaridade adequada.

Cada programa de certificação profissional deve estar vinculado a uma das seguintes ofertas educacionais:

- a) curso FIC de aperfeiçoamento ou atualização profissional, com carga horária livre, para complementação do certificado de qualificação profissional;
- b) curso FIC de qualificação profissional integrado ao ensino fundamental na modalidade EJA (PROEJA FIC Fundamental), com mínimo de 200 horas de educação profissional e 1.200 horas de formação geral, ofertado por meio de convênio com escolas públicas de ensino fundamental EJA;
- c) curso FIC de qualificação profissional subsequente ao ensino fundamental ou ao ensino médio, com mínimo de 160 horas de educação profissional;
- d) curso técnico integrado na modalidade EJA (PROEJA Técnico), com mínimo de 1.200 horas de formação geral e carga horária conforme Catálogo Nacional de Cursos Técnicos;
- e) curso técnico subsequente, com carga horária conforme Catálogo Nacional de Cursos Técnicos; ou
- f) curso superior de tecnologia, com carga horária conforme Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia.

A indicação do trabalhador para a formação profissional não garante vaga em curso ofertado pelo IFRN, embora possa se constituir como etapa do processo de seleção para ingresso nas ofertas educacionais.

4.8 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A interiorização da oferta de educação de qualidade ocorre por meio da presença do IFRN em várias cidades, ao longo da geografia do Rio Grande do Norte. A presença do IFRN em uma cidade polo, no entanto, não implica, diretamente, a possibilidade de acesso do aluno à Instituição.

Há vários motivos que geram essa falta de acesso: morar distante das redes de serviço de transporte público, ter horários e ritmos de trabalho não compatíveis com um ensino presencial e ter dificuldades de mobilidade física, entre outros. Por isso, o ensino a distância pode possibilitar o acesso a uma educação de qualidade.

Considerando ainda a dimensão continental do Brasil e a característica básica do uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC), o encurtamento das distâncias, a educação a distância (EaD) surge como uma forma de atingir as várias localidades, inclusive as mais remotas, sem necessidade de deslocamento do aluno ou do trabalhador. Além disso, possibilita a autonomia do aluno ou do profissional em relação a seu tempo de estudo, uma vez que ele pode gerenciar esse tempo para estudar quando tiver disponibilidade.

A Constituição de 1998 garante a todos os cidadãos o direito à educação. Como instituição federal, o IFRN precisa contribuir para que isso se torne uma realidade. A EaD é uma das formas de garantir esse direito, ampliando a oferta institucional sem gerar grande sobrecarga nas instalações físicas e promovendo a diversificação de cursos em diferentes níveis de ensino.

4.8.1 Concepção de educação a distância

O Decreto 5.622/2005 caracteriza a EaD como

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005b, p. 1).

Em sintonia com Aretio (2001, apud DELPIZZO; MATUZAWA, 2007), compreende-se a EaD como um amplo sistema de comunicação e interação, possuidor de diversas matizes que o caracterizam. No entendimento desse autor, a EaD

[...] é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional (multidirecional), que pode ser massivo, baseado na ação sistemática e conjunta de recursos didáticos e no apoio de uma organização e tutoria, que, separados fisicamente dos estudantes, propiciam a esses uma aprendizagem independente (cooperativa). (ARETIO 2001, apud DELPIZZO; MATUZAWA, 2007, p. 2).

Aretio (2001) ainda destaca quatro distintivos do conceito de EaD: a quase permanente distância no espaço e no tempo entre professor/formador e aluno/participante; o estudo independente, cabendo, ao estudante, controlar tempo, espaço, ritmo de aprendizagem, itinerário formativo e avaliação; a comunicação bidirecional, mediada por dupla via entre professor e estudante e entre os próprios estudantes; e a utilização de um suporte institucional, que organiza o processo de ensino e aprendizagem no que se refere ao planejamento, à produção de material didático, à avaliação e ao acompanhamento pedagógico por meio de tutoria. Portanto, é um processo educativo baseado em diálogo didático centrado na mediação pedagógica entre o professor, a instituição e o estudante. Esse último está situado em lugar diferente do ocupado pelo professor e pela instituição. Por sua vez, precisa aprender de modo autônomo.

Acerca da mediação pedagógica, Souza (2006, p. 68) esclarece: “[...] ao se entrar em contato com o contexto escolar, a mediação assume características diferentes, passando a ter um caráter intencional e sistematizado, denominada mediação pedagógica”. Desse modo, essa intervenção vincula-se a uma ação planejada e dotada de intenções, concretizada pela ajuda do outro.

Na perspectiva vygotskyana, a mediação é um processo. Portanto, não corresponde ao ato em si e não se refere a alguém que se contrapõe a uma ação. A mediação é a própria relação, ocorrendo por meio de diferentes signos, de diferentes instrumentos e de variadas formas semióticas (VYGOTSKY, 2007).

Nesse sentido, compreende-se a mediação pedagógica como a ação de intervenção no aprendizado do sujeito, seja na modalidade presencial, seja na modalidade a distância. Essa ação de mediação é concretizada, essencialmente, pelo professor por meio de signos e de instrumentos auxiliares. Tanto uns quanto outros conduzirão alunos e professores na prática educativa. No caso da EaD, a mediação pedagógica “se desenvolve, geralmente, de modo mais complexo que o convencional. Trata-se de um processo contínuo, que transcorre em múltiplos contextos, requer outras formas de linguagem e outros recursos de comunicação” (FREIRE; ROCHA; RODRIGUES, 2006, p. 93).

No contexto escolar presencial, tem-se a figura do professor, sujeito capaz de fazer um elo entre o conhecimento prévio do aprendiz (conhecimento do senso comum) e o conhecimento científico, historicamente sistematizado. Na EaD, para ocorrer a mediação pedagógica, não se faz necessária, obrigatoriamente, a presença física do outro, visto que uma relação social não se estabelece (ou é mediada) pela corporeidade. Ela é concebida, antes, como um processo de significação que permite tanto a interação e a comunicação entre as pessoas quanto a passagem da totalidade às partes e vice-versa.

Nessa modalidade de educação, a mediação pedagógica ocorre por meio da disponibilização de materiais didáticos, textos e mídias audiovisuais, possibilitando que o estudante se aproprie dos conhecimentos postos em foco. Para que exista uma mediação efetiva, há necessidade da utilização de metodologias propulsoras de interação entre professor/aluno, aluno/aluno, aluno/sociedade e demais possibilidades interativas que favoreçam atingir os objetivos propostos.

Reforça-se, dessa maneira, o papel dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) como espaços das relações com o saber. Portanto, devem ser pensados como ambientes que favoreçam a (re)construção de conhecimentos. Para tanto, um adequado ambiente de aprendizagem compreende várias dimensões, que incluem desde a integração de diferentes materiais didáticos até a relação entre

professores e alunos, a escolha de metodologias e a utilização de estratégias de ensino.

Assim, o uso pedagógico das TIC ressignifica, nos processos de ensino e aprendizagem, o papel e a aprendizagem dos alunos, as necessidades educativas, a ação pedagógica colaborativa e democrática, as formas alternativas de avaliação, o papel da comunidade escolar, as novas representações dos saberes e os modos de construção do conhecimento.

Sancho (2006), ao reconceitualizar a estrutura pedagógica e organizativa da escola quanto às possibilidades de inovação por meio das TIC, apresenta sete axiomas para transformar as TIC em motor da inovação pedagógica: a disponibilização de infraestrutura tecnológica adequada, a utilização de novos meios e dos novos métodos nos processos de ensino e aprendizagem, o enfoque construtivista da gestão, o investimento na capacidade de o aluno adquirir sua própria educação, a impossibilidade de prever os resultados da aprendizagem, a ampliação do conceito de interação docente e o questionamento do senso pedagógico comum.

A disponibilização de infraestrutura tecnológica adequada implica adquirir equipamentos e softwares e implementar conexão de alta velocidade com a internet. No processo de adequação, não se pode fugir da problematização a respeito das condições materiais existentes no ambiente escolar para a aquisição dos equipamentos, além da viabilidade do uso das TIC como ferramentas educativa.

A utilização dos novos meios e dos novos métodos nos processos de ensino e aprendizagem implica integrar as TIC em todos os aspectos do currículo e revisar as concepções de como propiciar melhores processos de ensino e aprendizagem utilizando os recursos informacionais como recursos cotidianos. Esses recursos possibilitam a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, podendo, ainda, serem utilizados na pesquisa e na formação docente.

O enfoque construtivista da gestão implica fomentar e apoiar iniciativas dos professores (em vez de impor visões da gestão) e ações geradoras de novas iniciativas, considerar o contexto social do ensino para poder tomar decisões sobre a própria estrutura da escola, criar e implantar um projeto educacional compartilhado com os diversos atores institucionais. Ressalta-se, ainda, o papel das TIC como possibilitadoras da gestão construtivista.

O investimento na capacidade de o aluno adquirir sua própria educação implica investir na autonomia dos estudantes para gerenciar sua educação, para que possam aprender perguntando e respondendo aos desafios educativos e formativos da sociedade atual. Destaca-se a necessidade de definição de um projeto pedagógico para o uso das TIC na perspectiva da autonomia e da responsabilidade pela própria aprendizagem.

A impossibilidade de prever os resultados da aprendizagem implica aceitar que a experiência pedagógica dos alunos passa a se fixar em processos de pesquisa e de descoberta, com a ajuda de diferentes fontes e de variados meios de informação e comunicação. Essa compreensão extrapola a convicção de que se podem prever, quantitativamente, os resultados da aprendizagem, modificando as finalidades e a sistemática de avaliação.

A ampliação do conceito de interação docente implica criar ambientes diversificados no processo de ensino e aprendizagem. Requer rever o papel do professor como centro de informação e exige um ambiente de aprendizagem centrado no aluno e na capacidade de aprender com base no diálogo. Implica, portanto, aceitar as salas de aula como lugares em que os professores e os alunos se comunicam, de forma interativa, entre si, com os especialistas e com os companheiros na localidade e no mundo.

O questionamento do senso pedagógico comum implica revisar e questionar as convicções

pedagógicas relativas ao que é uma idade apropriada para aprender, a quem pode realizar escolhas pedagógicas válidas e a como deve funcionar a gestão do processo educacional. As convicções pedagógicas na EaD devem ser orientadas por novas formas de aprender e de se relacionar com o conhecimento e com os currículos escolares. Podem ir além das contribuições teóricas já sistematizadas ao abrirem espaços para novos modos de aprender.

Para consolidar esses axiomas na EaD, faz-se necessária uma quebra de paradigmas que possibilite uma organização administrativa e pedagógica orientada para os seguintes propósitos:

- a) compreender, de múltiplas maneiras (não apenas a do professor ou a do livro didático), a representação do saber;
- b) repensar os sistemas organizacionais e administrativos do ensino;
- c) criar e colocar em prática ambientes diversificados de aprendizagem, abertos à escola, à comunidade e à sociedade (ambientes centrados nos alunos e na capacidade de aprender; valorizadores da informação disponível no processo de construção do conhecimento, tanto do aluno quanto do professor; ancorados na avaliação como expressão do aprendizado; e possibilitadores de intercâmbio na comunidade); e
- d) ampliar a dimensão e o significado de interação docente e de aprendizagem.

Assim, para ofertar cursos na modalidade a distância, o IFRN investe na organização de equipes de profissionais direcionados para o processo de ensino e aprendizagem em EaD. Além disso, investe também na produção institucional dos recursos e dos materiais adequados a essa oferta.

No desenvolvimento da EaD, o Instituto procura articular três planos em uma mesma dimensão, conforme propõe Catapan (2001): o plano de imanência (concepção pedagógica), o plano de ação (as relações entre os atores) e o plano de gestão (a gestão das condições que sustentam as situações de aprendizagem).

O plano de imanência é composto pelo suporte teórico-metodológico que direciona as ações educativas da instituição, sem diferenciar as modalidades que ela oferta. Esse suporte concretiza-se no projeto político-pedagógico, definidor dos referenciais teórico-metodológicos, tanto para a EaD quanto para as demais modalidades. A partir dele, emanam-se as concepções, as intenções e os valores determinantes da mediação e da gestão do processo de ensino e aprendizagem.

Na modalidade a distância, a Instituição, para concretizar esse projeto e seus respectivos planos de curso, necessita de um plano de ação, que direcione as ações e relações entre os diferentes atores do processo pedagógico: recursos humanos e midiáticos e/ou tecnológicos. A especificidade da EaD reside não só na maior diversidade de funções necessárias aos indivíduos envolvidos no processo (professores, tutores, técnicos de tecnologia da informação, web designers, designers instrucionais, roteiristas, técnicos de produção de vídeo e TV, entre outros) mas também na maior abrangência, haja vista a quantidade de alunos que podem ser atendidos.

O plano de gestão é constituído pelo modo de organizar o processo de ensino e aprendizagem, que, na modalidade a distância, ocorre, fundamentalmente, por meio de metodologias de ensino-aprendizagem fundamentadas na mediação pedagógica, na aprendizagem colaborativa e na utilização adequadas das TIC. O plano de gestão tem a capacidade de potencializar elementos determinantes, como tempo, espaço, infraestrutura e financiamento. Dessa forma, o referido plano permite que as situações de aprendizagem e a utilização de diversos materiais produzidos em mídias distintas possibilitem uma aprendizagem significativa e mais dinâmica.

Considerando o arcabouço teórico apresentado e tendo por referência Demo (2011) e Antonio (2011), no que se refere aos usos pedagógico das TIC voltados para a transformação social, o professor precisa assumir um papel que privilegie:

- a) atuar como um transformador de atitudes;
- b) reconhecer que não é o detentor da transmissão de saberes;
- c) assumir função decisiva na formação de cidadãos crítico-reflexivos e autônomos;
- d) desenvolver uma prática pedagógica ativa, centrada no aluno;
- e) aceitar que as novas gerações têm outros modos de aprendizagem;
- f) atuar como facilitador da aprendizagem, mediando saberes; e
- g) desenvolver novas práticas de produção e de utilização de material didático e de meios de ensino.

4.8.2 Princípios orientadores para a educação a distância

Inicialmente, assume-se que, na EaD, o IFRN reafirma todas as concepções, os princípios e os fundamentos já amplamente discutidos e assumidos ao longo deste PPP. Entre os princípios, reafirma-se a educação como fenômeno social contextualizado. Nesse sentido, é preciso pensar na dimensão continental do País e na quantidade de profissionais excluídos do processo produtivo, devido, entre outros fatores, às diferenças socioeconômicas, à dificuldade de acesso aos locais de estudo e à pouca disponibilidade para frequentar cursos em horários mais rígidos.

Desse cenário, surge a necessidade de envidar esforços para ampliar as ofertas educativas na modalidade a distância. Assim, conforme o princípio em foco, deve-se aliar, na EaD, a educação profissional à educação básica e à superior, no intuito de atender tanto às demandas pessoais e sociais quanto às do mundo do trabalho da contemporaneidade. Reforça-se, nesse entendimento, mais um princípio assumido no PPP, a democratização do acesso à educação profissional pública e de qualidade.

Outro princípio a ser reafirmado é a percepção da tecnologia como produto social e não como categoria autônoma ou como ideologia. Nessa compreensão, concebe-se a tecnologia como instrumento viabilizador da formação de um quantitativo maior de profissionais. De modo mais situado, a formação mediada pela tecnologia pode atender às necessidades locais, sem, no entanto, perder de vista o contexto global mais amplo. Portanto, trata-se de colocar a tecnologia e as TIC a serviço da formação integral do sujeito, considerando a construção de valores inerentes ao ser humano; o desempenho ético, crítico e técnico de uma profissão; e a percepção da capacidade transformadora do ser humano.

4.8.3 Objetivos da educação a distância

O IFRN assume a EaD como uma ação inclusiva e possibilitadora da formação cidadã, mediante a inserção do aluno no papel de sujeito de seu processo de aprendizagem. Essa inserção ancora-se na

possibilidade de o aluno também descobrir formas inovadoras de tornar-se sujeito ativo da pesquisa e da produção de conhecimentos.

Com base nos princípios e nas concepções apresentados, a Instituição assume uma política de EaD com os seguintes objetivos:

- a) ampliar e diversificar a oferta educativa institucional aos estudantes;
- b) romper com as barreiras geográficas e temporais; Integrar os diversos níveis e as várias modalidades educacionais;
- c) contribuir para a melhoria da educação básica pública, por meio da formação de professores e de gestores das escolas;
- d) favorecer a inclusão digital;
- e) fomentar o uso das tecnologias de informação e comunicação no processo ensino-aprendizagem na modalidade presencial; e
- f) ampliar as ofertas de educação profissional de qualidade.

Além do que foi exposto, a EaD promove ações de inclusão digital, fundamentais em uma sociedade que exige o uso das TIC em todas as instâncias sociais.

Evidentemente, formar-se por meio de um curso em EaD permite ao indivíduo não só a qualificação profissional na área específica em que atua ou pretende atuar mas também a inclusão na sociedade e no universo digital. Assim, os cursos nessa modalidade atingem dois objetivos de inclusão em uma só oferta, contribuindo, significativamente, para o cumprimento da função social do IFRN.

4.8.4 Características do projeto pedagógico para a educação a distância

A EaD é uma modalidade de ensino que contempla os mesmos elementos fundamentais da modalidade presencial: concepção pedagógica, metodologia e avaliação. Todavia, tanto as formas organizativas e metodológicas quanto as formas de mediação pedagógica dão lugar a outras relações com o conhecimento e com as formas de construção do conhecimento. Desse modo,

A modalidade de educação a distância não se diferencia da modalidade de ensino presencial em seus elementos fundamentais e, sim, no seu modo de mediação pedagógica. Na modalidade a distância, o tempo didático diferencia-se do tempo de aprendizagem. A organização das situações de aprendizagem requer uma equipe multiprofissional, bem como outros recursos e outros meios de comunicação. (CATAPAN, 2006, p. 5).

A concepção pedagógica refere-se ao conjunto de intenções articulado ao conjunto de conhecimentos teórico-práticos que oferecem racionalidade científica e base teórico-metodológica para a organização das práticas educativas na EaD. A definição da concepção pedagógica na EaD deve fundamentar-se nas teorias da aprendizagem, no conceito de mediação pedagógica, no conceito de desenho curricular colaborativo, nas relações dialógicas e na compreensão de que a vida material da humanidade está mediada por instrumentos e técnicas construídos socialmente.

Segundo Aretio (2001), a concepção pedagógica na EaD requer o domínio de conhecimentos coerentes, sistemáticos e ordenados, de naturezas distintas: natureza gnosiológica (saber compreender e explicar a realidade da EaD e a prática pedagógica na EaD como atividade intencional);

natureza tecnológica (saber fazer transformador da realidade educativa, projetando, regulando e conduzindo as sequências de intervenção); e natureza axiológica (saber dimensionar valores ou metas de formação).

Ainda conforme Aretio (2001), a sistematização desses conhecimentos estrutura a formulação teórica, visto que o corpo sistematizado de ideias, conceitos e modelos possibilita a construção de significados, de explicação, de interpretação e de compreensão da ação educativa.

A metodologia refere-se ao conjunto de métodos e técnicas aplicados para um determinado fim. Na EaD, diz respeito ao estabelecimento de uma mediação pedagógica caracterizada por diferentes modos de relações com o conhecimento, no processo de ensino e de aprendizagem. Essas relações são fundamentadas em aportes teóricos sobre o ensinar e o aprender e mediadas tanto pela utilização das TIC quanto pela utilização das diversas mídias (ambientes virtuais de aprendizagem, vídeos/teleconferências, teleaulas, materiais impressos, conteúdos didático-digitais, entre outros).

A avaliação na EaD deve ser entendida como processo permanente e contínuo, contribuindo para a garantia da qualidade na formação. Essa avaliação, necessariamente, requer a compreensão de um novo paradigma dos processos avaliativos na aprendizagem, no qual o estudante é sujeito da construção e da reconstrução do conhecimento. Trata-se de um processo vivenciado em ambiente interativo e colaborativo da aprendizagem e mediado por tecnologias e por professores tutores. Nesse modelo educacional, a avaliação assume o caráter processual, requerendo acompanhamento do desempenho acadêmico. É mediada pelo papel do professor como orientador e como parceiro que interage e facilita as aprendizagens.

A gestão da EaD refere-se aos diversos aspectos de planejamento, desenvolvimento e implementação de uma proposta pedagógica, envolvendo elaboração da proposta, organização curricular, sistema de comunicação, definição de critérios de avaliação, gestão de recursos financeiros, produção de materiais didáticos e coordenação de equipes de trabalho. Nesse sentido, a gestão, como potencializadora dos processos pedagógicos, requer planejamento sistemático; equipe multiprofissional; estruturação dos cursos de forma diferenciada, com linguagem e organização específicas; organização das situações da vida estudantil; e organização de apoio estudantil e tutorial

Mesmo utilizando diversas mídias não presenciais para desenvolvimento dessa modalidade educacional, há, na EaD, obrigatoriedade de momentos presenciais para avaliação da aprendizagem; realização de estágios obrigatórios; defesa de trabalhos de conclusão de curso; e atividades relacionadas a laboratórios específicos, quando for o caso.

A gestão pedagógico-administrativa da EaD exige, portanto, que o processo de planejamento e de produção do material didático ocorra em momento anterior ao processo de utilização propriamente dita. Além disso, a estrutura do curso ofertado e o material didático necessitam de linguagem e organização específicas. Requerem a utilização de recursos tecnológicos de diversas mídias, em sintonia com a concepção pedagógica, com os objetivos traçados, com o público participante, com o objeto de estudo e com o contexto sociocultural e os demais indicadores político-pedagógicos.

4.8.5 Diretrizes e indicadores metodológicos para a educação a distância

Respeitando-se os princípios norteadores, o IFRN adota as seguintes linhas estratégicas para a

atuação na EaD:

- a) a integração entre os diversos níveis, as várias modalidades educacionais e os diversos sistemas educativos;
- b) a institucionalização da oferta de cursos na modalidade a distância; e
- c) a democratização do uso crítico das TIC.

No que concerne à integração entre os diversos níveis, as várias modalidades educacionais e os diversos sistemas educativos, **elencam-se as seguintes diretrizes:**

- a) atuação em consonância com as demandas profissionais da região na qual o IFRN está inserido, respeitando-se a diversidade regional;
- b) desenvolvimento de programas de formação continuada de docentes em serviço, estabelecendo-se parceria com a rede estadual e a rede municipal;
- c) promoção de cursos de formação continuada para professores da rede pública, por meio de convênios com a Secretaria Estadual de Educação e as secretarias municipais;
- d) estímulo e orientação ao corpo docente para a utilização das TIC como instrumento didático;
- e) socialização de trabalhos que são produzidos pelos docentes e pelos discentes e em que se utilizam as mais diversas mídias;
- f) disponibilização de cursos aos servidores do IFRN, nos mais diversos níveis, utilizando os recursos das TIC;
- g) rompimento de barreiras geográficas e temporais no que se refere às ofertas educativas; e
- h) vinculação da EaD à pesquisa e à extensão.

No que concerne à institucionalização da oferta de cursos na modalidade a distância, **elencam-se as seguintes diretrizes:**

- a) ampliação e fortalecimento da EaD, como oportunidade para integração, difusão e ampliação das ofertas educacionais;
- b) consolidação da oferta institucional própria, com diversas formas de interação de tecnologias educacionais, contemplando os modelos de educação presencial, semipresencial e a distância (com momentos presenciais obrigatórios);
- c) organização do desenvolvimento da oferta educacional de modo colaborativo com os demais câmpus do IFRN;
- d) compreensão dos câmpus do IFRN como polos especializados (em função do foco tecnológico estratégico) e como provedores da estrutura física e de pessoal docente para funcionamento dos cursos;
- e) provimento de infraestrutura (organizacional, física, tecnológica e de pessoal) necessária ao desenvolvimento das ações da EaD e voltada tanto para a gestão do Câmpus de EaD quanto para os demais câmpus do IFRN;
- f) garantia de inclusão das atividades de EaD como atividades regulares dos professores,

estabelecendo-se a relação quantitativa professor/aluno compatível com os padrões de qualidade vigentes;

- g) inclusão dos estudantes da modalidade a distância no cotidiano dos diversos câmpus do IFRN (aos quais estarão vinculados fisicamente), com acesso aos programas de assistência social, à utilização de biblioteca e laboratórios, à participação em eventos acadêmicos, culturais e desportivos, entre outros serviços e outras atividades institucionais; e
- h) atendimento prioritário a estudantes trabalhadores.

No que concerne à democratização do uso crítico das TIC, elencam-se as seguintes diretrizes:

- a) estímulo à utilização das TIC na educação presencial, inclusive com produção de material didático específico;
- b) fomento à pesquisa sobre EaD, com a finalidade de fortalecer essa modalidade educativa;
- c) produção de inovações tecnológicas voltadas para a educação em todos os níveis e nas várias modalidades;
- d) promoção de cursos de formação continuada em EaD para as comunidades interna e externa;
- e) provimento de suporte tecnológico para a realização dos cursos ofertados nas mais diversas modalidades; e
- f) disponibilização de *softwares* educacionais para serem utilizados como apoio em sala de aula presencial e em ações a distância.

4.9 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O movimento mundial pela inclusão constitui-se em uma ação de caráter político, cultural, social e histórico que reconhece e valoriza a diversidade como condição indispensável à constituição de qualquer sociedade.

Nessa mesma direção, origina-se a educação inclusiva, remetendo a uma ação que instaura um nível de importância ao direito de todos à educação. É um movimento coletivo de mudança norteador da adoção de políticas públicas capazes de minimizar barreiras à educação dos estudantes. Para tanto, é previsto o atendimento às mais diversas necessidades educacionais, mobilizando a participação a partir de novas relações fundamentais para uma socialização humanizadora.

Na perspectiva de promover mudanças nas práticas acadêmicas de servidores, estudantes, familiares e demais segmentos da comunidade no tocante à inclusão, discute-se essa política e propõem-se ações para a educação inclusiva no IFRN.

4.9.1 Concepção de educação inclusiva

Ao se abordar a inclusão, tem-se, inicialmente, a percepção limitada de que se trata apenas do

acesso de pessoas com necessidades especiais à educação e aos demais espaços sociais. Entretanto, a inclusão social é muito mais abrangente. Incluir é assegurar o que a Constituição Brasileira já prevê desde 1988. É a garantia dos direitos a todos os cidadãos, indistintamente: pessoas com deficiência; pessoas das diversas classes sociais e das diferentes etnias; pessoas de formações culturais distintas, de gêneros e de orientações sexuais diversos. Incluem-se, nesse rol, os povos indígenas; os afrodescendentes; os camponeses; os quilombolas; as pessoas das grandes e das pequenas cidades, dos distritos e das vilas.

A Constituição adota, como um dos princípios, a igualdade de condições para o acesso à escola e para a permanência nessa instituição. Trata-se da efetivação do direito republicano de promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, gênero, orientação sexual, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Nesse sentido, a educação deve, necessariamente, propiciar escolas abertas a todos, em qualquer etapa ou modalidade, e acesso a níveis mais elevados de ensino.

O Parecer CNE/CEB 17/2001 apresenta um entendimento amplo a respeito das necessidades especiais. De acordo com o Parecer, a inclusão, indo além dos limites da deficiência, estende-se ao conjunto representativo dos sujeitos tratados, nos debates das políticas públicas, como "minorias" ou "excluídos". Essa concepção sustenta, teórica-metodologicamente, práticas pedagógicas que

[...] em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se aos padrões de normalidade" para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender a diversidade de seus alunos. (BRASIL, 2001b, p. 15).

Como a inclusão escolar, na contemporaneidade, é uma discussão recorrente e aberta, faz-se necessário tecer algumas considerações conceituais.

Inclusão é o princípio que apregoa, no âmbito educacional, igualdade de direitos e de oportunidades. Remete, então, para o acesso de todos a uma educação de qualidade, indistintamente. Para ser, de fato, inclusiva, a instituição escolar deve considerar as especificidades dos alunos, a fim de possibilitar o desenvolvimento de suas potencialidades de forma isonômica, respeitando as condições cognitiva, afetiva, psíquica, emocional e social. A inclusão é, portanto, o fundamento que contribui para o desenvolvimento das habilidades de todos os sujeitos, possibilitando-lhes, na condição de bem cultural, o acesso aos saberes. Conforme assinala Rodrigues (2008, p. 34), a inclusão escolar engloba todos os estudantes que frequentam a escola, "[...] de forma a permitir que a escola seja 'para cada um' (no sentido de responder capazmente às necessidades de cada aluno), mas também 'para todos' (no sentido de não rejeitar o acolhimento a qualquer aluno)".

No Brasil, as atuais políticas públicas educacionais asseguram, a todos, teoricamente, a igualdade de condições para o acesso à escola e a permanência nessa instituição, principalmente aos que apresentam necessidades educacionais especiais. No entanto, para tornar as escolas inclusivas e transformá-las em ambientes democráticos, é preciso ressignificar as instituições, pautando o fazer pedagógico nos princípios da ética, da cidadania e da democracia, sustentáculos dos movimentos inclusivos. Nesse prisma, a educação inclusiva deve permear, transversalmente, todos os níveis e todas as modalidades de ensino, oferecendo, a todos, a igualdade de oportunidades.

O compromisso com a construção de sistemas educacionais inclusivos orienta-se tanto por documentos internacionais – a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) – quanto pelos marcos legais da própria legislação brasileira. Embasando-se nesses referenciais, sinaliza-se para a necessidade de se garantirem o acesso e a participação de todos, nas mais variadas oportunidades de vivências, em respeito às peculiaridades individuais dos sujeitos e/ou dos grupos sociais a que pertencem. A educação inclusiva é, assim, um “[...] paradigma educacional de abertura incondicional às diferenças na escola, fomentando possibilidades diversificadas de construções subjetivas e identitárias, em prol de uma sociedade plural, responsável e ética” (LIMA, 2008, p. 104).

A atual LDB (Lei 9.394/96), em seu Art. 59, orienta que os sistemas de ensino devem assegurar, aos alunos, currículos, métodos, técnicas, recursos e organização específicos para atender às necessidades discentes. Para acompanhar o processo de mudança, foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Mais recentemente, em 2011, entrou em vigor o dispositivo legal que prevê a ação do Ministério da Educação no apoio técnico e financeiro às iniciativas voltadas ao atendimento educacional especializado.

Conforme o Art. 5º, Incisos I a VII, do Decreto 7.611/2011, esse apoio técnico e financeiro contempla as seguintes ações:

- I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
- II - implantação de salas de recursos multifuncionais;
- III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
- IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
- V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. (BRASIL, 2011, p. 5).

A discussão sobre a educação inclusiva propicia repensar o papel das instituições formativas, na intenção de elevá-las, da condição de homogeneizadoras, para uma condição sustentada no respeito à heterogeneidade. Isso se contrapõe a um ambiente discriminatório e se ancora na defesa da escola aberta a todos – uma instituição acadêmica, de fato, inclusiva.

À luz dessas reflexões e das concepções, dos princípios e dos referenciais defendidos neste PPP, o Instituto deve firmar políticas de educação inclusiva fomentadoras de ações que visem assegurar o acesso à escola e a permanência, com sucesso, de todos os estudantes nos níveis e nas modalidades ofertados pela Instituição, sem restrições.

Assume-se, assim, o compromisso com uma educação inclusiva pautada na concepção de direito de todos, em especial atenção aos que (devido a questões de pertencimento e de condições físicas, cognitivas, motoras, econômicas e sociais, entre outras) estão mais vulneráveis a processos de exclusão ou de segregação. Isso supõe abertura à pluralidade e à diversidade em todas as relações humanas.

Para tanto, devem-se promover reflexões aprofundadas acerca dos valores, das posturas e das vivências acadêmico-sociais. Também se deve orientar para o acolhimento à diversidade humana, para

a aceitação das diferenças individuais, para o esforço coletivo na equiparação de oportunidades e para as ações de acessibilidade total. Com essa visão, o IFRN, além de valorizar o acesso ao conhecimento, busca firmar-se como uma instituição inclusiva, que reconhece as diversidades e que incentiva a interação cultural, respeitando as dificuldades, as limitações e as necessidades das pessoas. Nesse sentido, a Instituição objetiva, sobretudo, o desenvolvimento da autonomia pessoal, do autoconceito e da elevação da autoestima. Almeja, enfim, uma inclusão socioeducacional.

4.9.2 Princípios orientadores da educação inclusiva

Na defesa de uma educação alinhada ao acolhimento de todos os que buscam o IFRN (independentemente das origens socioeconômicas, das convicções políticas e religiosas, das orientações sexuais, das etnias, dos gêneros e das condições físicas), propõe-se a educação inclusiva.

Pautar-se nos pressupostos da educação inclusiva implica, sobretudo, uma organização acadêmico-pedagógica que contemple, em seu conjunto, ações formativas e mecanismos de materialização, ambos guiados pelos seguintes princípios:

- a) o respeito aos direitos humanos universais;
- b) a garantia legal de uma educação para todos (pública, gratuita e de qualidade);
- c) a defesa por igualdade nas condições de acesso, de permanência e de conclusão;
- d) a conjugação da igualdade e da diferença como dimensões indissociáveis a qualquer proposição sociopolítico-educacional;
- e) a adequação das práticas pedagógicas;
- f) o apoio pedagógico especializado;
- g) a valorização das capacidades humanas em desenvolvimento;
- h) a preservação da identidade humana;
- i) a autonomia individual;
- j) a liberdade humana de fazer as próprias escolhas;
- k) a não discriminação;
- l) a participação e a inclusão plenas e efetivas na sociedade;
- m) a defesa do interculturalismo;
- n) a interação entre escola, família e comunidade;
- o) o respeito à diferença;
- p) a igualdade de oportunidades; e
- q) a acessibilidade total.

4.9.3 Diretrizes e indicadores metodológicos da educação inclusiva

Incluir implica ações conjuntas nos panoramas político, cultural, social e pedagógico, materializadas como garantia de direito de todos os estudantes a ter acesso ao conhecimento sistematizado pela humanidade, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação ou exclusão.

Para implementar e constituir, efetivamente, uma política de educação inclusiva no IFRN, é

preciso sensibilizar pessoas, fortalecer compromissos, firmar parcerias, intensificar ações e vencer os desafios postos contra o alcance dos objetivos.

Nessa direção, estabelecem-se as seguintes diretrizes orientadoras das práticas inclusivas institucionais:

- a) adequação do Programa de Assistência Estudantil a ações sistêmicas, a fim de assegurar o direito social de todos os estudantes para o acesso à escola, a permanência nessa instituição e a conclusão de estudos com êxito;
- b) fortalecimento do Núcleo de Inclusão³⁸, para que se configure em um mecanismo sistêmico de articulação, ampliando as iniciativas para a inclusão escolar (pesquisas, estudos, eventos, programas e cursos de incentivo à formação);
- c) manutenção dos processos seletivos diferenciados que destinam vagas para estudantes da rede pública (cotas);
- d) abertura, em todos os processos seletivos da Instituição, de espaços e de mecanismos adequados para as pessoas com deficiências ou com limitações;
- e) permanência, ampliação e adequação do Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania (ProITEC) e do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA);
- f) defesa de um currículo integrado, aberto e flexível, que contemple a diversidade, o interculturalismo e o direito ao conhecimento, respeitando as necessidades formativas individuais, locais e regionais;
- g) fortalecimento e intensificação de políticas e de projetos de fomento à educação inclusiva;
- h) construção de espaços formativos inclusivos, com adequação dos tempos (físicos, psicológicos e/ou virtuais), das práticas pedagógicas, dos horários e das instalações (equipamentos, estrutura física, serviços de apoio, tecnologias assistivas etc.), organizados para a acessibilidade e para o acompanhamento da aprendizagem dos alunos;
- i) promoção da igualdade de oportunidades nos encaminhamentos destinados à qualificação para o trabalho;
- j) investimento na formação continuada de todos os profissionais da educação envolvidos no processo, com vistas à superação de preconceitos ou de barreiras atitudinais ainda existentes;
- k) constituição de equipes multiprofissionais de acompanhamento da aprendizagem, dando prevalência ao atendimento educacional especializado (instrutores, intérpretes e demais profissionais especializados), a fim de atender às peculiaridades das pessoas com deficiência;
- l) adoção, em programas de educação profissional, de políticas públicas de acesso, permanência e conclusão, no que se refere aos estudos das pessoas com necessidades educacionais especiais;

38 O Núcleo de Inclusão foi criado no Câmpus Natal-Central, por meio da Portaria 204/2002-DG/CEFET-RN (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2002). Os Núcleos de Inclusão originaram-se com o propósito de redirecionar as ações de inclusão nos CEFETs de todo o Brasil, por intermédio do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais (TECNEP). Tais Núcleos eram atrelados à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Especial (SEESP). No contexto do IFRN, foram redimensionados, incorporando, inclusive, os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Os NAPNE são responsáveis pela coordenação das atividades ligadas à inclusão de pessoas com necessidades específicas.

- m) organização das ofertas de cursos de formação profissional (voltados para pessoas com deficiência) em todos os níveis e em todas as modalidades, observando a capacidade de aproveitamento e não o nível de escolaridade;
- n) articulação das ações da educação especial previstas legalmente, no sentido de estabelecer mecanismos de cooperação com as políticas públicas de educação e de trabalho, em parceria com organizações governamentais e não governamentais (a fim de desenvolver programas de qualificação profissional para alunos especiais e promover a inserção desses discentes no mundo do trabalho);
- o) proposta avaliativa processual e formativa que tanto considere os conhecimentos prévios, as possibilidades de aprendizagens futuras e os ritmos diferenciados quanto analise o desenvolvimento e as capacidades do aluno em relação ao seu próprio progresso individual;
- p) implementação de uma gestão de sala de aula direcionada para a diversidade dos alunos, incluindo a diversificação das atividades;
- q) articulação, no tratamento das práticas pedagógicas, entre igualdade e diferença, em reconhecimento ao multiculturalismo, valorizando a diversidade cultural e promovendo o interculturalismo; e
- r) desenvolvimento de projetos que favoreçam o diálogo e a aproximação entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais, etc.

As mudanças nessa direção devem permitir um segundo grande passo nos processos de democratização. Se o primeiro passo foi a luta pelo acesso, já com resultados visíveis, o segundo está na conquista da qualidade da educação para cada um e para todas as pessoas, de forma a consolidar a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos os seres humanos.

4.10 POLÍTICA DE PESQUISA E INOVAÇÃO

Compete à Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PROPI), conjuntamente com os setores de pesquisa e inovação dos câmpus, a responsabilidade institucional de criar, regulamentar, orientar, conduzir, avaliar e aperfeiçoar as políticas e as ações dos projetos e dos programas de pesquisa. A natureza sistêmica dessa Pró-Reitoria visa operacionalizar ações de fomento aos câmpus, intensificando três principais eixos de atuação: a pesquisa, a inovação tecnológica e o desenvolvimento de tecnologias sociais e aplicadas.

Os setores de funcionamento da PROPI incluem atividades vinculadas à inovação tecnológica e à editora do IFRN. As ações estão estruturadas a partir dos grupos (núcleos) de pesquisa, referendados nas áreas do conhecimento orientadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pelas linhas de ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em evidência, estão alguns projetos em andamento, com abordagens temáticas distintas, como educação, memória, energia renovável, astronomia, cerâmica, realidade aumentada e desenvolvimento de produtos.

Com referência aos anos de 2010 e 2011, dois importantes programas compõem as principais

linhas de atuação da pesquisa no IFRN: o de Apoio Institucional à Pesquisa e o de Incubação Tecnológica. Balizados pela participação da comunidade acadêmica, ambos estão em funcionamento e são regidos pelos critérios estabelecidos em editais publicados para a seleção.

O Programa de Apoio Institucional à Pesquisa opera com concessão de bolsas de pesquisador e de iniciação científica³⁹. A política de bolsas de pesquisa está voltada para a produção acadêmica institucionalizada. Encontra-se implementada nas linhas e nos grupos de pesquisa vinculados à PROPI, a fim de contribuir, de modo amplo, com a formação continuada e o crescimento pessoal, intelectual, profissional e institucional. Orienta-se por práticas institucionais que possibilitam a formação de pesquisadores, articuladas com as demais atividades acadêmicas de ensino e de extensão, no intuito de envolver a comunidade na produção científica.

Por despertar para a vocação científica e promover a participação dos estudantes em atividades de pesquisa, o trabalho com a iniciação científica exerce a função crucial de conduzir a formação de futuros pesquisadores. Vale salientar que a política de bolsas de iniciação científica é um processo educativo de fundamental relevância para o incentivo à cultura de pesquisa, contribuindo também para a melhoria da qualidade do ensino e da extensão.

Ao legitimar-se como princípio educativo, a pesquisa absorve novas categorias e adquire maior capilaridade no âmbito educacional. Nessa condição, é necessário associar problemáticas e investigações dos projetos de ensino aos de pesquisa e de extensão, sob a orientação de pesquisadores docentes e técnico-administrativos em educação. Intensificam-se, assim, atitudes investigativas nos processos acadêmico-formativos do IFRN, especialmente no que concerne à aplicabilidade na educação, na ciência e na tecnologia. Tal articulação, além de possibilitar formação integrada, também desenvolve capacidades humanas de produzir novos conhecimentos.

O Programa de Incubação Tecnológica destaca-se pela criação do Núcleo de Incubação Tecnológica (NIT), em 1998, no Câmpus Natal-Central. Esse Programa, atualmente em expansão para outros câmpus do IFRN, objetiva contribuir para o avanço tecnológico de produtos, equipamentos e/ou serviços. Por conseguinte, volta-se para o desenvolvimento social, regional, nacional e mundial. O Programa alimenta-se de uma política de inovação tecnológica viabilizada pela formação profissional dos estudantes e pelo incentivo ao desenvolvimento e ao aperfeiçoamento de habilidades profissionais para a inserção no mundo do trabalho.

Considerando a função social do Instituto e, conseqüentemente, a concepção de pesquisa proposta neste PPP, pode-se contar com parcerias tanto para apoio financeiro quanto para desenvolvimento de ações de fomento à pesquisa como princípio educativo. Os parceiros dos programas de pesquisa são instituições, empresas ou indústrias, de esferas estatais ou não estatais. É necessário, ainda, que esses parceiros mantenham relações diretas com os mais variados setores de trabalho da sociedade e procurem o IFRN (ou sejam procurados pela Instituição) para desenvolverem projetos que representem papel importante na operacionalização e no desenvolvimento dos programas.

Muito mais do que vias de recursos, essas parcerias, por apoiarem financeiramente a Instituição, devem se constituir em agências de fomento à pesquisa, com vistas a elevar o nível qualitativo da formação humana e acadêmico-científica. Esse propósito contribui, decisivamente, para o

39 As bolsas podem ser oriundas dos seguintes programas: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); Programa Institucional de Bolsas de Pesquisador, nas modalidades produtividade em pesquisa, apoio ao desenvolvimento de projetos e inovação em pesquisa); Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC); Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Tecnológica (PIBIT); e Programa de Recursos Humanos (PRH), com fomento da Petrobrás e da Agência Nacional de Petróleo.

aperfeiçoamento profissional (de estudantes e servidores), a aquisição do conhecimento e o crescimento pessoal e profissional do cidadão, elevando, via inovação e descobertas, o potencial local, regional e tecnológico a outros patamares de desenvolvimento. Os compromissos firmados devem se pautar em valores éticos, assegurando um retorno à sociedade, seja na forma de difusão e socialização dos novos conhecimentos seja na aplicabilidade destes às vivências sociais.

Esse contexto situacional sinaliza para a importância de se refletir sobre as políticas e as ações institucionais de pesquisa e de inovação, mais precisamente no que se refere à concepção, aos princípios orientadores, às diretrizes e aos indicadores dos rumos da pesquisa no Instituto.

4.10.1 Concepção de pesquisa

No âmbito educacional brasileiro, o *locus* predominante de desenvolvimento de pesquisas tem sido, historicamente, o ensino superior, com demandas mais expressivas e formalizadas. Para mudar esse quadro, é preciso, portanto, estender a pesquisa a outras dimensões formativas, além das universidades.

Em face da diversidade formativa e da abrangência na atuação do IFRN⁴⁰, das possibilidades investigativas demandadas desse contexto e do quadro de pesquisadores com titulação (o que potencializa a produção do conhecimento científico), a pesquisa faz-se necessária. Não se deve esquecer de que ela constitui uma prática propulsora de formação, reflexão, mudanças e inovações. Por isso, o desenvolvimento sistemático da pesquisa, transitando por todos os ambientes educativos do IFRN, traz benefícios tanto à produção do conhecimento e à disponibilização desses resultados à sociedade quanto à formação acadêmico-científica dos atores sociais envolvidos.

No contexto do PPP, entende-se pesquisa como

[...] um procedimento metodológico formal do pensamento reflexivo que exige um tratamento científico que se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para se descobrir verdades parciais. Significa muito mais do que apenas procurar a verdade: é encontrar respostas para as questões propostas, utilizando métodos científicos. (LAKATOS; MARCONI, 2001, p. 43).

Redimensionando a compreensão em curso, considere-se, ainda, o seguinte entendimento:

Pesquisa pode significar condição de consciência crítica e cabe como componente necessário de toda proposta emancipatória. Para não ser mero objeto de pressões alheias, é "mister" encarar a realidade com espírito crítico, tornando-a palco de possível construção social alternativa. Aí, já não se trata de copiar a realidade, mas de reconstruí-la conforme os nossos interesses e esperanças. É preciso construir a necessidade de construir novos caminhos", não receitas que tendem a destruir o desafio da construção. (DEMO, 1997a, p. 10).

As impressões acima são basilares para entender que fazer pesquisa é potencializar um conjunto de procedimentos articulados que instiga a compreensão, a produção, a renovação e a

⁴⁰ Amparado pela Lei 11.892/2008, o IFRN atua nos níveis médio e superior, desde a educação básica, técnica e tecnológica até cursos de bacharelado e de engenharia. Também atua na formação de professores, com cursos de licenciaturas, e na pós-graduação lato e strictu sensu. Ademais, ainda oferta cursos de formação inicial e continuada.

evolução do conhecimento. Nos moldes da ciência, a pesquisa favorecerá, entre outros aspectos, a produção do conhecimento, as novas construções teóricas (de relevância social e cultural), o crescimento pessoal e profissional, o avanço tecnológico, o desenvolvimento local e o regional.

No âmbito do IFRN, a pesquisa apresenta-se como forte expressão no desempenho da função social e dos objetivos institucionais. Rumo à reconfiguração identitária da Instituição, esse reconhecimento impõe, de início, duas condições: em primeiro lugar, a (re)conceitualização institucional de pesquisa; e, em segundo lugar, a ampliação da compreensão acerca das formas de operacionalizar a pesquisa. Na segunda condição, considere-se o propósito de estender a atitude investigativa, entendida como atividade acadêmico-científica, a todas as ofertas institucionais.

Nesse sentido, corrobora-se com Chauí (2003, p. 7), ao se considerar necessário

[...] revalorizar a pesquisa, estabelecendo não só as condições materiais de sua realização, mas, sobretudo criando novos procedimentos de avaliação que sejam regidos não pela noção de produtividade e sim pela de qualidade e de relevância social e cultural. Essa qualidade e essa relevância dependem do conhecimento, por parte dos pesquisadores, das mudanças filosóficas, científicas e tecnológicas e seus impactos sobre as pesquisas.

Infere-se, pois, que a pesquisa é uma atividade que tenciona contribuir para a produção do conhecimento em todas as suas dimensões. Por isso, é tão importante entendê-la como princípio educativo.

Por transitar em diversos níveis e variadas modalidades de atuação (da educação básica ao ensino superior), o Instituto apresenta peculiaridades que não podem ser desconsideradas, quando se trata de realizar pesquisas. Esse diferencial demonstra ser salutar a ampliação de atividades investigativas para os demais processos formativos internos. Possibilita-se, assim, que todos – servidores, alunos e demais parceiros – possam as desenvolver como incentivo à formação humana e acadêmico-científica, visto ser uma prática que agrega conceitos, como continuidade, ruptura, negação, aceitação, complementação, crítica, análise, reflexão, inovação, ampliação e difusão social de saberes e de experiências.

Acredita-se que realizar pesquisas é uma condição essencial para a validação do fazer de um instituto de educação profissional e tecnológica, convergindo, desse modo, para a aliança entre educação, ciência, tecnologia e desenvolvimento social. Instaura-se, portanto, uma política de pesquisa institucional que visa ao cultivo, à produção, à socialização e à difusão de saberes que, ao serem expandidos à sociedade, por meio do uso de mecanismos metodológicos de relevância social e científica na educação integral, podem transformar a realidade e melhorar a vida das pessoas.

4.10.2 Princípios orientadores da pesquisa

A pesquisa referendada no Instituto pauta-se em valores éticos. Entende-se que a ética, como princípio deontológico⁴¹ da condução humana, embasa a responsabilidade social do conhecimento. Nesse sentido, a pesquisa, como integrante da práxis pedagógica (com atitudes respeitadas, ativas,

⁴¹ Em termos filosóficos, refere-se à teoria moral da tendência humana em perseguir o fundamento da ação eticamente correta.

processuais, críticas e reflexivas), ancora-se nos seguintes princípios:

- a) o científico, que se consolida em produção do conhecimento, via rigor, método e pesquisa científica;
- b) o educativo, que diz respeito à atitude de questionamento da realidade e de intervenção na sociedade, situando a pesquisa como princípio de formação;
- c) o da indissociabilidade, que propõe maior integração entre ensino, pesquisa e extensão; e
- d) o ético, que responde pela investigação dos princípios que motivam, distorcem, disciplinam ou orientam o comportamento humano, regendo-se pelo respeito à dignidade da pessoa humana.

4.10.3 Diretrizes e indicadores metodológicos da pesquisa

Reconhece-se a necessidade de se estabelecerem políticas e ações para o planejamento e o desenvolvimento das atividades de pesquisa no Instituto, pautando-se tanto nas linhas, nos núcleos, nos programas e nos projetos de pesquisa científica (sejam linhas, núcleos, programas e projetos já existentes ou ainda a serem criados) quanto nos interesses da comunidade científica, da sociedade local e da regional. As ações institucionais devem ser norteadas por aspectos relacionais internos e externos e pelo uso social do conhecimento. Incluem, portanto, a responsabilidade social relativa à construção/produção do conhecimento, ao crescimento institucional, às mudanças e às possibilidades ocasionadas pelos avanços científicos e tecnológicos.

Reconhece-se também a necessidade de se pensar em propostas favoráveis ao fortalecimento da política institucional para a pesquisa no âmbito de todos os níveis e de todas as modalidades ofertadas pelo IFRN.

Considerando os desafios sistematizados no Apêndice A, assinalam-se, a seguir, as diretrizes que se materializam nos indicadores estruturantes das políticas e das ações do Instituto para o desenvolvimento da pesquisa:

- a) valorização da cultura da pesquisa na Instituição;
- b) incentivo à pesquisa como atividade investigativa imprescindível à vida acadêmico-científica, contribuindo com estudos que subsidiem a melhoria da qualidade do ensino e da extensão;
- c) criação do comitê de ética, com a preocupação de desenvolver as atividades de pesquisa e as condições básicas para que elas possam ser realizadas, de modo a não ofender as pessoas (respeitando seus direitos), as comunidades humanas (respeitando seus valores, sua cultura e suas etnias) e o meio ambiente (respeitando suas influências nas condições de vida da humanidade);
- d) desenvolvimento da pesquisa como princípio educativo, objetivando tanto promover a formação do sujeito participativo e do profissional reflexivo quanto propiciar, a esse sujeito, a capacidade de apropriação e de aplicação do saber científico, com vistas ao bem comum, ao crescimento pessoal e ao desenvolvimento social;
- e) identificação das demandas sociais para o desenvolvimento de pesquisas, de modo a criar sintonia entre as necessidades, as práticas sociais e as potencialidades de pesquisa da Instituição;
- f) criação de programas institucionais direcionados à ampliação do quadro atual de núcleos,

- pesquisadores e parceiros, com vistas à melhoria na infraestrutura da atividade, promovendo, assim, unidades de apoio e de incentivo à pesquisa;
- g) consolidação de linhas, grupos, núcleos e laboratórios de pesquisa, abertos à participação de docentes, técnicos-administrativos e estudantes, primando-se pelo desenvolvimento integrado da atividade de investigação;
 - h) constituição de critérios avaliativos e de comissões de avaliação, objetivando a transparência na avaliação de projetos submetidos a processos de seleção dos programas de bolsas de pesquisa;
 - i) realização de planejamento institucional prévio, com estabelecimento de critérios para assegurar, na carga horária dos servidores, as atividades de pesquisa;
 - j) ampliação das ações dos programas de bolsas de pesquisador e de iniciação científica, estendendo-os a todos os níveis e a todas as modalidades das ofertas institucionais, com vistas à integração com outras atividades acadêmicas;
 - k) envolvimento efetivo do Instituto em pesquisas com temáticas das ciências humanas e sociais, direcionando-se a estudos sobre problemas da realidade e pleiteando os avanços social, ambiental, cultural, artístico, econômico e tecnológico;
 - l) intensificação da divulgação dos trabalhos da Editora do IFRN, garantindo maiores índices de análises das propostas para autorias e expandindo as metas destinadas à publicação de livros completos;
 - m) sistematização da produção científica interna e ampliação dos mecanismos para a publicação de trabalhos científicos em revistas ou periódicos, em nível nacional e internacional;
 - n) inserção, no plano de gestão institucional, de fóruns de discussão sobre a pesquisa no IFRN, a fim de colaborar para que se alcancem as metas de organização, ampliação e melhoria da eficiência da pesquisa realizada na Instituição;
 - o) promoção de ações sistêmicas (em relação aos programas, às linhas, aos núcleos e aos projetos vinculados à Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação) tanto de avaliação periódica quanto de acompanhamento da gestão das atividades de pesquisa;
 - p) apoio e orientação teórico-metodológica para os pesquisadores no que se refere à elaboração dos projetos e ao desenvolvimento da pesquisa;
 - q) apoio à participação de pesquisadores em comitês científicos e em agências de fomento à pesquisa;
 - r) estabelecimento de parcerias e convênios com instituições formadoras (preferencialmente instituições integrantes da rede pública de ensino brasileira e/ou instituições estrangeiras), visando a ampliação da oferta de vagas para servidores e estudantes do IFRN em cursos de graduação e em programas de pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*); e
 - s) melhoria do nível de divulgação das pesquisas produzidas no Instituto, socializando-as de modo a, efetivamente, contribuir para o avanço social, econômico e regional do País.

4.11 POLÍTICA DE EXTENSÃO E INTERAÇÃO COM A SOCIEDADE

A Lei 11.892/2008 define que um dos objetivos dos institutos é o de “desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos”. Desse modo, o processo de interação com a sociedade implementado no IFRN defende a perspectiva de articular mecanismos de extensão às ações de ensino e de pesquisa, em uma relação de verticalização do ensino e, ao mesmo tempo, em uma relação horizontal com as comunidades interna e externa.

As políticas extensionistas, no âmbito da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, da qual o IFRN faz parte, são definidas e articuladas a partir do Fórum de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEX). No caso do Instituto, a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) é o setor responsável pela criação, implementação, regulamentação, orientação e condução das políticas e das ações tanto dos projetos quanto dos programas de extensão. Assim, responde pela avaliação, pelo acompanhamento e pelo aperfeiçoamento das políticas e das ações de extensão. Atua, em âmbito sistêmico, com o apoio da Assessoria de Programas e Convênios (ASPROC) e a Assessoria de Extensão e Relações Internacionais (ASERI).

Na esfera dos câmpus, a PROEX conta com os setores vinculados à extensão, que visam inserir o aluno estagiário no mundo do trabalho. Objetiva estabelecer relações de aproximação e de integração com a comunidade local e firmar parcerias com a sociedade civil organizada, entre outras ações de desenvolvimento da extensão nas áreas de inserção do Instituto.

Em perseguição a sua finalidade maior, a busca pela interação entre a comunidade externa e o ambiente acadêmico, a extensão estabelece-se por meio de práticas planejadas, envolvendo não só parceria com organizações governamentais e não governamentais, instituições nacionais e internacionais, empresas, indústrias e pessoas como também prestação de serviços.

As ações de extensão são entendidas como atividades extracurriculares, caracterizando-se, em sua maioria, pela não obrigatoriedade, visto não constituírem etapas regulares de ensino. Com exceção do estágio, que se configura como componente curricular obrigatório da prática profissional, considera-se, como ação de extensão, toda atividade acadêmica, científica, cultural, esportiva, técnica ou tecnológica que não esteja inserida na matriz curricular dos cursos regulares da Instituição (ensino técnico, graduação, especialização, pós-graduação e cursos de formação inicial e continuada).

Nesse sentido, apresentam-se, a seguir, as principais ações de extensão consolidadas no IFRN: cursos de extensão; estágio; visitas técnicas ou aulas de campo; eventos; acompanhamento de egressos; projetos acadêmicos, culturais, artísticos e esportivos; relações institucionais e parcerias; e projetos e serviços tecnológicos.

Os cursos de extensão são ações pedagógicas de caráter teórico e prático, de oferta regular e não regular. Objetivam proporcionar aperfeiçoamento, aprofundamento, formação continuada e qualificação profissional.

O estágio compreende atividades relativas à prática profissional. É um componente curricular obrigatório para a conclusão da maioria dos cursos oferecidos na esfera de educação profissional e tecnológica. A proposição e a condução das políticas institucionais de estágio são de competência da PROEX em articulação com a PROEN.

As visitas técnicas ou aulas de campo ancoram a interação das áreas acadêmicas da Instituição,

sobretudo no âmbito do ensino, com o mundo do trabalho. Visam, especialmente, à aproximação entre teoria e prática, ao aprofundamento da aprendizagem e ao contato com as inovações (ou as transformações tecnológicas no mundo do trabalho).

Os eventos são ações de cunho social, técnico, científico, esportivo, artístico e cultural que tanto favorecem a difusão e a socialização do conhecimento quanto a interação e a participação da comunidade externa e/ou interna.

O acompanhamento de egressos constitui-se no conjunto de ações que visam acompanhar o desenvolvimento e o itinerário profissionais do egresso, na perspectiva de identificar cenários, propiciar oportunidades de emprego e renda e retroalimentar o processo de ensino, pesquisa e extensão da Instituição.

Os projetos acadêmicos, culturais, artísticos e esportivos compreendem tanto ações de promoção, socialização e difusão da ciência, da cultura e das artes quanto ações integradoras de natureza desportiva.

As relações institucionais e as parcerias objetivam estabelecer, externamente, relações interinstitucionais e parcerias externas ao Instituto, atuando, como um instrumento, para a melhoria do ensino, da pesquisa e da extensão.

Os projetos e os serviços tecnológicos possibilitam o desenvolvimento de parcerias com instituições que tenham uma interface de aplicabilidade tanto de produção tecnológica quanto de outros serviços operacionais no mundo do trabalho.

Para o fortalecimento e a consolidação dessas atividades extensionistas, é importante estimular os educadores a conhecerem a realidade das regiões onde os câmpus estão inseridos, identificando problemas e potencialidades. Desenvolvidos com a participação dos servidores (docentes e técnico-administrativos), estudantes e a comunidade externa, os projetos de extensão, implementados na perspectiva de atuação conjunta com o ensino e a pesquisa, resultam em efetiva intervenção na realidade.

Assegurando-se, via projetos de extensão, a interação e a aproximação da Instituição com a comunidade, possibilitam-se novas aprendizagens, incentiva-se a produção de conhecimentos e promovem-se ações para o desenvolvimento pessoal, profissional, social, cultural e econômico local. Para caminhar na direção propositiva, é imprescindível perseguir a concepção adequada, ter clareza dos princípios fundantes orientadores dessa prática e definir, coletivamente, as diretrizes necessárias para desenvolvê-la, sempre em sintonia com os objetivos das duas outras dimensões que compõem a tríade acadêmica do IFRN.

4.11.1 Concepção de extensão

No Brasil, a concepção de extensão sofreu mudanças ao longo do trajeto histórico. As instituições enfrentaram dificuldades, entraves e também conquistas no processo de consolidação dessa dimensão acadêmica. Até que fosse delineado, portanto, um novo paradigma para a extensão, foram registrados avanços e retrocessos, em um paradoxal processo de fomento às atividades extensionistas.

Mesmo descontextualizada, a palavra *extensão* remete a prolongamento. Quando indexada à tríade das dimensões acadêmicas, significa expandir, ou seja, ultrapassar os limites dos muros

institucionais em dois sentidos – de dentro para fora e de fora para dentro, em um movimento de ida e vinda de saberes.

A depender do enfoque dado, a atividade de extensão pode ser caracterizada em três perfis diferentes: a extensão assistencialista, a extensão moderna e a extensão emancipatória. A primeira, considerando a organização social brasileira e a consciência dos direitos do cidadão, é constituída por atividades de extensão voltadas para os excluídos, com a prestação de serviços que não chegam por outros meios às comunidades. A segunda, resultante do avanço da pesquisa científica, é constituída por atividades de extensão voltadas para a empresa, com prestação de serviço tecnológico por meio de laboratórios, contribuindo para o reforço orçamentário das universidades. A terceira é constituída por atividades de extensão voltadas para grupos e classes sociais, agregando o protagonismo da comunidade na construção das relações, o acesso aos novos saberes, a promoção social e a realização pessoal e profissional.

Compreender esses perfis é condição *sine qua non* para a construção adequada de uma proposta de atuação no Instituto. Propor projetos de cunho assistencialista, em atendimento aos contextos populares de vulnerabilidade socioeconômica da comunidade local e regional, é uma necessidade, caso se considerem os nexos do contexto brasileiro. Todavia, empreender, no trabalho extensionista, práticas apenas assistencialistas é colaborar para a manutenção do sistema de classes e a permanência das desigualdades sociais, alimentando um projeto societário que caminha na contramão da transformação social.

É preciso, portanto, perseguir e planejar um conjunto de atividades que resultem na confluência dos três perfis de extensão: o assistencialista, o moderno e o emancipatório. Deve-se enfatizar, em especial, o viés da construção e do fortalecimento da cidadania, sob as bases da autonomia, do protagonismo identitário, da participação social e do respeito à diversidade e à diferença, entre outras plataformas que respaldam práticas favorecedoras da emancipação dos sujeitos.

Tal raciocínio alinha-se à concepção assumida no Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEX, 2006). Nesse entendimento, a extensão é perspectivada como

[...] um processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (BRASIL, 2006b, p. 21).

As práticas extensionistas devem, portanto, articular processos convergentes com as demais dimensões institucionais e com as demandas locais. De natureza acadêmica, a extensão constitui-se em uma ação mediadora do processo dialético entre teoria e prática. É capaz de ampliar a formação ou a qualificação profissional de estudantes e de educadores em geral. Como via de interação com a sociedade, constitui-se em um elemento de mão dupla indispensável tanto para o Instituto conhecer a

realidade sociocultural, econômica e política de seu entorno quanto para a comunidade ter acesso ao saber produzido no e pelo Instituto. Portanto, no arcabouço da extensão, a educação, a ciência e a tecnologia devem estar articuladas, de modo a agregar saber e fazer, a socializar conhecimentos, a possibilitar trocas de saberes (acadêmicos, experienciais e populares) e a contribuir, à luz de um saber fazer reflexivo e crítico, com o desenvolvimento da práxis profissional.

Para tanto, torna-se prioritário assumir, institucionalmente, o compromisso de interação com a sociedade, viabilizando-se propostas que promovam ações transformadoras da realidade social. Busca-se também articular a extensão ao ensino e à pesquisa, na tentativa de criar mecanismos que inter-relacionem o fazer acadêmico aos saberes produzidos em outros contextos sociais, em respeito à tradição, ao saber e à cultura populares. Somente assim, o IFRN, de forma mais incisiva, pode alcançar a comunidade e estabelecer relações próximas com ela, a fim de cumprir com o papel e a responsabilidade social da Instituição.

4.11.2 Princípios orientadores da extensão e da interação com a sociedade

Reafirma-se que as atividades de extensão são espaços legítimos para possibilitar o acesso a diferentes saberes produzidos socialmente, para socializar as experiências acadêmicas, para reconhecer os saberes populares e os do senso comum e para demonstrar que se ensina e se aprende com a comunidade. A partir dessa troca e desse movimento, produzem-se novos conhecimentos em prol da formação de estudantes e de profissionais.

Concebida nesses termos, a extensão no IFRN deve pautar-se nos seguintes princípios:

- a) indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, em uma perspectiva de tríade sustentadora das práticas curriculares;
- b) interdisciplinaridade, abrindo-se ao diálogo entre as diferentes áreas de conhecimentos;
- c) relacionamento bidirecional com a sociedade, em uma perspectiva dialógica de interação com grupos sociais e de troca de saberes;
- d) consolidação da educação, da ciência, da cultura e da tecnologia nas prioridades da localidade, da região e do País; e
- e) realização de práticas emancipatórias, instigadoras da formação de sujeitos autônomos e de seres de direitos sociais (cidadãos ativos, responsáveis e partícipes).

4.11.3 Diretrizes e indicadores metodológicos da extensão e da interação com a sociedade

Com base nas discussões empreendidas acerca da concepção e dos princípios orientadores, é mister considerar que a extensão, como atividade acadêmica no Instituto, assume importantes dimensões socioeconômicas e culturais em todo o Rio Grande do Norte.

Em sintonia com as orientações nacionais, propõe-se um conjunto de diretrizes para o desenvolvimento e o planejamento das políticas da extensão, com as seguintes finalidades: buscar unidade e sistematização das ações; dialogar com o ensino e a pesquisa; assegurar a interação com a sociedade; e indicar, ao mesmo tempo, ações de acompanhamento e avaliação constantes para o

processo de desenvolvimento sistêmico de programas, projetos, cursos, eventos e prestação de serviços, no âmbito de todo o IFRN. Apresentam-se, abaixo, as diretrizes:

- a) sensibilização para com os problemas e as demandas da sociedade local, com vistas aos anseios dos grupos sociais do entorno da Instituição, agregando questões originárias das atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- b) realização de pesquisas para diagnosticar e avaliar as demandas de extensão da comunidade;
- c) divulgação ampla, externa e interna, das atividades extensionistas desenvolvidas pelos câmpus;
- d) priorização de ações que colaborem para a superação das atuais condições de desigualdade e de exclusão existentes, com vistas ao desenvolvimento humano e à cidadania;
- e) efetiva ação cidadã de interação com a comunidade, para a difusão dos saberes produzidos, de tal forma que as populações cujos problemas se tornam objetos da pesquisa acadêmica sejam também consideradas sujeitos desse conhecimento, tendo, portanto, pleno direito de acesso e de retorno às informações resultantes do processo investigativo;
- f) prestação de serviços entendida como trabalho social, ou seja, como ação deliberada resultante de interesse acadêmico, científico, filosófico, tecnológico e cultural do ensino, da pesquisa e da extensão;
- g) prioridade de atuação para o sistema público de ensino, a fim de colaborar com o fortalecimento da educação básica, por meio de contribuições técnico-científicas;
- h) garantia dos recursos financeiros para o desenvolvimento de programas e de projetos de extensão, com inclusão e financiamento de despesas;
- i) promoção de eventos para a socialização dos projetos desenvolvidos e para a troca de experiências;
- j) incentivo à participação de servidores e de alunos nos projetos e nos eventos artístico-culturais, científicos, esportivos, sociais e tecnológicos, tanto internos quanto externos;
- k) acompanhamento e avaliação sistemáticos da prática de estágios;
- l) acompanhamento sistemático de egressos;
- m) ampliação, por meio do programa de intercâmbio para alunos e servidores, da relação com organismos internacionais;
- n) incentivo à prática acadêmica sustentada por um currículo dinâmico, flexível e transformador, de forma a contribuir, com o alvo centrado na formação cidadã e profissional, para o desenvolvimento da consciência social e política;
- o) estabelecimento de critérios para contemplação de carga horária dos servidores envolvidos em atividades de extensão; e
- p) incentivo para o desenvolvimento de projetos de extensão.

4.12 POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

A assistência estudantil é concebida como parte do processo educativo. Configura-se como

direito social dos estudantes, por meio da garantia do direito à educação pública e de qualidade, na perspectiva de democratizar o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes. Contribui, assim, para a promoção de melhores condições de vida e de mudanças substanciais da sociedade brasileira. Nesse sentido, deve estar articulada ao ensino, à pesquisa e à extensão, com vistas à formação integral, estimulando a criatividade, a reflexão crítica e a apreensão das dimensões cultural, esportiva, artística, política, científica e tecnológica. No âmbito do IFRN, a assistência estudantil busca atender às diferentes particularidades dos câmpus, relativas às necessidades estudantis e aos respectivos indicadores sociais de cada um deles.

4.12.1 Concepção de assistência estudantil

A concepção de assistência estudantil como parte integrante da prática educativa e como um direito social está presente nos pressupostos legais voltados para o exercício pleno da cidadania, expressos na Carta Magna, de 1988, na LDB (Lei 9.394/96) e no Plano Nacional de Assistência Estudantil das Instituições Federais de Ensino Superior (PNAES), instituído pela Portaria 39/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.234/2010. Concomitante à reflexão e à revisão das práticas institucionais, a Instituição assume a assistência estudantil como direito e como espaço prático de cidadania e de dignidade humana, buscando ações transformadoras no desenvolvimento do trabalho social com os estudantes, o que gera efeito educativo e, conseqüentemente, multiplicador.

Nesse contexto, pode-se afirmar que as experiências e as iniciativas diferenciadas da assistência estudantil devem ser entendidas como um espaço de ações educativas e de construção do conhecimento. Precisam, portanto, ser consideradas, no plano institucional-orçamentário do IFRN, como uma questão de investimento, a fim de que se garantam recursos para a execução e, por conseguinte, se possa assegurar a igualdade de condições de acesso, favorecer a permanência na escola e contribuir para a conclusão do curso.

4.12.2 Princípios orientadores da assistência estudantil

Compreendida como um direito social e como espaço de ações educativas, a assistência estudantil rege-se pelos seguintes princípios:

- a) afirmação da educação, no IFRN, como uma política pública, gratuita, laica e de qualidade;
- b) igualdade de condições para o acesso ao IFRN, a permanência na Instituição e a conclusão dos estudos;
- c) formação integral dos estudantes;
- d) garantia da democratização e da qualidade dos serviços prestados à comunidade estudantil;
- e) liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- f) preparação para o exercício pleno da cidadania;
- g) defesa em favor da justiça social e da eliminação de todas as formas de preconceito;
- h) respeito à diversidade e ao pluralismo de ideias; e
- i) reconhecimento da liberdade como valor ético central.

4.12.3 Diretrizes e indicadores metodológicos da assistência estudantil

No âmbito do IFRN, a assistência estudantil deve nortear-se pelas seguintes diretrizes:

- a) intervenção nas questões de vulnerabilidade social, cultural e econômica contemporâneas que interferem no processo de ensino e aprendizagem, visando garantir, aos estudantes, o acesso ao ensino, a permanência na Instituição e a conclusão do curso;
- b) contribuição efetiva no enfrentamento das situações que provocam a retenção e a evasão escolar;
- c) promoção dos programas de assistência estudantil e articulação desses programas às atividades de ensino, pesquisa e extensão, na perspectiva da formação para a cidadania;
- d) implementação de ações, programas e serviços, a partir das necessidades apresentadas pelos alunos;
- e) estímulo à formação e ao fortalecimento da organização política dos estudantes, por meio das representações estudantis (Grêmios Estudantis, Diretório Central dos Estudantes e Centros Acadêmicos);
- f) contribuição para a formação integral dos estudantes, por meio do incentivo e da viabilização de participação em atividades artístico-culturais, desportivas e acadêmico-científicas, em articulação com o ensino, a pesquisa e a extensão;
- g) vinculação das ações afirmativas aos programas e aos projetos de permanência do estudante na Instituição; e
- h) inserção da assistência estudantil na práxis acadêmica, como direito social, rompendo com a ideologia tutelar do assistencialismo, da doação, do favor e das concessões do Estado.

Assume-se, portanto, a assistência estudantil como um direito social voltado, efetivamente, para a formação e o exercício da cidadania plena. Assim, faz-se necessária a garantia das condições básicas para a concretização do direito à educação de qualidade. Para isso, além das condições institucionais possibilitadoras do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, são imprescindíveis a formação e a manutenção da equipe de trabalho da assistência estudantil em uma perspectiva multidisciplinar e interdisciplinar de profissionais. Essa equipe deve ser formada por profissionais de várias áreas, como assistentes sociais, psicólogos, fisioterapeutas, nutricionistas, médicos, odontólogos, enfermeiros e educadores, entre outros. Além disso, devem ser desenvolvidas atividades conjuntamente com a equipe pedagógica da Instituição, uma parceria essencial para o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem e o aproveitamento escolar dos estudantes.

Diante da realidade do IFRN, apresentam-se, no Quadro 7, os indicadores sociais que permeiam o trabalho da assistência estudantil na Instituição.

Quadro 7 – Indicadores sociais da assistência estudantil no IFRN.

ÁREAS	LINHAS TEMÁTICAS	ÓRGÃOS/SETORES ENVOLVIDOS
ACESSO E PERMANÊNCIA	Isenção	Assuntos estudantis

ÁREAS	LINHAS TEMÁTICAS	ÓRGÃOS/SETORES ENVOLVIDOS
	Alimentação Saúde (física e mental) Transporte Condições básicas para atender às pessoas com deficiência Parcerias com prefeituras e outras instituições, visando o apoio de creches para as alunas	Ensino Pesquisa Extensão Parcerias com órgãos públicos e entidades com fins sociais
DESEMPENHO ACADÊMICO	Bolsas Estágios remunerados Ensino de línguas Inclusão digital Fomento à participação Participação político-acadêmica Acompanhamento psicopedagógico	Assuntos estudantis Setores do IFRN ligados ao ensino, à pesquisa e à extensão Parcerias com órgãos públicos e entidades de fins sociais
CULTURA, LAZER E ESPORTE	Acesso à informação Socialização e difusão de manifestações artístico- culturais Acesso a ações de educação, cultura, desportos e lazer, objetivando a melhoria da qualidade de vida	Assuntos estudantis Articulação com o ensino, a pesquisa e a extensão Parcerias com órgãos públicos federais, estaduais e municipais e com entidades da sociedade civil
ASSUNTOS TRANSVERSAIS	Orientação profissional sobre mercado de trabalho Segurança e prevenção a fatores de riscos ambientais no trabalho Educação ambiental Política, ética e cidadania Saúde, sexualidade e dependência química Ciência e tecnologia	Assuntos estudantis Parcerias com órgãos públicos federais, estaduais e municipais e com entidades da sociedade civil

Fonte: Adaptado do Plano Nacional de Assistência Estudantil das Instituições Federais de Ensino Superior (Brasil, 2007).

Face ao exposto, delineiam-se as seguintes propostas de ação para a política de assistência estudantil do IFRN:

- a) definir um sistema de avaliação dos programas e dos projetos de assistência estudantil, por meio da adoção de indicadores quantitativos e qualitativos para análise das relações tanto entre assistência e evasão quanto entre assistência e rendimento acadêmico, de acordo com o Plano Nacional de Assistência Estudantil (ASSOCIAÇÃO [...] - ANDIFES, 2007);
- b) garantir, no orçamento institucional, um percentual de investimento necessário para o custeio da assistência estudantil;
- c) realizar, constantemente, o levantamento das demandas sociais dos alunos para o planejamento e para o desenvolvimento das atividades da assistência estudantil;
- d) regulamentar, na totalidade do conjunto, programas, projetos, serviços e benefícios implementados no âmbito da assistência estudantil;
- e) realizar avaliação sobre o impacto de programas, projetos, benefícios e serviços, por meio de indicadores quantitativos e qualitativos das condições de vida dos estudantes;
- f) normatizar, junto aos setores solicitantes, as atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes inseridos no programa de bolsa de iniciação ao trabalho, como uma forma de inserção, em processo de aprendizagem, no mundo do trabalho, contribuindo para a formação integral do discente;

- g) realizar, por meio da equipe multiprofissional envolvida (assistentes sociais, psicólogos, médicos, nutricionistas, fisioterapeutas, odontólogos e enfermeiros, entre outros profissionais), o acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos estudantes assistidos;
- h) estabelecer relações de parceria e de cooperação técnica com órgãos governamentais e não governamentais, em nível nacional, regional e municipal, a fim de estabelecer ações de assistência estudantil;
- i) promover discussão sobre a garantia de isenção de pagamentos, a partir da análise socioeconômica dos candidatos, em todos os processos seletivos da Instituição;
- j) articular ações, programas e serviços da assistência estudantil aos projetos de ensino, pesquisa e extensão da Instituição;
- k) divulgar, nas turmas de alunos recém-ingressos, as ações da assistência estudantil, realizando, inclusive, seminários para as orientações necessárias ao acesso a essa política; e
- l) constituir, com a equipe pedagógica dos câmpus, um fórum permanente de discussão para analisar e acompanhar o desempenho acadêmico dos alunos.

4.13 POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE SERVIDORES

A atuação do profissional da educação, em especial da educação profissional, envolve tanto conhecimentos científicos e tecnológicos quanto conhecimentos advindos da formação humana, da experiência de vida e da experiência profissional como educador. Todos esses saberes traduzem-se na especificidade do fazer pedagógico e, conseqüentemente, da prática educativa da instituição em que o profissional está inserido.

Por outro lado, a diversidade inerente ao contexto formativo e as influências advindas das mais variadas instâncias sociais exigem atualização constante dos profissionais da educação na perspectiva da qualificação almejada, proporcionando, assim, crescimento profissional e pessoal. Em grande parte, isso pode ser alcançado por meio de uma apropriada e cuidadosa política de formação continuada para servidores.

Desse modo, o IFRN, devido, sobretudo, à ampliação dos quadros de técnicos-administrativos e de docentes, resultante da expansão institucional em curso, preocupa-se com as necessidades de formação continuada desses servidores, considerando tanto as diferentes áreas em que atuam quanto os interesses pessoais.

Muitos profissionais da educação trazem consigo singularidades nas trajetórias acadêmicas e, conseqüentemente, diferentes níveis de qualificação profissional. Desse modo, a formação continuada de servidores proporciona, principalmente, a apropriação das bases filosóficas da educação profissional e tecnológica e a compreensão dos princípios educacionais que fundamentam a proposta pedagógica institucional. A formação continuada favorece a mobilização dos servidores para se engajarem no desenvolvimento da prática educativa institucional, em consonância com o PPP e com vistas a uma educação de qualidade.

4.13.1 Concepção de formação continuada e de desenvolvimento profissional

Atender às necessidades formativas dos profissionais da educação, requer repensar o campo conceitual dessa política numa perspectiva mais abrangente. Assim, a concepção de formação continuada definida para o Instituto ancora-se no desenvolvimento profissional perspectivado como uma condição indispensável para a aprendizagem permanente do servidor. E objetiva-se contribuir, continuamente, para o desenvolvimento pessoal, cultural, profissional, político e social dos docentes e dos técnicos-administrativos.

Legalmente, as concepções de formação continuada do Instituto, sejam voltadas para docentes sejam voltadas para técnicos-administrativos, têm a mesma fundamentação, uma vez que a LDB (Lei 9.394/96) trata todos os envolvidos no processo educativo como profissionais da educação. De acordo com o Plano de Carreira dos Técnicos em Educação (PCCTAE), todos os servidores são posicionados como trabalhadores em educação, reafirmando a atividade fim desta Instituição (Lei 11.091/2005).

Portanto, busca-se a adesão a programas de formação que favoreçam o crescimento do servidor na condição de profissional e de cidadão. Supera-se, assim, o caráter restrito de capacitação e adere-se a um modelo de formação continuada alicerçado em uma perspectiva crítico-reflexiva. Para tanto, questões como identidade e especificidade profissional, identificação de necessidades, consecução dos objetivos institucionais e satisfação pessoal devem ser consideradas.

É válido destacar, contudo, que a concepção de desenvolvimento profissional, em suas várias nuances, vai além de cursos de formação continuada. Tal concepção está atrelada a um conjunto de fatores capaz de impedir ou de possibilitar o progresso do servidor em sua vida profissional, de acordo com o plano de carreira institucional: políticas salariais, níveis de decisão e de participação, condições de trabalho, relações com a sociedade e com a legislação trabalhista, entre outras questões que remetem a lutas e conquistas envolvendo o individual e o coletivo.

Analisar a educação, no contexto escolar, como uma atividade profissionalizada requer pensar o professor e os técnicos-administrativos como profissionais. Requer também reconhecer, até mesmo devido à natureza formativa e à prática educativa, o educador como produtor de identidade profissional. Desse modo, pensar o fenômeno da profissionalização do educador, tendo em vista provocar mudanças sociais, passa, necessariamente, por uma revisão profunda nos modelos de formação inicial, no conhecimento e na análise das políticas de formação continuada. Passa por repensar as ações de valorização da profissão docente e dos demais trabalhadores da educação.

Para Nóvoa (1991), a escola é vista como *locus* de formação continuada do educador. Nesse sentido, alerta:

A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos. (NÓVOA, 1991, p. 30).

Sendo assim, é necessário que se estabeleçam as condições adequadas para o desencadeamento de um ousado processo de formação continuada, possibilitando, à Instituição, impulsionar todas as dimensões formativas que alberga. É imperiosa, pois, a compreensão de um

modelo organizacional articulado com as inovações estruturais do ponto de vista da função social, da gestão democrática, da participação e da adoção de currículos interdisciplinares, multiculturais e interculturais. Considerem-se também as exigências de avaliação permanente, a maior interação com a sociedade e, por fim, a utilização de novas mídias e de processos de comunicação e informação favorecedores do ensino e da aprendizagem. Tudo isso repercute, diretamente, no exercício profissional do educador.

Outro fator de relevância é a adesão a uma política interna assentada em um plano geral de formação para os servidores. Evidencia-se, nesse caso, uma política tanto delineada pelas dimensões pessoal, profissional, social e didático-pedagógica quanto intensificadora de ações voltadas para essa formação. Uma política com tal perfil deve contemplar, adequadamente, as definições em relação às metas, aos objetivos, à temporalidade, ao acompanhamento e à avaliação. Ademais, é essencial diagnosticar necessidades e eleger prioridades, visando um redimensionamento contínuo das propostas formativas, em consonância com o projeto institucional, com as demandas internas e com as necessidades do conhecimento científico e tecnológico.

Implementar uma política de formação continuada sustentada por esse enfoque é, segundo Fernández Enguita (1998), abraçar o desafio proeminente de situar, com clareza, o papel que a Instituição e todos os seus servidores (gestores, docentes e técnicos-administrativos em educação) devem assumir para que sejam atendidas as exigências da prática educativo-acadêmica.

Para consolidar essa política institucional de forma apropriada, convém a reafirmação do conjunto de ações coletivas voltadas para a garantia dos direitos dos educadores. Configura-se, assim, um compromisso institucional que objetiva atender as demandas de formação e de desenvolvimento profissional dos servidores locais, ou seja, a definição de um plano de formação para os servidores.

Defende-se, portanto, a permanência de uma política interna de formação continuada pautada em elementos teóricos e práticos da profissionalização do educador. Compreende-se que os profissionais envolvidos constroem sua profissão em um processo contínuo ao longo da vida – um processo amplo, dinâmico, flexível e caracterizado por diferentes etapas de avanços e de crescimento pessoal e coletivo.

4.13.2 Princípios orientadores da formação continuada e do desenvolvimento profissional

Neste PPP, a compreensão defendida para a formação continuada de servidores implica a adoção de princípios aliados à necessidade de fortalecimento e de criação de determinados espaços e de determinados tempos, ambos institucionalizados e favorecedores de processos coletivos de reflexão sobre a prática pedagógica e de intervenção nessa mesma prática. Para tanto, busca-se construir, como ambientes formativos, a investigação científica e a problematização da realidade.

A consolidação desses espaços formativos ocorre a partir da socialização e da troca de experiências. Isso pode ser efetivado, internamente, por meio de pesquisa, estudo de caso, reunião pedagógica, grupo de estudos, seminário, participação em processos de construção de projeto político-pedagógico institucional e participação em programas de formação continuada. Todas as possibilidades coadunam-se com a visão de um educador reflexivo, pesquisador da própria prática. Recomenda-se, por fim, o atrelamento desses modos de sistematização da profissionalização do

educador a metodologias da pesquisa social, como, por exemplo, a pesquisa-ação (DEMO, 2003).

Nessa perspectiva, destacam-se os seguintes princípios orientadores da política de formação continuada e de desenvolvimento dos profissionais da educação do IFRN:

- a) fortalecimento da identidade profissional por meio da formação permanente;
- b) compromisso político, pedagógico e social do educador;
- c) atuação profissional norteada pelas concepções (de ser humano, de educação, de sociedade e de trabalho) definidas no PPP da Instituição;
- d) compromisso com a qualificação profissional, com a profissionalização, com a melhoria da prática pedagógica, com a valorização profissional e com o fomento à qualidade de vida dos servidores;
- e) compromisso com a formação continuada em uma perspectiva investigativa, reflexiva e interdisciplinar; e
- f) comprometimento com processos formativos orientados pela perspectiva democrática e participativa.

4.13.3 Diretrizes e indicadores metodológicos da formação continuada e do desenvolvimento profissional

Para nortear a política de formação continuada da Instituição, é necessário traçar diretrizes que busquem garantir a efetivação de um processo formativo sistematizado, capaz de atender às demandas do mundo do trabalho e às novas demandas internas do IFRN. Apresentam-se, assim, as seguintes diretrizes:

- a) desenvolvimento de uma política interna de formação continuada para os servidores, de acordo com a regulamentação da carreira de docentes e da carreira de técnicos-administrativos;
- b) estabelecimento de procedimentos sistemáticos de formação continuada e de qualificação para os servidores, contemplando as diferentes áreas profissionais;
- c) atendimento aos interesses e às necessidades de formação continuada dos servidores de diferentes áreas profissionais, considerando as carências da Instituição;
- d) planejamento anual de acordo com as necessidades dos câmpus e dos diversos setores administrativos do IFRN;
- e) promoção, de modo transparente, de programas de formação continuada e de qualificação, com ampla divulgação junto à comunidade e com ênfase no planejamento participativo, incluindo as entidades representativas das categorias (comissões permanentes de pessoal);
- f) realização de seminários e/ou cursos de formação para os ingressantes na carreira da educação profissional e tecnológica;
- g) permanência de normas que regulamentem a destinação de percentual dos recursos para formação continuada e para qualificação;
- h) planejamento anual, em cada diretoria/câmpus, para afastamento de servidores em processo de qualificação profissional;
- i) garantia de oportunidades iguais para todos os profissionais que atuam nos diversos

setores e nos câmpus do IFRN;

- j) promoção de ações visando motivar os servidores a buscar, como meio de atingir a cidadania plena, níveis mais elevados de educação formal;
- k) implementação de programa de desenvolvimento de gestão e de capacidade técnica de equipes, visando a preparação dos servidores para o desempenho de cargos e de funções na esfera da gestão;
- l) definição de política de distribuição de carga horária adequada aos professores para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão;
- m) promoção de ações visando a implementação de metodologias de formação continuada em uma perspectiva construtivista ou reflexiva;
- n) atualização permanente do quadro com a situação de capacitação e de qualificação dos servidores em cada câmpus e na Diretoria de Gestão de Pessoas (DIGPE);
- o) permanência de um processo de avaliação contínua sobre a execução do plano de capacitação, com a participação efetiva dos segmentos dos professores e dos técnicos-administrativos;
- p) acompanhamento e avaliação da participação dos servidores em cursos de formação continuada, visando o crescimento pessoal e institucional;
- q) uso das novas tecnologias para comunicação e para oferta de cursos de formação continuada de servidores, possibilitando a integração entre os câmpus;
- r) incentivo às publicações científicas e à participação dos servidores em eventos, para a divulgação de produções científicas e culturais, relatos de experiências etc.;
- s) valorização dos servidores com reconhecido potencial na área profissional em que atuam, possibilitando-lhes ministrar cursos de formação continuada na Instituição;
- t) desenvolvimento de programas de preparação para a aposentadoria;
- u) criação de convênios, com instituições formadoras (preferencialmente com instituições integrantes da rede pública de ensino brasileira e/ou instituições estrangeiras) para cursos de graduação e de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*); e
- v) valorização dos servidores por meio do desenvolvimento de programas de melhoria da qualidade de vida.

Ressalta-se, por fim, que a política de formação continuada dos servidores do IFRN, tendo como consequência o fortalecimento profissional conjunto de docentes e de técnicos-administrativos, não se efetiva apenas pelo acúmulo de cursos, métodos e técnicas. Ocorre, de fato, por meio de uma atuação competente e crítica tanto no que se refere às práticas formativas quanto no que se refere às práticas de reconstrução e de fortalecimento da identidade pessoal e profissional dos envolvidos. Destaca-se, ainda, que as políticas de formação continuada, quando referenciadas pela dimensão coletiva, contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação da profissão do educador.

5 ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

A avaliação precisa ser espelho e lâmpada, não apenas espelho. Precisa não apenas refletir a realidade, mas iluminá-la, criando enfoques, perspectivas, mostrando relações, atribuindo significados.

(RISTOFF, 1996 apud FERNANDES, 2001, p. 41)

A (re)construção do PPP, realizada com o objetivo de nortear o planejamento das ações institucionais, ultrapassa o caráter exclusivamente documental para assumir um caráter vivencial. Nessa perspectiva, o PPP materializa-se por meio de um processo contínuo de ação e reflexão sobre as práticas administrativas e pedagógicas. A comunidade acadêmica parte, portanto, de um diagnóstico da realidade institucional e, conseqüentemente, analisando e avaliando os indicadores levantados, discute, propõe e registra as ações a serem implementadas, com a finalidade de atingir objetivos coletivamente delineados. Desse modo, possibilita-se a construção de um projeto alicerçado em práticas participativas, com vistas a uma educação de qualidade socialmente referenciada. Traduz-se, em ações educativas, o compromisso social assumido pela Instituição: a formação integral; a produção, a socialização e a difusão de conhecimentos; a formação cidadã e emancipatória dos educandos; e a inclusão social.

Como instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que norteia as práticas educativas institucionais, o PPP assume o papel de carta magna do planejamento e das políticas institucionais. Funda-se na reflexão crítica sobre a realidade, o que possibilita o movimento dialético de ação-reflexão-ação, objetivando o redimensionamento do real, com o intuito de aproximar esse real dos ideais traçados na etapa planificadora. Como resultado do movimento dialógico, gestado na coletividade, consolida-se o planejamento participativo (em contraponto ao planejamento estratégico, bastante difundido e executado nas práticas de gestão gerencialista, inerentes às reformas educacionais de cunho neoliberal).

Nessa perspectiva progressista de construção do PPP como planejamento global, perpassa a concepção processual que entrelaça três etapas inter-relacionadas: a elaboração, a implementação e a avaliação.

Este capítulo versa sobre o acompanhamento e a avaliação do PPP do IFRN. Destaca o propósito reflexivo e dialógico, culminando em proposições metodológicas que contribuirão para a melhoria da qualidade das ações desenvolvidas. Para tanto, tomam-se, como bases para os processos de acompanhamento e de avaliação, as políticas e as diretrizes institucionais, alinhadas às concepções de currículo, de planejamento, de avaliação e de gestão.

5.1 CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DO PPP

O acompanhamento e a avaliação do PPP têm, por finalidade, a consolidação de uma educação de qualidade, a melhoria dos mecanismos de gestão da qualidade e a formulação de inovações que possibilitem a melhoria do conjunto das práticas em uma instituição educacional.

Assim, é mister destacar a importância constituidora e constituinte do espaço preventivo de avaliar o planejamento global que se apresenta no PPP. Ou seja, a característica processual do PPP estabelece-se na capacidade de presumir, em uma perspectiva emancipatória, a execução do acompanhamento e da avaliação das políticas, das diretrizes e das ações institucionais. Nesse contexto, entende-se perspectiva emancipatória “como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la” (SAUL, 2006, p. 61).

Considerando-se que a construção do PPP é uma ação coletiva, realizada pelos sujeitos participantes do processo educativo da Instituição, o acompanhamento e a avaliação precisam ser desenvolvidos também de forma coletiva, participativa e permanente, caracterizando-se, assim, como um trabalho contínuo e processual, envolvendo todas as esferas e todas as categorias institucionais.

Portanto, a avaliação do PPP, compreendida como um processo necessário para a dinâmica institucional, necessita acontecer de forma permanente e sistemática, caracterizando-se como um diagnóstico que percebe, orienta e reorienta o trabalho a ser realizado no desenvolvimento das políticas, das diretrizes e das ações definidas. Para Libâneo (2001), a avaliação é necessária para redirecionar caminhos, dado que ela é uma ação voltada para o estudo sistemático de um fenômeno, uma situação, um processo, um evento ou uma pessoa, visando, sobretudo, emitir um juízo valorativo.

Para avaliar o PPP, é necessário considerar a natureza aberta do documento, uma vez que sua completude só se concretiza em um determinado contexto. Trata-se, pois, de um documento vinculado a aspectos políticos e sociais, em que as possibilidades de revisão, de acréscimo e de retificação constituem, necessariamente, uma premissa. Da mesma forma, o documento revela o amplo compromisso com o direcionamento das ações do coletivo institucional. Como afirma Veiga (2001), é preciso reconstruir a utopia e, na condição de profissionais da educação, questionar profundamente o trabalho pedagógico realizado e refletir sobre ele.

Nesse sentido, o caráter permanente da avaliação do PPP requer um olhar ampliado, analítico e crítico sobre a Instituição e sobre todo o processo de elaboração, implementação e avaliação das práticas, envolvendo, de forma integrada, a gestão acadêmico-pedagógica e a gestão administrativa da Instituição.

5.2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO PROCESSO

O processo de acompanhamento e de avaliação do PPP fundamenta-se, essencialmente, em princípios e diretrizes semelhantes aos da avaliação institucional. Essa última tem a finalidade de identificar o andamento e a qualidade das atividades-fim (ensino, pesquisa e extensão) e das atividades-meio (gestão acadêmica e administrativa), buscando assegurar a integração de dimensões externas e internas da avaliação institucional, mediante um processo construído e assumido

coletivamente. Tal esforço institucional garante a possibilidade de gerar informações para tomadas de decisão de caráter político, pedagógico e administrativo.

Nesse sentido, a avaliação institucional é pautada nos princípios de justiça, rigor, integração, globalidade, participação, eficácia formativa, efetividade social, flexibilidade, credibilidade, legitimidade, institucionalidade, continuidade, respeito à identidade institucional e sistematização. Coaduna-se, pois, com a proposta metodológica do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (BRASIL, 2004b). Tal proposta contempla as dimensões administrativo-pedagógicas de uma instituição educativa. Parte do pressuposto de que a organização e a gestão não podem conceber a separação entre o fazer administrativo e o pedagógico. A dimensão administrativa de uma instituição educacional só “ganha sentido a partir das atividades pedagógicas que constituem as atividades-fim, ou os propósitos da organização” (ALONSO, 2002, p. 23).

Assim, acompanhar e avaliar o PPP implica avaliar, de forma democrática e dialógica, a eficiência, a eficácia e a efetividade das políticas, das diretrizes e das ações definidas. Busca-se, desse modo, integrar a compreensão da realidade, as políticas educativas definidas e as ações desenvolvidas.

Por outro lado, o processo de acompanhamento e avaliação do PPP pauta-se em objetivos fundamentais de autorreferência (fortalecimento da identidade institucional, considerando o histórico e as práticas da Instituição), autoanálise (autorreflexão realizada pelos atores sociais que participam da Instituição) e autodesenvolvimento (capacidade de retroalimentação para aperfeiçoamento dos processos institucionais). De acordo com Suanno (2002), essa postura assegura e privilegia o discurso e as percepções dos atores sociais da instituição, a partir de uma diversidade de mecanismos e de espaços avaliativos constituídos em uma perspectiva socioqualitativa associada à técnica quantitativa.

A ênfase metodológica do processo de acompanhamento e avaliação do PPP é de natureza socioqualitativa, uma vez que, como fenômeno dialético da prática social, pressupõe a valorização e a análise de aspectos de pesquisa qualitativa. Esse encaminhamento avaliativo é orientado pelo propósito de compreender processos de construção da realidade e de identificar comportamentos sociais e práticas cotidianas, mediante coleta, análise e interpretação de dados específicos do fenômeno social. Coerentemente, é possível aproximar-se dessa realidade de modo integral, por meio do método dialético.

Assim, assume-se que o acompanhamento e a avaliação do PPP devem ser realizados tendo, por referencial, uma metodologia que possibilite

[...] identificar, analisar e entender a realidade institucional utilizando-se de indicadores internos e externos, com ênfase nos indicadores internos, construídos de forma participativa e valorizando a análise histórica de outros momentos avaliativos vividos na instituição. (SUANNO, 2002, p. 1)

No processo de acompanhamento e avaliação do PPP, é fundamental que se articulem diferentes instrumentos e metodologias, considerando-se os diversos documentos institucionais e todos os processos de avaliação das práticas pedagógicas desenvolvidos sistematicamente. Como ponto de partida, sugere-se a possibilidade de utilização dos seguintes instrumentos e processos avaliativos:

- a) relatórios da autoavaliação institucional e resultados da avaliação institucional externa, como elementos essenciais e ponto de partida do processo;

- b) registros de ações de avaliação desenvolvidas pelas Direções-Gerais dos câmpus, junto à comunidade acadêmica, e pela Reitoria, em visitas sistemáticas aos câmpus;
- c) registros dos diversos coletivos institucionais, tanto das reuniões dos colegiados, dos conselhos e dos comitês institucionais quanto das reuniões pedagógicas;
- d) relatórios de gestão institucional;
- e) relatórios de pesquisas relativas a ações administrativo-pedagógicas desenvolvidas;
- f) resultados da aplicação de instrumentos avaliativos específicos;
- g) resultados das avaliações de cursos e relatórios da autoavaliação das condições de ensino;
- h) resultados das avaliações de desempenho funcional dos servidores docentes e dos técnicos-administrativos;
- i) resultados de avaliações (internas e externas) de desempenho dos estudantes; e
- j) relatórios dos seminários e das ações do OVEP (Observatório da Vida do Estudante da Educação Profissional).

Desse modo, assume-se que as informações resultantes dos diversos processos avaliativos institucionais geram oportunidades de acompanhamento e de avaliação a serem desenvolvidas internamente. Tais informações devem subsidiar o planejamento de novas ações, em um processo de retroalimentação curricular, com vistas ao aprimoramento das políticas, das diretrizes e das ações definidas no PPP.

5.3 DIRETRIZES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO

Para se implementar efetivamente o processo de acompanhamento e de avaliação do PPP, buscando-se garantir a participação coletiva da comunidade institucional, faz-se necessário que a Instituição estabeleça estratégias organizadas e sistemáticas que garantam, de modo permanente, a realização das ações.

Assim, o acompanhamento do PPP passa a ser compreendido como um processo sistemático e contínuo, comprometendo-se com a análise do conjunto das ações pedagógicas. Tem, como objetivo, identificar o andamento das práticas pedagógicas, ou seja, a coerência ou não “na execução das ações – entre o programado e o executado – diagnosticando suas causas e propondo ajustes operacionais, com vistas à adequação entre o plano e sua implementação” (CAVALCANTI, 2008, p. 6).

Mediante essa característica processual, o acompanhamento e a avaliação sistemáticos da implantação e da consolidação deste PPP são de importância fundamental. Objetiva-se detectar as intrínsecas relações entre o planejado e o realizado (no sentido de identificar possíveis fragilidades no próprio projeto), corrigir os rumos e, em decorrência, redefinir conceitos, metas e objetivos. Estabelece-se, assim, um diálogo permanente entre a teoria – o documento do projeto – e a prática – a implementação e o desenvolvimento do projeto (CENTRO [...], 2005).

O acompanhamento das condições administrativas e do trabalho pedagógico apresenta-se em uma perspectiva dialética, dado que, além de identificar fragilidades, possibilita ratificar acertos, avanços e potencialidades nos processos encaminhados. Promove-se, assim, uma avaliação comprometida com a gestão de qualidade social, o que, direta e indiretamente, fortalece a cultura de avaliação emancipatória na Instituição.

Para tanto, ressalta-se que a avaliação do PPP deve assumir, primordialmente, um caráter dialético, processual, contínuo e participativo. Nesse sentido, considera-se a avaliação como um mecanismo de diálogo com os procedimentos institucionais, de compreensão e de melhoria permanente dos processos de gestão.

Em coerência com os princípios e com a natureza de construção e de consolidação – coletiva e participativa – do PPP, todos os câmpus e a Reitoria da Instituição devem ser envolvidos no processo avaliativo. Consideram-se, em tal cadeia participativa, as mais diversas instâncias de atuação acadêmica e administrativa: das ofertas de cursos, programas e atividades institucionais a todas as dimensões que avaliam a qualidade da ação institucional.

Na perspectiva de viabilizar tal propósito, apresentam-se, a seguir, diretrizes que se constituem tanto em desafios quanto em oportunidades de crescimento institucional e que devem ser observadas para a efetivação do acompanhamento e da avaliação sistemáticos para o PPP:

- a) sensibilizar e envolver, em todo o processo avaliativo, como corresponsáveis, todos os sujeitos que atuam na Instituição (gestores, professores, técnicos-administrativos, pais, estudantes, egressos e representantes locais de segmentos organizados da sociedade), garantindo o caráter democrático e participativo do processo;
- b) definir e sistematizar modelos e estratégias de avaliação (criação de uma dinâmica possibilitadora da avaliação dos processos de planejamento e de implementação do PPP para as políticas, as diretrizes e as ações propostas);
- c) definir dimensões, variáveis e indicadores para o acompanhamento e a avaliação do PPP, apontando-se a periodicidade e a consolidação dos resultados obtidos por meio de diferentes mecanismos de avaliação sistematizados;
- d) desenvolver articulação sistemática e permanente entre os diferentes setores da Instituição, com o propósito de avaliar e de analisar periodicamente o desenvolvimento das políticas, das diretrizes e das ações definidas neste PPP; e
- e) analisar, criticamente, os resultados, com objetivo de retroalimentar as práticas concernentes ao ensino, à pesquisa, à extensão, à assistência estudantil e aos processos de gestão administrativo-pedagógicos, retroalimentando, assim, o currículo institucional.

Nessa circunscrição, deve se atribuir, ao PPP, um caráter político, filosófico e organizativo. Tal caráter possibilita consolidar um processo de gestão pedagógico, administrativo e financeiro cada vez mais democrático, sistêmico e emancipatório. Visa-se, sobretudo, atingir a consecução dos objetivos e o cumprimento da função social do IFRN como instituição pública de educação científica, profissional e tecnológica.

5.4 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE AVALIAÇÃO

Para realizar a avaliação de políticas, diretrizes e ações definidas neste PPP, faz-se necessária a implementação de uma proposta avaliativa sistêmica que assegure participação, viabilidade e eficácia. Tal proposta – elaborada com a finalidade de que todos os sujeitos da Instituição possam compreendê-la e sentirem-se motivados a participar – deve contemplar os principais processos de planejamento e de avaliação institucional.

Desse modo, resgatando-se a proposta metodológica apresentada no Plano de Avaliação do

Projeto Pedagógico da ETFRN (ESCOLA [...], 1995) e incorporando-se os elementos próprios deste PPP, propõe-se a implementação do Programa Institucional de Avaliação.

O Programa tem, como objetivos, tanto sistematizar os mecanismos de planejamento, acompanhamento e avaliação institucionais quanto, paralelamente, avaliar o PPP institucional. Nesse Programa, a avaliação institucional – de caráter processual, qualitativo, dialógico e participativo – apresenta-se como processo basilar para a definição e a redefinição de políticas, diretrizes e ações institucionais.

De modo a ilustrar a articulação entre a avaliação institucional, os diversos processos administrativo-pedagógicos e os documentos institucionais, a Figura 20 apresenta um infográfico do fluxo dos processos avaliados.

Com o intuito de proporcionar os subsídios necessários à avaliação dos diversos processos e documentos institucionais, os instrumentos utilizados no processo de avaliação institucional precisam ser definidos de modo a contemplar e articular as dimensões previstas no Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), as políticas e diretrizes definidas no PPP, os objetivos estratégicos e as metas definidos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Nesses instrumentos, são consideradas as dimensões seguintes: ensino; pesquisa e inovação; extensão e interação com a sociedade; assistência estudantil; administração; gestão de pessoas; planejamento e desenvolvimento institucional; e tecnologia da informação.

Figura 20 - Representação de processos e documentos institucionais no âmbito do Programa Institucional de Avaliação.



Fonte: Equipe de sistematização do PPP (2012)⁴².

Assim, o Programa constitui-se de um ciclo de avaliação, composto pelos seguintes processos: avaliação institucional, avaliação do plano de ação institucional, avaliação do plano de desenvolvimento institucional e avaliação (processual e global) do PPP.

A avaliação institucional é realizada, anualmente, pela comissão própria de avaliação (CPA). Configura-se em um processo que pressupõe a participação coletiva dialógica, priorizando a autoavaliação institucional e a avaliação das condições de ensino. Tem, como resultado esperado, a elaboração de um relatório contendo as potencialidades e as fragilidades institucionais, em

⁴² Figura ilustrativa da proposta para o desenvolvimento do Programa Institucional de Avaliação, construída com base no referencial teórico acerca de avaliação institucional e no referencial teórico acerca de avaliação de projeto político-pedagógico, definidos neste Capítulo.

consonância com as diretrizes do SINAES.

A avaliação do plano de ação institucional é realizada, anualmente, sob coordenação da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (PRODES), articulando todas as Pró-Reitorias e Diretorias Sistêmicas. Configura-se em um processo que pressupõe a participação coletiva dialógica, priorizando a autoavaliação da implementação das ações planejadas para a consecução das metas e dos objetivos estratégicos traçados no PDI. Tem, como resultado esperado, o redimensionamento de metas e de ações institucionais, a partir dos resultados do relatório de gestão anual e do relatório de ação institucional. Esses documentos contêm tanto o cotejamento entre o planejado e o executado institucionalmente como a análise crítica dos resultados obtidos.

A avaliação do plano de desenvolvimento institucional é realizada, quinquenalmente, sob coordenação da PRODES, articulando todas as Pró-Reitorias e Diretorias Sistêmicas. Essa avaliação configura-se em um processo que pressupõe a participação coletiva e dialógica em âmbito institucional, em cada câmpus e na Reitoria, com constituição de espaços deliberativos. Tem, como resultado esperado, o redimensionamento de objetivos estratégicos e de metas institucionais e a elaboração do PDI para o quinquênio subsequente, a partir dos resultados do relatório de avaliação do PDI.

Ressalta-se a necessidade de realização, conjuntamente, dessa avaliação e da avaliação do PPP, em um relacionamento intercomplementar, possibilitando uma retroalimentação mútua de subsídios para o processo avaliativo.

A avaliação do PPP é realizada, com decisão colegiada, por meio do planejamento, da proposição e da execução de ações de intervenção. Devem ser privilegiadas as etapas de planejamento, organização e condução do processo; sistematização, divulgação e validação dos resultados; e elaboração de plano de ação e tomada de decisões. Tais etapas, de natureza permanente, estão organizadas em dois processos avaliativos: um, de caráter processual; outro, de caráter global.

O Quadro 8 apresenta a sistematização dos processos avaliativos e os mecanismos de planejamento institucional no âmbito do Programa Institucional de Avaliação.

Quadro 8 - Sistematização dos processos avaliativos no âmbito do Programa Institucional de Avaliação.

PROCESSO AVALIATIVO	PERIODICIDADE	METODOLOGIA	RESPONSÁVEL INSTITUCIONAL	RESULTADO ESPERADO
Avaliação Institucional	Anual	Participação coletiva e dialógica, priorizando a autoavaliação institucional e a avaliação das condições de ensino	Comissão Própria de Avaliação (CPA)	Elaboração do Relatório da Avaliação Institucional
Avaliação do Plano de Ação Institucional	Anual	Participação coletiva e dialógica, priorizando a autoavaliação da implementação das ações planejadas	Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, articulando todas as Pró-Reitorias e Diretorias Sistêmicas	Redimensionamento de metas e de ações institucionais Elaboração do Relatório de Gestão e do Relatório de Ação Institucional.

PROCESSO AVALIATIVO	PERIODICIDADE	METODOLOGIA	RESPONSÁVEL INSTITUCIONAL	RESULTADO ESPERADO
Avaliação do Plano de Desenvolvimento Institucional	Quinquenal, em conjunto com a avaliação do PPP	Participação coletiva e dialogica em âmbito institucional (em cada câmpus e na Reitoria), com espaços deliberativos	Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, articulando as demais Pró-Reitorias e Diretorias Sistêmicas	Redimensionamento de objetivos estratégicos e de metas institucionais Elaboração do Relatório de Avaliação do PDI e do PDI para o quinquênio subsequente
Avaliação do Projeto Político-Pedagógico	Avaliação processual do PPP	Participação coletiva em espaços deliberativos, no âmbito da dimensão avaliada	Pró-Reitorias e Diretorias Sistêmicas, por dimensão e de modo independente, embora articulado aos princípios do PPP	Elaboração e implementação de um Plano de Ação Processual, com proposição de ações de intervenção
	Avaliação global do PPP	Participação coletiva, em espaços deliberativos (seminários, reuniões deliberativas e ciclos de debates), no âmbito institucional (em cada câmpus e na Reitoria)	Pró-Reitoria de Ensino, articulando as demais Pró-Reitorias e Diretorias Sistêmicas	Reafirmação ou redimensionamento de políticas e diretrizes institucionais Revisão do Documento-Base do PPP.

Fonte: Equipe de sistematização do PPP (2012)⁴³.

A respeito dos desdobramentos da proposta avaliativa apresentada para o PPP, interessa destacar a metodologia para o desenvolvimento dos processos avaliativos – a avaliação processual e global do PPP – e situar a matriz de análise orientadora da avaliação do PPP.

A avaliação processual do PPP deve ser realizada bianualmente, de forma intercalada com a avaliação global, objetivando avaliar, na prática cotidiana da Instituição, a adequação das diretrizes definidas no PPP. Essa avaliação, em uma perspectiva de retroalimentação, possibilita elaborar estratégias e ações de intervenção, identificando aspectos positivos, incoerências ou conflitos entre a prática institucional e as linhas propostas.

Para cada dimensão estratégica, tendo por referência o Documento-Base do PPP e os resultados da avaliação institucional, devem ser definidos, nos coletivos apropriados e sob a coordenação da respectiva Pró-Reitoria ou Diretoria Sistêmica, os mecanismos e/ou os instrumentos específicos, seguindo as fases necessárias para a condução do processo.

Desse modo, devem ser planejadas reuniões, como espaços coletivos de discussão no âmbito de cada câmpus e da Reitoria, e sistematizados fóruns, como espaços coletivos de deliberação em âmbito institucional. O Quadro 9 contempla a descrição das fases constituintes da avaliação processual do PPP.

⁴³ Esse Quadro-síntese, construído com a finalidade de sistematizar os processos avaliativos a serem desenvolvidos no Programa Institucional de Avaliação, engloba a avaliação do PPP no âmbito de todo o IFRN.

Quadro 9 – Fases da avaliação processual do PPP.

FASE	DESCRIÇÃO
Planejamento e organização do processo	Definição colegiada das estratégias e do cronograma a serem utilizados, bem como dos métodos e dos procedimentos para coleta de dados (elaboração de documentos, observação, aplicação de questionários e entrevistas, entre outros)
Sensibilização para a participação coletiva no processo	Realização de reuniões de sensibilização Utilização de estratégias, metodologias e técnicas participativas e dinâmicas (de adesão voluntária e não punitiva)
Sistematização de documentos e/ou elaboração de instrumentos para a avaliação diagnóstica	Elaboração de questionários com perguntas relativas ao diagnóstico Utilização de informações obtidas no processo avaliativo institucional inerentes à dimensão estratégica avaliada Avaliação por meio de indicadores, variáveis e dimensões associados às diretrizes estabelecidas no PPP
Aplicação de instrumentos avaliativos	Aplicação dos instrumentos avaliativos junto à comunidade acadêmica, envolvendo gestores, professores, técnicos-administrativos e estudantes
Sistematização e análise preliminar de resultados, dados e informações	Sistematização dos resultados dos instrumentos aplicados, coleta e organização de documentos (autoavaliação institucional, relatórios diversos, registros de reuniões, resultados de avaliações, dados estatísticos) Análise de documentos e de resultados de processos avaliativos
Planejamento e elaboração de ações de intervenção	Análise da autoavaliação institucional, de vários documentos institucionais e dos resultados do diagnóstico Elaboração de um relatório de avaliação processual e de um plano de ação processual, por decisão colegiada, constando de conclusões, recomendações, diretrizes e ações de intervenção Utilização de reuniões, como espaços coletivos de discussão no âmbito de cada câmpus e da Reitoria, e de fóruns, como espaços deliberativos em âmbito institucional
Divulgação dos resultados do processo e das ações de intervenção	Elaboração e desenvolvimento de estratégias de divulgação, de modo a contemplar o coletivo institucional implicado no processo avaliado
Execução das ações de intervenção	Implementação das ações definidas coletivamente

Fonte: Equipe de sistematização do PPP (2012)⁴⁴.

O resultado esperado dessa avaliação é a elaboração de um relatório de avaliação processual, contendo a sistematização dos resultados, e de um plano de ação processual, com proposição de ações de intervenção, caso necessário.

A avaliação global do PPP deve ser realizada quinquenalmente, em conjunto com a avaliação do PDI, objetivando avaliar, na prática cotidiana da Instituição, a adequação integrada das políticas e das diretrizes definidas no PPP. Pode tanto reafirmar ou redimensionar as políticas e as práticas como aferir o desenvolvimento da função social da Instituição e a qualidade dos processos educativos. Essa avaliação fundamenta a elaboração do PDI.

Como processo sistêmico e global, a avaliação necessita ser coordenada por uma comissão central de sistematização. Como atividade inerente à atuação pedagógica, deve ser coordenada pela PROEN e composta pelos gestores das Pró-Reitorias e Diretorias Sistêmicas. Além disso, de modo a promover a articulação necessária com os efetivos atores das práticas institucionais, a comissão central deve ser estendida por meio de comissões locais de sistematização, em cada câmpus e na Reitoria. As

⁴⁴ Quadro-síntese construído com a finalidade de sistematizar as fases da avaliação processual do PPP e baseado no referencial teórico definido neste Capítulo.

comissões locais devem ter composição equivalente à da comissão central, relacionando os dirigentes vinculados funcionalmente às respectivas instâncias sistêmicas.

Para cada dimensão estratégica, tendo por referência o Documento-Base do PPP, os resultados da avaliação institucional, o relatório e o plano de ação processual, devem ser definidos, nos colegiados apropriados e sob a coordenação da comissão central de sistematização, os mecanismos e/ou os instrumentos específicos, necessários para a condução do processo.

Com vistas a garantir a participação coletiva, devem ser planejados seminários, reuniões deliberativas e ciclos de debates, como espaços coletivos de discussão no âmbito de cada câmpus e da Reitoria. Devem também ser sistematizados fóruns, como espaços colegiados de deliberação em âmbito institucional. O Quadro 10 contempla a descrição das fases constituintes da avaliação global do PPP.

Quadro 10 – Fases da avaliação global do PPP.

FASE	DESCRIÇÃO
Planejamento e organização do processo	Definição colegiada das estratégias e do cronograma a serem utilizados, bem como dos métodos e procedimentos para coleta de dados (elaboração de documentos, observação, aplicação de questionários e entrevistas, entre outros)
Sensibilização para a participação coletiva no processo	Realização de reuniões de sensibilização Utilização de estratégias, metodologias e técnicas participativas e dinâmicas (de adesão voluntária e não punitiva)
Sistematização de documentos e/ou elaboração de instrumentos para a avaliação diagnóstica	Realização de pesquisa que poderá apontar a necessidade de revisão de políticas e/ou ações Elaboração de questionários com perguntas relativas ao diagnóstico. Utilização de informações obtidas no processo avaliativo institucional inerentes a todas as dimensões estratégicas Avaliação por meio de indicadores, variáveis e dimensões associados às diretrizes estabelecidas no PPP
Aplicação de instrumentos avaliativos	Aplicação dos instrumentos avaliativos junto à comunidade acadêmica, envolvendo gestores, professores, técnicos-administrativos, pais, estudantes, egressos e representantes locais de segmentos organizados da sociedade
Sistematização e análise preliminar de resultados, dados e informações	Análise de documentos e de resultados de processos avaliativos Sistematização dos resultados dos instrumentos aplicados, coleta e organização de documentos (autoavaliação institucional, relatório de avaliação processual, plano de ação processual, relatórios diversos, registros de reuniões, resultados de avaliações, dados estatísticos)
Revisão de políticas e diretrizes institucionais	Análise da autoavaliação institucional, do relatório de avaliação processual, do plano de ação processual, de vários documentos institucionais e dos resultados do diagnóstico Elaboração de um relatório de avaliação global e de um plano de ação global, com decisão colegiada, constando de conclusões, recomendações, diretrizes e ações de intervenção Reafirmação do PPP vigente ou, se necessário, indicação de redimensionamento de políticas, diretrizes e ações e de revisão do Documento-Base do PPP Utilização de seminários, reuniões e ciclos de debates, como espaços coletivos de discussão em cada câmpus e na Reitoria, e de fóruns, como espaços deliberativos em âmbito institucional
Divulgação dos resultados do processo	Elaboração e desenvolvimento de estratégias de divulgação, de modo a contemplar o coletivo institucional implicado no processo avaliado

FASE	DESCRIÇÃO
Implementação das políticas e diretrizes institucionais	Implementação de políticas, diretrizes e ações definidas coletivamente

Fonte: Equipe de sistematização do PPP (2012)⁴⁵.

O resultado esperado dessa avaliação é a elaboração de um relatório de avaliação global, contendo a sistematização do processo, e de um plano de ação global, com a reafirmação do PPP vigente ou, caso necessário, a indicação de redimensionamento das políticas, das diretrizes e das ações institucionais e de revisão do Documento-Base do PPP.

Em virtude da natureza pluricurricular e multicâmpus do IFRN, permeada pela complexidade da operacionalização de qualquer ação sistêmica, ressalta-se que o acompanhamento e a avaliação do PPP devem acontecer sob a coordenação do corpo gestor sistêmico correspondente, não se prescindindo, como pressuposto, da participação coletiva, da coordenação pela equipe técnico-pedagógica, da metodologia de análise qualitativa e da permanente articulação com os princípios e as diretrizes do PPP.

A matriz de análise para avaliação do PPP trata-se de um mecanismo construído de forma a proporcionar a visão sistêmica e integrada da realidade institucional. Com base em Azevedo (2010), Draibe (2001), Antico e Jannuzzi (2012), propõe-se uma metodologia de acompanhamento e avaliação a partir de quatro critérios orientadores de índices de qualidade social: dimensões, variáveis, indicadores e instrumentos. Esse mecanismo visa avaliar, de forma integrada, em que medida foram implementadas as políticas e as diretrizes definidas no PPP e quais os impactos socioeducativos das implementações.

Assim, na perspectiva de nortear a implementação dos processos de acompanhamento e de avaliação processual e global do PPP, propõe-se, como referência metodológica e norteadora das pesquisas avaliativas, uma matriz de análise composta de variáveis e indicadores definidos a partir das políticas institucionais, consideradas como dimensões a serem avaliadas. Tal matriz de análise encontra-se, integralmente apresentada no apêndice C.

Conforme definido no processo de avaliação do PPP, os demais processos avaliativos constituintes do Programa Institucional de Avaliação requerem, de forma complementar e de acordo com as necessidades de análise e de julgamento, a utilização de múltiplos instrumentos e a combinação de diversas metodologias. Dessa forma, por meio de diferentes práticas, os processos avaliativos precisam instituir um sistema de avaliação em que as diversas dimensões da realidade avaliada sejam integradas em sínteses compreensíveis, com coerência conceitual, epistemológica e pragmática.

Nesse Programa, a perspectiva da retroalimentação é fundamental, sinalizando que o processo não finaliza. À medida que se avalia, reconstruem-se as diretrizes e as ações, o que, por sua vez, gera a necessidade de um novo processo de pesquisa avaliativa. Assim segue sucessivamente. Por outro lado, assume-se que, ao final de um ciclo, um novo processo deve ser iniciado, mantendo-se o caráter contínuo da proposta (CENTRO [...], 2005).

Constitui-se, portanto, um programa de avaliação que prioriza a participação coletiva, os princípios da avaliação emancipatória e, sobretudo, a busca pela consolidação, de forma democrática e

⁴⁵ Quadro-síntese construído com a finalidade de sistematizar as fases da avaliação processual do PPP e baseado no referencial teórico definido neste Capítulo.

autônoma, da gestão de processos educativos. Ressaltam-se os pressupostos crítico-reflexivos de um PPP construído coletivamente e que tem, como principal compromisso, estabelecer uma cultura de avaliação institucional processual e de caráter dialógico, incidindo na correção de rumos das práticas pedagógicas realizadas na Instituição.

Ademais, abre-se o convite à participação da coletividade institucional – docentes, discentes, técnicos-administrativos, egressos e representantes da sociedade civil – para, juntos, construírem essa caminhada, feita de acertos, de erros, de avanços e de retrocessos. Mais importante do que o processo é a perspectiva dialética do “vir a ser”, orientadora de novas (re)construções e de novos horizontes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto político-pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação..

(VASCONCELLOS, 2004, p.169)

O processo de (re)estruturação do PPP institucional, vivenciado pela comunidade acadêmica do IFRN desde o ano de 2009, culminou, no início do ano de 2012, em mais um conjunto de documentos orientadores das práticas educativas. Tratou-se de uma importante experiência participativa que envolveu os câmpus e todos os segmentos da comunidade ifrniana.

Para o IFRN, essa (re)construção consolida-se em um instrumento que propõe inovações. Além disso, propõe também reconhecer o instituído pelos cem anos de história, por meio da análise crítica tanto dos currículos anteriormente implementados, dos processos formativos desenvolvidos e dos métodos pedagógicos adotados quanto das concepções defendidas e das ações praticadas pelos atores e pelos intérpretes outrora envolvidos. Buscou-se implantar uma proposta educativa que, com qualidade social, traduzisse as finalidades e materializasse os compromissos assumidos.

Nesse particular, o presente PPP (como um catalisador de sentidos, significados, propósitos, diretrizes e expectativas capazes de (re)criar o conjunto das ações a serem praticadas em todos os âmbitos de atuação do Instituto) expressa uma cultura institucional indispensável à organização e ao desenvolvimento do IFRN.

Reafirmam-se, portanto, os compromissos subscritos na função social. Tais compromissos são perspectivados, essencialmente, sob os princípios da formação humana integral, da educação profissional integrada e da formação cidadã. São mobilizados pela efetivação do currículo integrado, pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pela defesa de metodologias integradoras. São fortalecidos, ainda, pela gestão democrática e pela possibilidade de poder contribuir com a transformação social dos sujeitos. Assim, ampliam-se, sobretudo, os compromissos políticos da Instituição com a sociedade, evidenciando a natureza de uma educação profissional, tecnológica e científica referendada em processos globais, democráticos e emancipatórios.

Nesse atual processo de (re)construção do PPP, três condições foram basilares para efetivar, qualitativamente, a programação planejada: a construção coletiva, a participação e a tomada de decisões democráticas. Por se entender a relevância de cada uma dessas condições, procurou-se desenvolver uma metodologia capaz de legitimar, entre outros aspectos, a singularidade e a

diversidade do Instituto, o perfil multifacetado dos atores que nele atuam, a abertura de canais de participação e a legitimidade das deliberações coletivas.

Em sendo um projeto de natureza participativa e processual, edificado a partir da amplitude de um contexto real diagnosticado, o PPP objetiva intervir na realidade para provocar mudanças e adequações cabíveis. Deve, portanto, imbricar-se na representatividade social das ofertas de educação profissional, científica e tecnológica; no fortalecimento da identidade institucional; e no acionamento de mecanismos internos democráticos imprescindíveis à implementação das políticas e das ações previstas.

Este PPP representa uma proposta ancorada em princípios de autonomia e de responsabilidade e em sentimentos de pertença e de identidade. Nesse sentido, retrata anseios e desejos, em âmbito coletivo, de professores, gestores, técnicos-administrativos, estudantes, pais e demais segmentos da comunidade acadêmica. É preciso, pois, que tais sujeitos assumam o papel ativo de partícipes, de corresponsáveis pelas políticas e pelas ações traçadas coletivamente. Necessita-se da permanência do sentimento de pertença e do exercício constante da atitude crítica construtiva.

Por todas as razões elencadas, este PPP instaura-se como processo e não como um produto pronto e acabado. Configura-se, então, em um dinâmico instrumento teórico, filosófico e metodológico que norteia o planejamento e a implementação dos processos pedagógicos, administrativos e financeiros do Instituto. Dada essa natureza inacabada, o PPP sempre será objeto de (re)análise, de (re)avaliação e de (re)construção, abrindo-se, desse modo, a um diálogo contínuo com a comunidade ifrniana.

Implementar um projeto político-pedagógico significa instaurar um processo aberto a mudanças. Nessa perspectiva, as mudanças não se configuram como resultado de decisões aleatórias. Ao contrário, respaldam-se em diretrizes, como a avaliação e o diagnóstico da realidade e como a reflexão crítica sobre essa mesma realidade. As modificações devem traduzir a vontade coletiva dos atores envolvidos em minimizar os problemas e as fragilidades constatadas, com vistas à melhoria da qualidade da ação educativa institucional.

Para essa implementação, estabelecem-se algumas condições, como a participação, o envolvimento e a coerência intrínseca nas relações de poder construídas e nas tomadas de decisão. Acrescente-se também o comprometimento dos que fazem ensino, pesquisa e extensão e dos que atuam em demais setores e instâncias do IFRN. Nesse contexto de implementação, o planejamento participativo, a organização das práticas pedagógicas, a formação continuada de técnicos e de docentes, o acompanhamento e a avaliação curriculares passam a ser elementos cruciais.

É preciso, portanto, envidar os esforços necessários à sustentação e ao desenvolvimento deste PPP, uma vez que ele se constitui no mecanismo globalizador, sistemático e democratizador de todos os processos institucionais. Nesse sentido, há necessidade de que se estabeleça profícua relação entre o PPP e os agentes sociais envolvidos (gestores, professores, equipe técnico-pedagógica, técnicos-administrativos, estudantes, funcionários e comunidade externa). Assim, todos serão, de fato e de direito, os protagonistas das mudanças e das transformações, em prol do fortalecimento, do crescimento e da conquista de uma educação profissional e tecnológica laica, pública, gratuita e de qualidade.

Evidencia-se, novamente, o caráter flexível e aberto do PPP, uma vez que a relação entre este e os agentes sociais implica avaliações periódicas já asseguradas previamente. Objetiva-se, assim, não cristalizar o que foi proposto nem deixar de observar a dinâmica e o movimento da realidade histórico-

social, fatores determinantes que incidirão na correção dos rumos institucionais. Esse pressuposto faz-se necessário para que o Instituto possa, coletiva e continuamente, (re)avaliar, (re)organizar e (re)dimensionar suas ações.

Enfim, para que os desafios sejam superados e os objetivos propostos neste PPP sejam alcançados, urge exercitar, contínua e cotidianamente, três processos interdependentes: o processo de participação, o processo de mobilização e o processo de negociação. Os resultados advindos decorrerão, em grande parte, da confluência de atitudes conjuntas (e não das atitudes isoladas), da mediação dos conflitos (e não da negação dos problemas) e dos interesses coletivos (e não dos interesses individuais). É preciso promover uma gestão participativa e compartilhar acertos, desacertos e tomadas de decisão, o que implica, dialética e democraticamente, saber gerir, saber agir, saber integrar, saber mediar e saber negociar.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, M. O trabalho coletivo na escola. In: _____. Formação de gestores escolares para a utilização de tecnologias de informação e comunicação. PUC-SP: [s.n.], 2002. p. 23-28.
- AMMANN, S. B. Participação social. São Paulo: Cortez & Moraes, 1977.
- ANTICO, C; JANNUZZI, P. de M. Indicadores e a gestão de políticas públicas. Disponível em: <http://www.fundap.sp.gov.br/debatesfundap/pdf/Gestao_de_Poi%C3%ADticas_Publicas/Indicadores_e_Gest%C3%A3o_de_Pol%C3%ADticas_P%C3%ABlicas.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2012.
- ANTONIO, José Carlos. As TICs, a escola e o futuro. Professor digital, SBO, 20 jan. 2011. Disponível em: <<http://professordigital.wordpress.com/2011/01/20/as-tics-a-escola-e-o-futuro/>>. Acesso em: 7 nov. 2011.
- ARANHA, A. Formação Integral. In: FIDALGO, F.; MACHADO, L. Dicionário da educação profissional. Belo Horizonte: UFMG; Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000.
- ARAÚJO, R. M. de L.; RODRIGUES, D. S. (Org.). Filosofia da práxis e didática da educação profissional. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- ARETIO, L. G. La educacion a distância: de la teoria a la práctica. Barcelona: Ariel, 2001. (Colecion Ariel educación).
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO. Plano nacional de assistência estudantil. Brasília, 2007.
- AZEVEDO, M. A. Avaliação do programa escola ativa como política pública para escolas rurais com turmas multisseriadas: a experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009). 2010. 213 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.
- BACHELARD, G. O novo espírito científico. Tradução de Antonio José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BOHR, N. Física atômica e conhecimento humano. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1995.
- BOLZAN, D. Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 176.
- BORDENAVE, J. E. D. O que é participação. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BORDIGNON, G; GRACINDO, R. V. Gestão da Educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 147-176.

BOURDIEU, P. O poder simbólico. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1992.

_____. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Oeiras: Celta Editora, 1997.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação. Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio. Ministério da educação: Brasília, 1999.

_____. _____. Instituto Federal: concepção e diretrizes. Brasília, 2008a.

_____. _____. Portaria interministerial 1.082/2009. Dispõe sobre a criação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC. Diário Oficial [da] União, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 223, 23 nov. 2009, Seção 1, página 30/32.

_____. _____. Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. Formação inicial e continuada – ensino fundamental. Documento Base. Brasília- DF: MEC/SETEC. 2006a.

_____. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão. Porto Alegre: UFRGS, Brasília: MEC; SESu, 2006b.

_____. Casa Civil. Presidência da República. Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei Federal 9.394/96. Brasília, DF: 17 abr. 1997.

_____. _____. _____. Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o 2º do art. 36 e os art. de 39 a 41 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 2004a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 jul. 2009.

_____. _____. _____. Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. 2008b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 1 jul. 2009.

_____. _____. _____. Lei 11.741/2008. Altera dispositivos da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. 2008c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 22 jul. 2009.

_____. _____. _____. Decreto 3.860/2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a

avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860impressao.htm>. Acesso em: 25 jul. 2010.

_____. _____. _____. Decreto 5.478/2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. 2005a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm>. Acesso em: 25 jun. 2009.

_____. _____. _____. Decreto 5.622/2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2005b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm>. Acesso em: Acesso em: 27 dez. 2011.

_____. _____. _____. Decreto 5.840/2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. 2006c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm#art11>. Acesso em: 25 jun. 2010.

_____. _____. _____. Decreto 7.611/2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 12 dez. 2011.

_____. _____. Portaria 870. Aprovar, em extrato, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília-DF, 16 jul. de 2008d.

_____. _____. Rede CERTIFIC. 2010. Disponível em: <<http://certific.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 fev.2012.

_____. _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/SES 15/2005. Diário Oficial [da] União, Poder Executivo, Brasília, DF., 13 mai. de 2005c.

_____. _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/SES 11/2002. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em engenharia. Diário Oficial [da] União, Poder Executivo, Brasília, DF., 9 abr. 2002a. Seção 1, p. 32.

_____. _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB 40/2004. Diário Oficial [da] União, Poder Executivo, Brasília, DF., 26 jan. 2005d.

_____. _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 3/2008. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília, DF, 9 jul. 2008d.

_____. _____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 28/2001. Diário Oficial [da] União, Poder Executivo, Brasília, DF., 18 jan. 2002b.

_____. _____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 3/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Diário Oficial [da] União, Poder Executivo. Brasília, DF., 23 dez. 2002c, Seção 1, p. 162.

_____. _____. Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário oficial [da] União, Poder executivo, Brasília, DF, Ano CXLV, n. 253, 30 dez. 2008e. Seção 1. p. 1-3. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 12 set. 2009.

_____. _____. Lei n.º 10.861 de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Diário Oficial [da] União, Poder executivo, Brasília, DF, 15 abr. 2004b, Seção 1, p. 3-4.

_____. _____. Programa Ética e Cidadania. Construindo valores: módulo-Inclusão e exclusão escolar. Brasília: MEC, 2004c.

_____. _____. Secretaria de Educação Básica. Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares. Brasília, 2004d. (Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha de diretor, Caderno 2).

_____. _____. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. Educação profissional e tecnológica: legislação básica. 6. ed. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2005e.

_____. _____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 11/2008. Brasília, 12 jun. 2008f. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011_08.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2011.

_____. _____. _____. Resolução CNE/CP 1/2002. Brasília, DF. Diário Oficial da União, Diário Oficial [da] União, Poder executivo, Brasília, DF, 4 mar. 2002d.

_____. _____. _____. Câmara de Educação Básica. Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001. Brasília, 2001b.

BRENNAND, E. G. de G. Buscando em Paulo Freire as concepções de indivíduo e mundo. Disponível em: <http://www.paulofreire.ufpb.br/.../Buscando_em_Paulo_Freire_as_concepcoes_de_individuo_e_mundo.pdf>. Acesso em: 20 set. 2009.

CABRAL NETO, A. Gestão e qualidade do ensino: um labirinto a ser percorrido. In: SOUZA JUNIOR, Luiz de; FRANÇA, Magna; FARIAS, Maria da Salete Barboza de. (Org.). Políticas de gestão e práticas educativas: a qualidade do ensino. Brasília: Liber Livro/ANPAE, 2011. p. 263-277.

CABRAL NETO, A; ALMEIDA, M. D. de. Educação e gestão descentralizada: conselho diretor, caixa escolar, projeto político pedagógico. Revista em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 35-45, jun. 2000.

CABRAL NETO, A; SOUSA, L. C. Autonomia da escola no cenário educacional brasileiro. In: ROSÁRIO, Maria José Aviz do; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima (Org.). Políticas públicas educacionais. Campinas: Alínea, 2008. p. 55-87. .

CASTELLS, M. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTORIADIS, C. A instituição imaginária da sociedade. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTRO, A. M. D. A. A qualidade da educação básica e a gestão da escola. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa. (Org.). Política educacional: gestão e qualidade do ensino. Brasília: Liber Livro/ANPAE, 2009. p. 21-44.

_____. Política de educação a distância: o programa TV escola como estratégia de formação de professores. 2001. 180 f. Tese (Doutorado em educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

CATAPAN, A. H. Educação à distância: mediação pedagógica diferenciada. In: WORLD CONFERENCE ON DISTANCE EDUCATIO, 22., 2006, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Ebook, 2006. Não paginado.

_____. Tertium: o novo modo do ser, do saber e do apreender (Construindo uma taxionomia para mediação pedagógica em tecnologia de comunicação digital). Tese (Doutorado em Mídia e Conhecimento)-Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 12 jul. 2001. p. 237. Disponível em: <www.cipedya.com/web/FileDownload.aspx?IDFile=145785>. Acesso em: 21 fev. 2012.

CAVALCANTI, M. M. de A. Avaliação de políticas públicas e programas governamentais: uma abordagem conceitual. Disponível em: <<http://www.interfaces.fafica.com/seer/ojs/include/getdoc.php?id=34&article=24&mode=pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2008.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. Projeto de reestruturação curricular do CEFET-RN. Natal: CEFET-RN, 1999. v. 1.

_____. Projeto de reestruturação curricular do CEFET-RN. Natal: CEFET-RN, 1999. v. 2

_____. Projeto do PROEP/CEFET-RN. Natal: CEFET-RN, 1998.

_____. Projeto político-pedagógico do CEFET-RN: um documento em construção. Natal-RN, 2005.

_____. Proposta curricular para o ensino médio do CEFET-RN. Natal: CEFET-RN, 2001.

_____. Redimensionamento do projeto pedagógico do CEFET-RN: ponto de partida. Natal: CEFET-RN, 2003.

_____. Projeto de implantação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal/RN: CEFET-RN, 2008.

CHAUFÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. Revista Brasileira de Educação, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

CIAVATTA, M; RAMOS, M. (Org.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, M; RAMOS, M. Mediações do mundo do trabalho: a fotografia como fonte histórica. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). Capitalismo, trabalho e educação. Campinas: Autores Associados, HISTEBER, 2002. p. 119-142. (Coleção Educação Contemporânea).

COELHO, M. I de M. Educação e formação humana na contemporaneidade: eixos da proposta do mestrado em educação da FaE-UEMG. Educação em Foco, Belo Horizonte, n. 11, p. 10, jul. 2008.

COLL, C. et al. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 2003.

COSTA, M. V. (Org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. Revista brasileira de política e administração da educação, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. Educar em Revista, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Paraná: Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2009.

DELPIZZO, G. N.; MATUZAWA, F. L. Capacitação de tutores no uso de recursos tecnológicos no curso de Pedagogia a distância da UDESC: repensando a prática da equipe UDESC Virtual. Centro de Educação a Distância – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC): Florianópolis/SC, 2007. 11p. Disponível em: <http://www.virtualeduca.info/encuentros/encuentros/miami2003/es/actas/11/11_09.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2012.

DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=pQJoWovroNwC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 7 nov. 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Pesquisa: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. TICs e educação. 2008. Disponível em <<http://pedrodemo.sites.uol.com.br/textos/tics.html>>. Acesso em: 8 nov. 2011.

_____. Olhar do educador e novas tecnologias. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 37, n. 2, maio./ago. 2011. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/372/artigo2.pdf>>. Acesso em 7 nov. 2011.

DIAS JÚNIOR, L. D. Avaliação docente emancipatória: validação de uma ferramenta junto a docentes de computação da UFPA. Novas tecnologias na educação, v. 7, n. 1, jul. 2009. Disponível em: www.cinted.ufrgs.br/renote/jul2009/artigos/10b_luiz.pdf. Acesso em: 7 nov. 2009.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Avaliação participativa: perspectivas e debates. Brasília: MEC; INEP, 2005. (Coleção Educação Superior em debate, v. 1).

DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (Org.). Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 15-42.

DURKHEIM, E. A divisão social do trabalho I. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1979.

EAGLETON, T. Depois da teoria um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

ENGUIITA, M. F. A ambiguidade da docência entre o profissionalismo e a proletarização. Teoria & Educação, Porto Alegre: Panonnic, n. 4, 1998.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Plano de avaliação do projeto pedagógico da

ETFRN. Natal: ETFRN, 1995.

_____. Proposta curricular da ETFRN. Revista da ETFRN, Natal: ETFRN, rev.e amp. 1997.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). Didática e interdisciplinaridade. São Paulo: Papirus, 2002.

FERNANDES, F. das C. de M. Pressupostos para o planejamento 2010 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/propi/planejamento2010/arquivos.html>>. Acesso em: 20 nov. 2009.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. Progestão: como desenvolver a avaliação institucional da escola?. Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001. Módulo IX.

FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In:

FERREIRA, N. S. C; AGUIAR, M. A. da S. (Org.). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 295-316.

FREIRE, P. Papel da educação na humanização. Revista da Faeeba: Educação e Contemporânea. Salvador: UNEB, ano 1, n. 1, jan. / jun. 1992.

_____. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2006.

_____. Pedagogia da autonomia. São Paulo-SP: ed. Paz e Terra, 2003.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Edição de bolso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, J.; ROCHA, G.; RODRIGUES, S. H. Uma análise dos novos hábitos de estudo com o uso das novas Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC. ENCONTRO ABED REGIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 4., 2006, Salvador-BA. Anais... Salvador, BA, 2006. p. 83-103.

FREIRE, Paulo. Ouvindo Paulo Freire. Reconstruir: a revista do educador. Publicação eletrônica do Instituto Brasileiro de Educação Moral (IBEM). Rio de Janeiro, Ano 8, n. 70, 15 mar.2009. Disponível em: <http://www.educacaomoral.org.br/reconstruir/entrevista_edicao_70_paulo_freire.htm>. Acesso em 20 dez. 2011.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01073302002008000009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 7 nov. 2011.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva. São Paulo, Cortez, 1984.

_____. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. Revista Perspectiva, Florianópolis, v.19, n.1, jan./jun. 2001, p. 71-87.

- _____. Educação e crise do capitalismo real. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. Educação e crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. CIAVATTA, M; RAMOS, M. 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 Editora, 2005. p. 21-56.
- _____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Org.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 57-81.
- GADOTTI, M. Educação e poder: introdução a Pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.
- _____. Pressupostos do Projeto Pedagógico. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Anais... Brasília, 1994.
- GANDIN, D.; GANDIN, L. A. Temas para um projeto político-pedagógico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- GARCIA, C. M. Formação de professores para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora. (Coleção Ciências da Educação, Século XXI), 1992.
- GARCIA, L.T.S.; QUEIROZ, M. A. Embates pedagógicos e organizacionais nas políticas educacionais. Natal/RN: EDFURN, 2009.
- GATTI JUNIOR, D. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAÚJO, J. C. S; GATTI JUNIOR, D. (Org.). Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados, EDUFU, 2002. p. 3-24.
- GAUTHIER, C. Profissionalização do ensino. Natal: UFRN, 1997.
- _____. Seminário Formação e Profissionalização Docente: Competências e Saberes. Pós-Graduação em Educação. Natal: UFRN, 2000. (comunicação oral)
- GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- GIDDENS, A. A constituição da sociedade. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. As consequências da modernidade. São Paulo: UNESP, 1991.
- GIMENO SACRISTÁN, J; PÉREZ GÓMEZ, A. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- _____. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- GOMES, N. L. Diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Org.). Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007.

GONZALES, W. R. C. Gramsci e a Organização da Escola Unitária. Boletim Técnico do Senac. Brasília, v. 22, n.1 jan./abr. 1996. Disponível em: <<http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/221/boltec221c.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2009.

GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. Maquiavel, a política e o estado moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

_____. Concepção dialética da história. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

GRAY, Dorian. [Sem título]. 1967. 1 mural expressionista, óleo e cera, 9 m x 4 m.

HEIDEGGER, M. Ser e tempo: parte I. Tradução de Márcia Schuback. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed. São Paulo: Cortês, 2004.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. Estatuto do IFRN. Conselho Superior. Diário Oficial [da] União. Poder Executivo, Brasília, DF, ed 168, seção 1, 2 set. 2009, p. 22-24.

_____. Guia dos alunos das licenciaturas. Natal/RN: CNAT-DIAC, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Instrumento de Avaliação de cursos de graduação presencial e a distância. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2011/indicadores_tecnologo_licenciatura_bacharelado_SINAES.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2012.

JAPIASSU, H. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KENSKI, V. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. Revista Brasileira de Educação, n. 8, p. 57-71, maio/ago, 1999. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_07_VANI_MOREIRA_KENSKI.pdf>. Acesso: 13 maio 2010.

KUENZER, A. Z. A formação dos profissionais da educação: Propostas de diretrizes curriculares nacionais. Anped, 1998.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. M. Fundamentos da metodologia científica. SP: Atlas, 2001.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências sociais. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

_____. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: MF Livros, 2001.

_____. As práticas de organização e de gestão da escola e a formação continuada de professores. CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 1., 2005, Natal, RN. Anais... Natal, RN: [s.n.], 2005. p. 23-29.

LIBANEO, J. C.; PIMENTA, S. M. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. Educ. Soc. Campinas: Cedes, n. 68, p.239-277, 1999.

LIMA, N. S. T. de. Por uma práxis educativa inclusiva e responsável. Revista @mbiente e Educação. São Paulo, v.1, n. 2, p. 104-112, ago./dez. 2008. Disponível em: <http://www.unicid.br/old/revista_educacao/pdf/volume_2/rev_n%C2%BA2_9_lima.pdf> . Acesso em: 20 jul. 2010.

LÜCK, H. O papel do gestor escolar na implantação de políticas educacionais. Curitiba: [s.n.], 1997.

_____. Metodologia de projetos: uma ferramenta de planejamento e gestão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LUCKESI, C. C. Avaliação dialógica. Disponível em: <<http://luckesi.blog.terra.com.br/2009/03/25/avaliacao-dialogica/>>. Acesso em: 20 set. 2009.

_____. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, L. R. S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

_____. Organização da educação profissional e tecnológica por eixos tecnológicos. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 89-108, jan./jun. 2010.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS. E. M. Metodologia do trabalho científico. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

MARTINS, L. M. Ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade. 2011. Disponível em: <<http://www.franca.unesp.br/oep/Eixo%20%20-%20Tema%203.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2011.

MARTINS, R. C. de R. Gestão de recursos materiais. In: RODRIGUES, Maristela e GIÁGIO, Mônica. Guia de consulta para o programa de apoio aos secretários municipais de educação: PRASEM III. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2001. p. 331-354.

MARX, K. Manuscritos econômicos-filosóficos. Lisboa: Edições 70. 1982.

_____. O manifesto comunista. São Paulo: Paz e terra, 1982.

MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MAUÉS, O. Avaliação institucional como política pública. In: ROSÁRIO, Maria José Aviz do; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima (Org.). Políticas públicas educacionais. Campinas: Alínea, 2008.

MEDEIROS, A. L. (Org.). De escola de aprendizes a Instituto Federal do RN: 100 anos transformando gerações: cronologia histórica: 1909–2009. Natal: Editora do IFRN, 2009.

MEIRELES, E. C. Da escola de aprendizes artífices ao Centro Federal de Educação Tecnológica: uma análise econômica. In: PEGADO, E. A. C. (Org.). A trajetória do CEFET-RN: do início do século 20 ao alvorecer do século 21. Natal: Editora do CEFET-RN, 2006.

MIRANDOLA, G. P. D. A dignidade do homem. Tradução de Maria adozinda Soares. São Paulo: Estratégias Criativas, 1999.

MORIN, E. O homem e a morte. Lisboa: Publicações Europa-América, 1970.

_____. As duas globalizações: complexidade e comunicação, uma pedagogia do presente. In: SILVA, Juremir Machado Silva; CLOTEL, Joaquim. Edgar Morin: as duas globalizações: complexidade e comunicação, uma pedagogia do presente Porto Alegre: EDIPUCRS; Editora Sulina, 2001.

_____. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

_____. O método 5: a humanidade da humanidade. 2. ed. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 1., 2006, Brasília, DF. Anais... Brasília, DF: [s.n.], 2006.

_____. A Relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo plano nacional de educação. Educação & Sociedade, v. 31, p. 875-894, 2010.

NAVARRO, Newton. O homem e a máquina. 1967. 1 mural expressionista, óleo e cera, 6 m x 4 m.

_____. Leitura e trabalho. 1967. 1 mural expressionista, óleo e cera, 4m x 4m.

_____. Aos livros. 1967. 1 mural expressionista, óleo e cera, 4 m x 5,5 m.

_____. De volta à pelada. 1967. 1 mural expressionista, óleo e cera, 7m x 4m.

NICOLESCU, B. Manifesto da transdisciplinaridade. São Paulo: Trion, 1999.

NOGUEIRA, M. A; NOGUEIRA C. M. M. Bourdieu e a educação. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992a.

_____. Vida de professores. Portugal: Porto Editora, 1992b.

_____. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: NÓVOA, A. (Org.). Formação contínua de professores: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Organização curricular da educação profissional. In: ARAÚJO, R. M. de L.;

RODRIGUES, D. S. (Org.). Filosofia da práxis e didática da educação profissional. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA – UNESCO= UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. Educação de jovens e adultos. Disponível em: <http://www.brasilia.unesco.org/areas/educacao/areastematicas/alfabeteja/index_html_exibicao_padrao>. Acesso em: 3 ago. 2009.

_____. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994.

_____. A ciência para o século XXI: uma nova visão e uma base de ação: Budapeste e Santo Domingo. 3. ed. Brasília: UNESCO, ABPTI, 2003. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/3046331/Ciencia-para-o-seculo-XXI-uma-nova-visao-e-base-de-acao-UNESCO>> Acesso em: 11 nov. 2009.

_____. Declaração de Salamanca: sob princípios, políticas e práticas na área das necessidades especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2010.

_____. Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990. Estados Unidos: UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2010.

_____. Declaração universal dos direitos humanos. Estados Unidos: UNESCO, 1948. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/comparato_hist_dudh.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2010.

PACHECO, J. A. Currículo: teoria e práxis. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2001.

PEGADO, E. A. da C. (Org.). A trajetória do CEFET–RN: desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI. Natal: Editora do CEFET–RN, 2006.

PIMENTA, S G.; GHEDIN, E. (Org.) Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. A nova aliança: metamorfose da ciência. Brasília. Editora UNB, 1997.

RAMALHO, B. L; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). Ensino médio Integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p 106-127.

RAUPP, M. A. Reflexões sobre os desafios da ciência brasileira. Jornal da UNICAMP, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Edição especial, 14 jul. a ago 2008, p. 2. Disponível em: <www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/.../ju402pag02.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2009.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. Progestão: como desenvolver a avaliação institucional da escola?. Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001. Módulo IX.

RODRIGUES, D. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva. Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília: MEC; Secretaria de Educação especial, v. 4, n. 1, p. 33-40, jan./jun. 2008.

RODRIGUES, J. Educação politécnica. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, Júlio César França Lima. Dicionário de educação profissional em saúde. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

RODRIGUES, N. Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção educação contemporânea).

ROMÃO, J. E. Avaliação dialógica: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. PADILHA, P. R. Diretores escolares e gestão democrática da escola. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. É. (Org.). Autonomia da escola: princípios e pressupostos. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004. p. 91-102.

ROULAND, N. Nos confins do direito: antropologia jurídica da modernidade. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SANCHO, Juana Maria. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: _____. Tecnologias para transformar a educação. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOMÉ, J. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 2000. p. 13-59.

SANTOS, A. de P. Imaginário radical e educação física: trajetória esportiva de corredores de longa distância. 2008.160 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais)– Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2008.

SAUL, A. M. Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, D. Escola e democracia. 19. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2003.

_____. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. Sobre a concepção de politécnia. Rio de Janeiro: EPSJV; Fiocruz, 1989.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. Proposta das ADs e da ANDES para a universidade brasileira. Cadernos ANDES, Florianópolis, n. 2, 1981.

_____. Proposta do ANDES-SN para a Universidade Brasileira. Cadernos ANDES, Brasília: ANDES-SN, n. 2, 3. ed. atual e rev. 2003.

SCHAFF, A. A sociedade informática. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

- SCHÜTZ, A. Le chercheur et le quotidien. Paris: Méridien-Klincksieck, 1987.
- SILVA, T. T. da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.
- SNOW, C.P. As duas culturas e uma segunda leitura: uma versão ampliada das duas culturas e a revolução científica. Tradução de Geraldo Gerson de Souza e Renato de Azevedo Rezende Neto. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.
- SOLÉ, I.; COLL, C. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, C et al. O construtivismo na sala de aula. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996. p. 9-28. (Série Fundamentos).
- SOUSA FILHO, A. Por uma teoria construcionista crítica. Bagoas: estudos gays – gêneros e sexualidade. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. V. 1, n. 1, jul./dez. 2007. Natal: EDUFRN, 2007. p. 27-59. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v01n01art02_sfilho.pdf>. Acesso 10 mar. 2012.
- SOUZA, R. A. M. A mediação pedagógica da professora: o erro na sala de aula. 2006. 344 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000379718>>. Acesso em: 9 fev. 2012.
- SOUZA SANTOS, B. Um discurso sobre as ciências. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- SUANNO, M. V. R. Auto-avaliação institucional: princípios e metodologia do grupo focal. In.: BELLO, J. L. de P. Pedagogia em foco. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/avinst01.htm>>. Acesso em: 27 jan. 2011.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, 1991.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. Formação dos professores e contextos sociais. Porto, Portugal: Rés Editora, 2001.
- TERRIEN, J. Experience professionnelle et savoir enseignant: la formation des enseignants mise en question. In: TARDIF, M. LESSARD, C. & GAUTHIER, C. ed. Formation des maitres et contextes sociaux. Paris: Puf, 2000. p. 231-260.
- THOMPSON, J. B. Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.
- TÖNNIES, F. Comunidade e sociedade como entidades típico-ideais. In: FERNANDES, F. (Org.). Comunidade e sociedade: leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação. São Paulo: Nacional: Edusp, 1973. p. 96-116.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: projeto de ensino e aprendizagem e projeto político

pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELOS, C. dos S. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Org.). Dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola. Campinas: Papirus, 2001.

_____. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). Formação de professores: políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VIEIRA, E. Democracia e política social. SP. Cortês; Autores Associados, 2002.

VIEIRA, J. S. Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade. Pelotas: Seiva, 2004.

VIEIRA, S. L. Políticas de Formação em Cenários de Reforma. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). Formação de professores: políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEBER, M. A psicologia social das religiões mundiais. In: _____. Ensaios de sociologia. 5. ed. Rio de Janeiro, LTC Editora S.A., 2002. p. 189-211.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Diagnóstico: contexto atual e desafios (2009 a 2011)

A educação profissional e tecnológica vem se constituindo como um importante componente das políticas públicas brasileiras, na perspectiva de construção da cidadania e da inserção de jovens e adultos na sociedade contemporânea. Essa sociedade, marcada pela dinamicidade e pela multiplicidade de transformações científicas, tecnológicas e sociais, requer propostas para a efetivação de uma educação de qualidade socialmente referenciada. Para tanto, deve ser considerado um projeto educativo que contribua para a formação integral dos sujeitos histórica e socialmente situados e circunstanciados. Diante desse compromisso, as instituições de educação profissional e tecnológica, no âmbito da rede federal, enfrentam vários desafios, no sentido de cumprir com o seu papel social em contextos de redefinições política e pedagógica e, ao mesmo tempo, de fortalecer a identidade institucional.

Em abril de 2009, paralelamente à reestruturação da rede federal e com o estabelecimento dos institutos federais, surge a premente necessidade tanto de redefinição dos documentos regulatórios e do plano de desenvolvimento institucional quanto de revisão do documento orientador das políticas, das definições curriculares e dos compromissos assumidos na prática educativa do IFRN. Assim, instaura-se o presente processo de reconstrução do Projeto Político-Pedagógico institucional (doravante PPP), visto que o documento vigente não fora concluído e, na sua materialidade e na sua incompletude, não mais respondia à realidade ora estabelecida.

Para possibilitar uma compreensão mais ampla sobre a realidade vivenciada no IFRN, desenvolveu-se, no início das discussões coletivas deste PPP, um estudo contextualizador, um diagnóstico do cenário político, administrativo e pedagógico em que se insere a Instituição. Esse estudo apresenta, fundamentalmente, três análises conjunturais do IFRN: a análise das políticas que regeram a expansão e a interiorização; a análise das mudanças na natureza administrativa, pedagógica e financeira; e a análise das alterações nas características e nas finalidades. Foram, portanto, estabelecidos desafios decorrentes do processo de avaliação institucional e da implantação da nova institucionalidade.

O estudo desvela outros elementos determinantes para o entendimento do contexto institucional, como, por exemplo, a ampliação das ofertas educativas, com a abertura de novos câmpus; a renovação e a ampliação significativas do quadro de servidores; e as modificações na concepção e nas formas de gestão. Evidencia, por fim, a necessidade de mudanças em todos os instrumentos de gestão, entre outras exigências próprias da conjuntura atual de transformações.

A1. CONTEXTO ATUAL E DESAFIOS

As implicações das mudanças vivenciadas no IFRN, a partir de dezembro de 2008, intensificaram as necessidades de um redimensionamento do conjunto de ações pedagógicas e administrativas institucionais. Mais especificamente, intensificaram a urgência tanto de repensar as políticas internas de organização e de funcionamento quanto de rever o conjunto de concepções, definições e normatizações consolidadas em documentos e em processos de planejamento institucional. Todos esses aspectos são determinantes para a reconstrução do PPP da Instituição.

O processo de construção de um diagnóstico desvelador das condições da Instituição só poderia ser representativo se articulado, de forma coletiva e aberta, à participação. Essa foi, portanto, a trajetória de reconstrução do marco situacional do PPP do IFRN. Norteando-se pelos princípios da gestão democrática, o percurso foi desenvolvido com participação representativa, em cada câmpus, dos vários segmentos que constituem o Instituto. O debate, sempre norteado por textos problematizadores e aberto a sugestões, estabeleceu-se nas reuniões pedagógicas, nas reuniões de grupos e em fóruns de discussão. Ao final, realizou-se, com representatividade de todos os câmpus, um fórum de validação das contribuições ao diagnóstico institucional.

Segundo Gandim (2006), construir o diagnóstico é um passo fundamental para o (re)planejamento e a correção dos rumos. Busca-se, a partir do diagnóstico, descrever e analisar os aspectos relevantes à educação (como, por exemplo, o contexto social), em uma tentativa de fortalecer as potencialidades constatadas e/ou de articular os problemas às causas internas e externas. Portanto, o presente diagnóstico deve ser visto como uma perspectiva de integrar o desejado e o real. Ou seja, deve ser visto como a possibilidade tanto de desvelar, no processo de reconstrução do PPP, a observação do real e o diálogo com os referenciais teóricos quanto de traçar políticas e ações futuras para a Instituição.

Assim, alguns elementos apresentados nas seções e nas subseções seguintes são indicadores dessa reflexão. Juntos, formam uma cadeia imbricada de dimensões teórica e prática norteadoras dos processos pedagógicos institucionais, na perspectiva da formação integral do cidadão.

A2. FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

As questões ligadas ao financiamento são centrais para qualquer política educacional. Isso se torna relevante devido ao momento em que se vivencia a reestruturação da rede de educação profissional e tecnológica, por meio da implantação dos institutos federais, impulsionando o processo de expansão dos câmpus. Essa política viabiliza a interiorização de unidades de ensino, sob a nova denominação de câmpus. Amplia, no Rio Grande do Norte, as ofertas educacionais em vários níveis e em diversas modalidades, com uma considerável diversidade de áreas de atuação.

Ressalta-se a relevância dessa política na contribuição do desenvolvimento humano e socioeconômico da população norte-rio-grandense. Todavia, esse movimento remete a uma reordenação dos recursos destinados para a manutenção e o desenvolvimento das ações institucionais, tendo relação direta com o necessário aumento dos investimentos na área educacional.

Todo esse processo de mudanças estruturais na rede federal de educação brasileira permite, aos educadores, a participação efetiva na ampliação do acesso à educação de qualidade. Trata-se de uma abertura para o desenvolvimento e para o equilíbrio regional, com vistas à justiça social. Nesse sentido, é satisfatório ver a expansão em curso. Entretanto, é pertinente a preocupação relacionada à garantia de fontes permanentes de financiamento público. Não se pode esquecer de que há necessidade de manter a qualidade da educação até hoje conferida a uma Instituição, que completa cem anos de respostas às demandas educacionais locais, regionais e nacionais. Outro fator de inquietação é a consolidação desse projeto de expansão, mantendo-se as devidas garantias sociais conquistadas pelos trabalhadores da educação profissional, pelos estudantes e pela sociedade em geral.

Essas garantias referem-se tanto à qualidade no desenvolvimento do ensino quanto a materiais necessários à aprendizagem dos estudantes (laboratórios de informática, de ciências e de áreas profissionais; bibliotecas; salas de aula e demais estruturas físicas adequadas), à estrutura de assistência estudantil, a programas que apoiam a permanência dos estudantes na Instituição e a apoio ao desenvolvimento da pesquisa e da extensão. Outras garantias que precisam ser asseguradas dizem respeito tanto à manutenção das condições de trabalho dos servidores, à remuneração condigna, à formação continuada, às conquistas dos trabalhadores da educação profissional e tecnológica quanto ao plano de carreira dos técnicos-administrativos e dos docentes e ao fortalecimento das questões ligadas ao profissionalismo e à profissionalidade desses trabalhadores.

A nova institucionalidade da rede federal de educação profissional reveste-se da necessária constituição de novos critérios de financiamento público e da definição de fontes perenes de financiamento para a educação profissional e tecnológica se firmar na condição de política pública de Estado e não de Governo.

Atualmente, o orçamento do IFRN é constituído pelas seguintes fontes de financiamento: recursos do orçamento da União, recursos de descentralização de órgãos federais, recursos diretamente arrecadados pela própria Instituição e recursos de emendas parlamentares (individuais ou de bancada).

Os recursos do orçamento da União, provenientes do orçamento geral da União (OGU), decorrem das dotações ordinárias do Tesouro, vinculadas constitucionalmente (ou por legislações específicas) à educação. São receitas de impostos, contribuições sociais, operações de crédito, rendas de loterias etc. As despesas de pessoal (pagamento de salários e benefícios) são contempladas, controladas e garantidas pelo poder central do Governo Federal. No caso das dotações destinadas à manutenção e aos investimentos, são definidos, do montante estabelecido para o Ministério da Educação (MEC) em função das receitas ordinárias, os "tetos" dos institutos federais, das universidades federais e de outras instituições/programas. Para definição dos orçamentos anuais relativos à manutenção e aos investimentos de cada instituto federal, são utilizados critérios negociados entre o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) e o Ministério da Educação (MEC). Esses orçamentos são definidos a partir de uma matriz orçamentária baseada na matrícula, com ponderação em função de custos dos cursos ofertados pelos institutos. O diferencial da ponderação está na qualificação dos cursos em alto, médio e baixo custo.

Os recursos de descentralização de órgãos federais resultam, normalmente, de projetos de captação de recursos para apoio de ações institucionais, projetos aprovados em editais, projetos de parcerias e recursos de emenda parlamentar.

Os recursos diretamente arrecadados pela própria Instituição são provenientes de depósitos na conta única da União, referentes a taxas, aluguéis, doações, prestação de serviços e outros pagamentos

ao erário, com vinculação à Instituição.

Os recursos de emendas parlamentares (individuais ou de bancada) são provenientes de emendas apresentadas, por deputados e senadores, à proposta orçamentária que o Governo Federal envia anualmente para ser votada pelo Congresso Nacional. Na proposta, o Governo define como será gasto todo o dinheiro arrecadado pela União. Os parlamentares colaboram com essas definições, propondo emendas às suas bases eleitorais nos estados, atendendo a reivindicações, como, por exemplo, a liberação de mais recursos para a expansão, ora vivenciada, da educação profissional.

Em função do Programa de Expansão e Reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica Nacional, já estão sendo iniciados estudos metodológicos pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) para que essa matriz possa contemplar projetos de pesquisa e extensão, além do número de matrículas. Os câmpus em implantação recebem anualmente recursos específicos para atender despesas com manutenção e investimentos.

Historicamente, a educação profissional e tecnológica nunca teve uma política própria de financiamento definida em instrumentos legais. A manutenção é garantida a partir de dotação orçamentária anual da União, na Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO). Tem, como parâmetro, o quantitativo da série histórica. Ou seja, o montante de recursos financeiros é definido de acordo com o que foi destinado no ano anterior. E, mais recentemente, a esses números das séries históricas, é adicionada a quantidade de estudantes matriculados, resultando em uma combinação que determina, anualmente, a matriz orçamentária para a educação (MOURA, 2006).

Como o orçamento do MEC tem crescido substancialmente nos últimos anos e como a Desregulamentação dos Recursos da União (DRU) foi extinta, acredita-se ter uma boa base para não faltarem recursos destinados a financiar uma educação profissional de qualidade. Embora no atual governo, a rede federal vivencie uma situação favorável de financiamentos públicos para a educação profissional e tecnológica, compreende-se que o modelo traçado se apresenta vulnerável. A manutenção depende dos interesses dos próximos governos e de toda uma política implementada para fortalecimento da educação profissional. Por esse motivo, a sociedade precisa de mais garantias para a manutenção e a ampliação dessa qualidade instituída, tendo em vista a inexistência de política de financiamento permanente para a educação profissional e tecnológica.

Nesse contexto, as questões centrais estão ligadas à divisão dos recursos públicos para as instituições que fazem educação pública, à vinculação de recursos da União para a educação e à criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (FUNDEP). Um aspecto preponderante para a manutenção e o fortalecimento da rede federal de educação profissional e tecnológica está ligado à força política e à consciência dos que fazem essa rede. Hoje, em 2009, com 354 câmpus espalhados por todo o Brasil, podendo gerar uma grande pressão sobre o Governo, por meio da base parlamentar (Câmara e Senado). São necessários também o compromisso e a luta do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), no sentido de ampliar os recursos, tanto para a manutenção quanto para os investimentos, seja para formação continuada de pessoal, seja para equipamentos e obras de ampliação da infraestrutura.

Mediante o exposto, para maior compreensão e clareza dos rumos que estão tomando a política de reestruturação da rede federal de educação profissional e o processo de expansão, faz-se necessária uma agenda permanente de discussões sobre os critérios que definem o financiamento do Orçamento Geral e, em particular, do IFRN. Necessita-se, ainda, da definição de estratégias para uma política

orçamentária interna que venha a garantir a qualidade das ações em cada câmpus, em prol do cumprimento da função social do Instituto.

Além disso, com o objetivo de manter os direitos sociais conquistados pelos trabalhadores da educação profissional e tecnológica; as condições do ensino, da pesquisa e da extensão; e a garantia dos direitos estudantis já adquiridos (sem perder de vista a ampliação desses direitos), sem perder de vista a ampliação desses direitos, a partir de novos contextos, necessita-se de definir parâmetros destinados a uma política de financiamento público para a educação profissional e tecnológica. Essa política deve gerar segurança para todos os envolvidos e estabelecer critérios de qualidade, nas ações educacionais e na gestão transparente, quanto à definição, ao uso e à aplicação dos recursos.

A3. DESENVOLVIMENTO DO ENSINO

As informações descritas abaixo apresentam um diagnóstico das ofertas do ensino na Instituição.

É preciso se apropriar das peculiaridades desse universo para saber agir nele. Como reforço a essa ideia, adquirir a devida compreensão das diretrizes curriculares das áreas de atuação do ensino e aderir às políticas implementadas são fatores determinantes para atuar nesse contexto. Isso implica gerir, internamente, uma política de valorização e adequação das ofertas, considerando as potencialidades e as necessidades de funcionamento no âmbito da gestão de cada câmpus. Traduz-se na construção coletiva do planejamento estratégico, o qual envolve consulta e efetiva participação dos segmentos. Exige-se, portanto, uma ação refletida, intencionada, significativa e capaz de possibilitar o alcance dos objetivos propostos.

Apresenta-se, no Quadro A.1, o mapeamento da dimensão do ensino no IFRN, tendo, como parâmetro, o ano de 2011, com uma projeção para 2012. A nomenclatura utilizada apoia-se em três ícones importantes: a) os Catálogos Nacionais dos Cursos Técnicos e dos Cursos Superiores de Tecnologia instituídos pelo MEC (BRASIL, 2006/2008); b) a proposta governamental para a formação de professores na rede federal de educação profissional e tecnológica; e c) os cursos e os programas ofertados nos câmpus.

Quadro A.1— Demonstrativo da atuação do ensino no IFRN: ano-base 2011/2012.

Eixo tecnológico/ Área de formação	Cursos	Nível e formas/modalidades
Ambiente e Saúde	Técnico em Controle Ambiental	Técnico integrado regular e subsequente
	Técnico em Saneamento	Técnico subsequente
	Técnico em Meio Ambiente	Técnico integrado regular e subsequente

Eixo tecnológico/ Área de formação	Cursos	Nível e formas/modalidades
	Tecnologia em Gestão Ambiental	Graduação tecnológica
	Especialização em Gestão Ambiental	Pós-graduação <i>lato sensu</i>
Segurança	Técnico em Segurança do Trabalho	Subsequente
Controle e Processos Industriais	Técnico em Mecatrônica	Técnico integrado regular e subsequente
	Técnico em Eletrônica	Técnico integrado regular e subsequente
	Técnico em Eletrotécnica	Técnico integrado regular e subsequente
	Técnico em Mecânica	Técnico integrado regular e subsequente
	Técnico em Química	Técnico integrado regular e subsequente
	Técnico em Refrigeração e Climatização	Técnico integrado regular, integrado EJA e subsequente
	Engenharia de Controle e Automação	Graduação em engenharia
Gestão e Negócios	Técnico em Administração	Técnico integrado regular, integrado EJA e subsequente
	Técnico em Comércio	Técnico integrado regular, integrado EJA e subsequente
	Técnico em Cooperativismo	Técnico integrado regular, integrado EJA e subsequente
	Técnico em Logística	Subsequente
	Tecnologia em Gestão Pública	Graduação tecnológica
	Tecnologia em Comércio Exterior	Graduação tecnológica
Hospitalidade e Lazer	Técnico em Turismo	Técnico subsequente
	Técnico em Eventos	Técnico integrado EJA e subsequente
	Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer	Graduação tecnológica
Informação e Comunicação	Técnico em Informática	Técnico integrado regular, integrado EJA e subsequente
	Técnico em Informática para Internet	Técnico integrado regular, integrado EJA e subsequente

Eixo tecnológico/ Área de formação	Cursos	Nível e formas/modalidades
	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática	Técnico integrado regular, integrado EJA e subsequente
	Técnico em Redes de Computadores	Técnico subsequente
	Tecnologia em Redes de Computadores	Graduação tecnológica
Informação e Comunicação	Tecnologia em Desenvolvimento e Análise de Sistemas	Graduação tecnológica
	Tecnologia em Sistemas para Internet	Graduação tecnológica
Infraestrutura	Técnico em Edificações	Técnico integrado regular, integrado EJA e subsequente
	Técnico em Estradas	Técnico subsequente
	Tecnologia em Construção de Edifícios	Graduação tecnológica
Produção Alimentícia	Técnico em Alimentos	Técnico integrado regular, integrado EJA e subsequente
	Técnico em Apicultura	Técnico integrado regular, integrado EJA e subsequente
Produção Cultural e Design	Tecnologia em Produção Cultural	Graduação tecnológica
Produção Industrial	Técnico em Biocombustíveis	Técnico integrado regular e subsequente
	Técnico em Petróleo e Gás	Técnico subsequente
	Técnico em Tecelagem	Técnico integrado regular e subsequente
	Técnico em Vestuário	Técnico integrado regular e subsequente
Recursos Naturais	Técnico em Agroecologia	Técnico integrado regular e integrado EJA
	Técnico em Agricultura	Técnico integrado regular e integrado EJA
	Técnico em Geologia	Técnico integrado regular e subsequente
	Técnico em Mineração	Técnico integrado regular e subsequente
	Técnico em Recursos Pesqueiros	Técnico integrado regular, integrado EJA e subsequente
	Técnico em Zootecnia	Técnico integrado regular, integrado EJA e subsequente
Formação de professores	Licenciatura em Geografia	Graduação em licenciatura

Eixo tecnológico/ Área de formação	Cursos	Nível e formas/modalidades
	Licenciatura em Matemática	Graduação em licenciatura
	Licenciatura em Espanhol	Graduação em licenciatura
	Licenciatura em Física	Graduação em licenciatura
Formação de professores	Licenciatura em Química	Graduação em licenciatura
	Licenciatura em Biologia	Graduação em licenciatura
	Licenciatura em Informática	Graduação em licenciatura
	Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos	Pós-graduação <i>lato sensu</i>
	Especialização em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido	Pós-graduação <i>lato sensu</i>
	Especialização em Língua Portuguesa e Matemática numa perspectiva interdisciplinar	Pós-graduação <i>lato sensu</i>
	Especialização em Literatura e Ensino	Pós-graduação <i>lato sensu</i>
	Especialização em Organização e Gestão Escolar para a Educação do Campo	Pós-graduação <i>lato sensu</i>
Formação de professores	Programa de Mestrado em Educação Profissional	Pós-graduação
Diversos	Cursos de Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional – FIC (de acordo com o foco tecnológico de cada câmpus)	Níveis e formatos variados

Fonte: Equipe de sistematização do PPP (2010/2011/2012)⁴⁶

Em referência ao exposto, evidencia-se que as diferentes ofertas educacionais, com os seus múltiplos perfis de conhecimentos, os distintos grupos destinatários atuais e/ou potenciais e as peculiaridades regionais requerem pensar a organização e o desenvolvimento de todas as ações educativas de modo globalizante, mantendo indicadores de qualidade social e condições adequadas de trabalho para os agentes formadores.

Lidar com essa pluralidade curricular implica considerar os desafios que lhe são inerentes. O primeiro deles consiste em manter a qualidade do ensino coerente com as demandas socioeducacionais e as exigências legais. O segundo consiste em lidar com as diversidades culturais e regionais (presentes nos grupos destinatários) e as necessidades formativas diversas (provenientes de condições socioeconômicas e faixas etárias distintas). O terceiro consiste em oferecer formação

⁴⁶ Essa construção, demonstrativa das ofertas institucionais vigentes, com base nos anos de 2010 a 2012, tem por finalidade discriminar a atuação do IFRN no ensino.

continuada permanentemente para os docentes e os demais servidores, a fim de manter a qualidade desejada.

Nessa diversidade de cursos e de localização geográfica dos câmpus, a construção do conhecimento precisa ser bem compreendida pelos profissionais envolvidos nos processos de gestão pedagógica e de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o currículo deve equilibrar os interesses e as forças que se entrecruzam em um determinado momento do contexto educacional. Deve garantir uma unidade básica nas matrizes curriculares dos cursos, a partir do diálogo permanente entre os conhecimentos das áreas de formação geral e profissional, em observância aos princípios da interdisciplinaridade e da contextualização.

Ante a demanda pedagógica em curso, outro desafio encontra-se no desenvolvimento das atividades de ensino voltadas para a formação integral do educando, no sentido de superar uma formação exclusivamente técnica. Para tanto, visto a Instituição ter assumido uma proposta de currículo integrado, faz-se necessário acompanhar e avaliar se as práticas pedagógicas estão condizentes com a proposta de integração curricular.

Destaca-se, ainda, que a formação inicial e continuada dos servidores, em particular dos docentes, requer o domínio dos fundamentos didático-pedagógicos exigidos para o exercício da docência na educação profissional. Considerando esse aspecto, é fundamental a definição de diretrizes pedagógicas que orientem as ações formativas nos câmpus, em uma perspectiva articulada e integrada. Busca-se, assim, a concretização dos princípios assumidos no currículo, sobretudo no que concerne à unidade de ações, as práticas coletivas e sistêmicas, à participação, à articulação entre a teoria presente nos projetos pedagógicos de cursos e a prática pedagógica desenvolvida no processo.

Enfatiza-se mais um desafio: a integração entre as dimensões administrativas e pedagógicas como componentes que não podem ser dissociados. Para que os objetivos e as finalidades institucionais sejam cumpridos, também se requer o conhecimento, o comprometimento e o engajamento dos gestores na dimensão pedagógica. Tratando-se de uma instituição educacional, devem se criadas e asseguradas as condições pedagógico-organizacionais e operacionais que garantam a efetividade do ensino, de modo que todos os alunos sejam bem-sucedidos na aprendizagem escolar.

Com o propósito de se ter uma visão geral do ensino no IFRN, avaliar e, posteriormente, construir indicadores para revisão e reestruturação dos cursos ofertados, foram aplicados, dentro do processo de reconstrução do PPP, instrumentos de escuta à comunidade acadêmica e realizados fóruns de debates e análises da situação atual.

A metodologia utilizada permitiu a realização de uma pesquisa diagnóstica, com a participação de professores, membros da equipe técnico-pedagógica, estudantes e gestores (diretores acadêmicos e coordenadores de cursos). A pesquisa teve, como principais objetivos, identificar as potencialidades e apontar as limitações (fragilidades) existentes na efetivação das ações didático-pedagógicas institucionais relativas às ofertas dos cursos, em todos os seus níveis. Como objetivo mais amplo, a pesquisa almejou a correção de rumos.

As questões explicitadas no Quadros A.2 originaram-se de observações e discussões sobre as condições do ensino, tendo, como parâmetro, o horizonte do referencial prescrito e as ações da realidade concreta.

Quadro A.2 – Avaliação qualitativa de aspectos pedagógicos e administrativos das ofertas de cursos no IFRN 2010 e 2011.

OFERTA EDUCACIONAL	QUESTÕES LEVANTADAS
CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS REGULARES	<ul style="list-style-type: none"> • exorbitante procura pelos cursos no processo seletivo (concorrência); • currículo com bom dimensionamento de carga horária e duração; • necessidade de revisão nos planos pedagógicos de cursos, com ajustes na matriz curricular, nos programas e na distribuição das disciplinas (educação básica e educação profissional e tecnológica); • dificuldades de realização da integração curricular; • maior motivação para trabalhos interdisciplinares (tanto nas aulas teórico-práticas, externas e de campo quanto na prática profissional); • dificuldades e/ou falta de efetivo acompanhamento no trabalho pedagógico; • ausência de domínio do sentido e do significado do currículo integrado; • desarticulação administrativa e pedagógica entre a formação de educação básica e a formação profissional; • inviabilidade da operacionalização do integrado, em função da lotação dos professores da educação básica em um departamento, dos professores da educação profissional em outros departamentos e dos alunos em vários departamentos; • índice de reprovação aproximado a 12% (média dos últimos 5 anos); • falta de formação continuada voltada para temáticas específicas, como currículo integrado, interdisciplinaridade, concepções de aprendizagem, novas metodologias de ensino e avaliação da aprendizagem; • falta de estratégias de integração; • falta de experiências piloto; • necessidade de avaliação periódica dos cursos; • inadequação do número de alunos aos ambientes das aulas práticas e dos laboratórios;
CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS REGULARES	<ul style="list-style-type: none"> • falta de investimento em estágios (campo escasso e sem remuneração) e no aprimoramento da qualidade dos profissionais; • negligência na exploração de alguns critérios importantes para a formação técnica durante a prática profissional; • prática profissional incipiente e superficial; • pouca diversidade nas atividades didático-pedagógicas (poucas alternativas/opções para conciliar trabalho e estudos/dependências); • falta de acompanhamento; • descontinuidade nas atividades acadêmicas institucionalizadas (reuniões pedagógicas, centros de aprendizagem, aulas práticas (ou de campo), prática profissional/estágios etc.); • existência de entraves na realização de aulas de campo e de visitas técnicas: transporte, pessoal, normas de segurança etc.; • alta concentração de atividades em sala de aula, com poucas vivências externas/sociais; e • falta de inovação/diversificação/adequação nas metodologias pedagógicas utilizadas pelos docentes (metodologias inadequadas e aulas repetitivas, cansativas e monótonas).

OFERTA EDUCACIONAL	QUESTÕES LEVANTADAS
CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS EJA	<ul style="list-style-type: none"> • procura insuficiente pelas vagas nos processos seletivos; • dificuldades nos critérios de seleção e acesso dos estudantes para o PROEJA; • descontinuidade nas ações afirmativas de inclusão e de permanência (projetos de assistência estudantil que contribuem para o acesso e a permanência com sucesso dos estudantes); • valor da bolsa atual não suficiente para alunos-pais se manterem estudando; • maior incentivo de bolsas institucionais para alunos do PROEJA; • necessidade de adequação curricular nos critérios carga horária e duração do curso; • inadequação nos turnos de oferta de alguns cursos; • necessidade de revisão nos planos pedagógicos de cursos, com ajustes na matriz curricular, nos programas e na distribuição das disciplinas; • necessidade de flexibilização curricular para o PROEJA; • maior motivação para trabalhos interdisciplinares (tanto nas aulas teórico-práticas, externas e de campo quanto na prática profissional); • necessidade de se garantirem disciplinas de revisão do ensino fundamental; • desarticulação administrativa e pedagógica entre a formação de educação básica e a formação profissional; • inexistência de um trabalho de integração entre as disciplinas/áreas do conhecimento; • dificuldades e/ou falta de efetivo acompanhamento no trabalho pedagógico; • frequência irregular dos alunos; • baixo nível de aprendizagem e de desempenho dos estudantes ao longo do curso; • índice de reprovação aproximado a 20% (média desde o início do Programa); • índice médio de conclusão dos cursos de 40% (média desde o início do Programa); • alto índice de matrículas perdidas, cerca de 32% (média desde o início do Programa);
CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS EJA	<ul style="list-style-type: none"> • falta de formação continuada voltada para temáticas específicas, como educação de Jovens e adultos, currículo integrado, interdisciplinaridade, metodologias inovadoras de ensino para a EJA, avaliação da aprendizagem, inclusão escolar, concepções de aprendizagem...; • falta de experiências piloto; • necessidade de avaliação periódica dos cursos, a fim de atualizar os programas das disciplinas e verificar se os conteúdos, de fato, contribuem para uma boa formação técnica; • não inclusão, no currículo, de disciplinas que visem à articulação entre conhecimentos acadêmicos e o mundo do trabalho, como de Metodologia da Pesquisa Científica; • inadequação do número de alunos aos ambientes das aulas práticas e dos laboratórios; • falta de investimento em estágios (campo escasso e sem remuneração) e no aprimoramento da qualidade dos profissionais; • necessidade de maior articulação entre escola-empresa para oportunizar estágio na área do curso; • negligência na exploração de alguns critérios importantes para a formação técnica durante a prática profissional; • prática profissional incipiente e superficial; • pouca diversidade no oferecimento das atividades didático-pedagógicas (poucas alternativas/opções para conciliar trabalho e estudos/dependências); • falta de acompanhamento pedagógico; • descontinuidade nas atividades acadêmicas institucionalizadas (reuniões pedagógicas, centros de aprendizagem, aulas práticas (ou de campo), prática profissional/estágios etc.); • existência de entraves na realização de aulas de campo/visitas técnicas: transporte, pessoal, normas de segurança etc.; • alta concentração de atividades em sala de aula, com poucas vivências externas/sociais. • inadequação metodológica no trabalho com o público da EJA (especificidades), com aulas repetitivas, cansativas e monótonas; e • falta de material didático apropriado para a EJA.

OFERTA EDUCACIONAL	QUESTÕES LEVANTADAS
CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES	<ul style="list-style-type: none"> • procura considerável pelos cursos no processo seletivo; • necessidade de adequação curricular nos critérios carga horária e duração do curso; • inadequação nos turnos de oferta de alguns cursos; • necessidade de revisão nos planos pedagógicos de cursos, com ajustes na matriz curricular, nos programas e na distribuição das disciplinas (de revisão do ensino médio e de educação profissional e tecnológica); • maior possibilidade de integração entre as Diretorias Acadêmicas; • inexistência de um trabalho de integração entre as disciplinas; • maior motivação para trabalhos interdisciplinares (tanto nas aulas teórico-práticas, externas e de campo quanto na prática profissional); • dificuldades e/ou falta de efetivo acompanhamento no trabalho pedagógico; • índice de reprovação aproximado a 18% (média dos últimos 5 anos); • índice médio de conclusão dos cursos de 45% (média dos últimos 5 anos);
CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES	<ul style="list-style-type: none"> • alto índice de matrículas perdidas, cerca de 34% (média dos últimos 5 anos); • baixo nível de aprendizagem e desempenho dos estudantes ao longo do curso; • falta de formação continuada voltada para temáticas específicas, como novas metodologias de ensino, avaliação da aprendizagem, inclusão escolar e concepções de aprendizagem; • falta de experiências piloto; • necessidade de avaliação periódica dos cursos, a fim de atualizar os programas das disciplinas e verificar se os conteúdos, de fato, contribuem para uma boa formação técnica; • falta de inclusão, no currículo, de disciplinas que visem à articulação entre conhecimentos acadêmicos e o mundo do trabalho, como de Metodologia da Pesquisa Científica; • inadequação do número de alunos aos ambientes das aulas práticas e dos laboratórios; • falta de investimento em estágios (campo escasso e sem remuneração) e no aprimoramento da qualidade dos profissionais; • negligência na exploração de alguns critérios importantes para a formação técnica durante a prática profissional; • prática profissional incipiente e superficial; • pouca diversidade no oferecimento das alternativas pedagógicas (poucas oportunidades/opções para conciliar trabalho e estudos/dependências); • falta de acompanhamento/descontinuidade nas atividades acadêmicas institucionalizadas (reuniões pedagógicas, centros de aprendizagem, aulas práticas (ou de campo), prática profissional/estágios etc.); • existência de entraves na realização de aulas de campo/visitas técnicas: transporte, pessoal, normas de segurança etc.; • alta concentração de atividades em sala de aula, com poucas vivências externas/sociais. e • falta de inovação/diversificação/adequação nas metodologias pedagógicas utilizadas pelos docentes (metodologias inadequadas e aulas repetitivas, cansativas e monótonas).

OFERTA EDUCACIONAL	QUESTÕES LEVANTADAS
CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> • procura considerável pelos cursos no processo seletivo; • necessidade de se estruturarem cursos de tecnologia com concepções pedagógicas modernas e articulados com as concepções de ciência, de trabalho e de tecnologia; • necessidade de se realizarem estudos sobre a inserção dos egressos no mundo do trabalho; • necessidade de revisão/atualização urgente nos planos pedagógicos de cursos, com ajustes no foco tecnológico (perfil), no formato, na matriz curricular, nos programas, na distribuição e/ou no remanejamento de disciplinas; • melhor articulação entre as disciplinas de revisão do ensino médio com os perfis profissionais dos cursos superiores; • dificuldades de realização dos projetos integradores; • maior motivação para trabalhos interdisciplinares (tanto nas aulas teórico-práticas, externas e de campo quanto na prática profissional); • dificuldades e/ou falta de efetivo acompanhamento pedagógico; • falta de interesse e de base escolar dos alunos; • ausência de domínio do sentido e do significado do currículo integrado; • desarticulação administrativa e pedagógica nos encaminhamentos das ações entre as Diretorias Acadêmicas; • índice de reprovação aproximado a 23% (média dos últimos 5 anos); • índice médio de conclusão dos cursos com possibilidade de até 50% (média dos últimos 5 anos); • alto índice de matrículas perdidas, cerca de 50% (média dos últimos 5 anos); • baixo nível de aprendizagem e desempenho dos estudantes ao longo do curso; • falta de formação continuada e de atualização de conhecimentos voltadas para temáticas específicas da área, como currículo integrado, concepções de aprendizagem, novas metodologias de ensino, interdisciplinaridade e avaliação da aprendizagem; • falta de estratégias de integração; • falta de experiências piloto; • dificuldades no desenvolvimento de atividades de ensino (presencial e a distância) e de projetos de pesquisa e extensão (operacionalização da carga horária dos docentes); • necessidade de avaliação periódica dos cursos; • atualização do acervo da biblioteca; • inadequação do número de alunos aos ambientes das aulas práticas e dos laboratórios; • falta de investimento em estágios (campo escasso e sem remuneração) e no aprimoramento da qualidade dos profissionais; • falta de investimento e manutenção na infraestrutura dos laboratórios (defasados, sem estrutura adequada e em número insuficiente); • negligência na exploração de alguns critérios importantes para a formação técnica durante a prática profissional; • prática profissional incipiente e superficial; • pouca diversidade nas atividades didático-pedagógicas (limitações nas alternativas/opções para conciliar trabalho e estudos/dependências); • frequência irregular dos alunos; • falta de acompanhamento/descontinuidade nas atividades acadêmicas institucionalizadas (reuniões pedagógicas/de grupo, centros de aprendizagem, aulas práticas (ou de campo), prática profissional/estágios etc.);
CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> • existência de entraves na realização de aulas de campo/visitas técnicas: transporte, pessoal, normas de segurança etc.; • alta concentração de atividades em sala de aula, com poucas vivências externas/sociais; e • falta de inovação/diversificação/adequação nas metodologias pedagógicas utilizadas pelos docentes (metodologias inadequadas e aulas repetitivas, cansativas e monótonas).

OFERTA EDUCACIONAL	QUESTÕES LEVANTADAS
CURSOS DE LICENCIATURA	<ul style="list-style-type: none"> • procura considerável pelos cursos no processo seletivo; • currículo com bom dimensionamento de carga horária e duração; • necessidade de revisão/atualização nos planos pedagógicos de cursos, com ajustes nos eixos, na matriz curricular, nos programas, na distribuição e/ou no remanejamento de disciplinas; • dificuldades de realização dos projetos integradores; • maior motivação para trabalhos interdisciplinares; • dificuldade e/ou falta de efetivo acompanhamento no trabalho pedagógico; • frequência irregular dos alunos; • falta de interesse e de base escolar dos alunos. • ausência de domínio do sentido e do significado do currículo integrado; • desarticulação administrativa e pedagógica nos encaminhamentos das ações institucionais; • índices de reprovação entre 17% e 20% (média geral); • índice médio de conclusão dos cursos com possibilidade de até 42%; • alto índice de matrículas perdidas, cerca de 58%; • baixo nível de aprendizagem e desempenho dos estudantes ao longo do curso; • falta de formação continuada e atualização de conhecimentos voltadas para temáticas específicas da formação docente, como currículo integrado, concepções de aprendizagem, novas metodologias de ensino, interdisciplinaridade e avaliação da aprendizagem; • falta de estratégias de integração; • falta de experiências piloto; • dificuldades no desenvolvimento de atividades de ensino (presencial e a distância) e de projetos de pesquisa e extensão (operacionalização da carga horária dos docentes); • necessidade de avaliação periódica dos cursos; • falta de investimento e de manutenção na infraestrutura dos laboratórios (defasados, sem estrutura adequada e em número insuficiente); • existência de entraves na realização de aulas de campo/visitas técnicas para as licenciaturas: transporte, pessoal, normas de segurança etc.; • aprovação da proposta curricular de estágio supervisionado e de projetos integradores, pois ambos cumprem com a função de formar licenciados preparados para enfrentar os desafios da carreira docente; • falta de clareza e unidade nas orientações acerca da prática profissional para os cursos de licenciatura, o que exige melhor definição dessas atividades; • pouca diversidade nas atividades didático-pedagógicas (limitações nas alternativas/opções para conciliar trabalho e estudos/dependências); • falta de acompanhamento/descontinuidade nas atividades acadêmicas institucionalizadas (reuniões pedagógicas/de grupo, centros de aprendizagem, aulas práticas (ou de campo), prática profissional/estágios etc.); • existência de entraves na realização de aulas de campo/visitas técnicas: transporte, pessoal, normas de segurança etc.; • alta concentração de atividades em sala de aula, com poucas vivências externas/sociais; e • falta de inovação/diversificação/adequação nas metodologias pedagógicas utilizadas pelos docentes (metodologias inadequadas e aulas repetitivas, cansativas e monótonas).

Fonte: Equipe de sistematização do PPP (2011).⁴⁷

Os dados apresentados no Quadro A.2 balizaram a discussão, provocando reflexões sobre a prática pedagógica e as diretrizes em cada oferta educacional. Nesse contexto de elaboração do diagnóstico, não foi possível realizar, nos mesmos moldes, a avaliação das ofertas educativas de formação inicial e continuada de trabalhadores e de pós-graduação. A reflexão sobre essas duas ofertas foi realizada dentro dos fóruns de avaliação, realizados em maio de 2011 e em julho de 2011.

Diante dos compromissos assumidos na função social e da compreensão de educação como direito universal, faz-se necessário encontrar caminhos para solucionar as dificuldades explicitadas na avaliação do processo educativo. É necessário, por exemplo, superar o quadro de reprovação, de repetência e de evasão nos diferentes níveis e nas várias modalidades.

47 Esse Quadro-síntese, contendo a avaliação qualitativa de aspectos pedagógicos e administrativos das ofertas de cursos no IFRN 2010 e 2011, foi construído com base na avaliação diagnóstica desenvolvida pela Pró-Reitoria de Ensino, junto a estudantes, egressos, professores e gestores do IFRN, em 2010.

A4. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

No IFRN, o desenvolvimento da pesquisa acontece na forma acadêmico-científica, de natureza básica e aplicada. A pesquisa está aberta à participação dos servidores (docentes e técnicos-administrativos) e discentes. Como instituição acadêmica, assume-se que tanto o educador como o aluno devem ser estimulados a desenvolverem uma postura investigativa e criativa no processo de ensino e aprendizagem, propiciando o amadurecimento dos conceitos, o acesso a novos conhecimentos e a novas tecnologias e a produção desses conhecimentos e dessas tecnologias. Assim, a pesquisa configura-se em um princípio educativo, com caráter de iniciação científica e de atividade acadêmica.

No Instituto, as práticas de pesquisa científica tiveram avanços significativos a partir de 2004, com a criação da Diretoria de Relações Empresariais e a Coordenação de Pesquisa. Dinamizaram-se e sistematizaram-se os projetos de pesquisa, anteriormente desenvolvidos em laboratórios acadêmicos, nas diferentes áreas de atuação. No ano de 2007, foi criada a Diretoria de Pesquisa, de caráter sistêmico, com a finalidade de atender às demandas das unidades de ensino que formavam o CEFET/RN. Em 2009, com a nova institucionalidade de estrutura multicâmpus, essa diretoria foi redimensionada para Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PROPI).

A criação da PROPI possibilitou a redefinição de estratégias de fomento à pesquisa. Promover a criação, o crescimento e a sustentabilidade dos núcleos e das linhas de pesquisa: aglutinando entidades e pesquisadores (docentes, discentes e técnicos-administrativos) nas diversas áreas do conhecimento.

Para fins de diagnóstico, apresenta-se a Tabela A.1, contendo registros sobre a pesquisa nos últimos quatro anos no IFRN.

Tabela A.1 – Demonstrativo do desenvolvimento da pesquisa no IFRN - referência 2011.

CÂMPUS	QUANTITATIVO				
	Núcleos de pesquisas	Linhas de pesquisas	Professores envolvidos	Alunos Envolvidos	Técnicos envolvidos
Natal-Central	32	131	227	179	13
Natal-Cidade Alta	01	004	013	005	01
Natal-Zona Norte	04	016	036	008	05
Mossoró	06	033	080	027	03
Ipanguaçu	08	027	046	022	02
Currais Novos	04	029	060	037	04
Apodi	01	002	008	000	00
Pau dos Ferros	01	001	003	000	00
Macau	01	004	017	000	01
CÂMPUS	QUANTITATIVO				
	Núcleos de pesquisas	Linhas de pesquisas	Professores envolvidos	Alunos Envolvidos	Técnicos envolvidos
João Câmara	05	023	037	018	00
Caicó	02	006	007	011	00
Educação	01	005	022	008	00

a Distância					
-------------	--	--	--	--	--

Fonte: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (2010). Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/pesquisa>>.

Os elementos da Tabela delineiam, por câmpus, tanto a quantidade de núcleos e de linhas como o quantitativo de professores, alunos e técnicos envolvidos na pesquisa. Os dados evidenciam, nos últimos três anos, uma evolução, considerando aspectos como a produção científica, a quantidade de núcleos de pesquisa e o número de pesquisadores envolvidos. Um dos fatores que pode justificar esse crescimento é o aumento tanto quantitativo, assinalado pelo número de servidores efetivos envolvidos, quanto qualitativo, assinalado pela verticalização da qualificação e pela elevação do número de especialistas, mestres e doutores. Tais fatores permitiram uma melhoria significativa na qualidade da pesquisa realizada na Instituição.

A sustentabilidade dos núcleos de pesquisa tem se dado por meio de políticas e ações de fomento à pesquisa, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar. A seleção dos projetos acontece por meio de editais internos e/ou externos (divulgados periodicamente e abertos à participação da comunidade acadêmica) e por meio de solicitações e/ou captação de recursos advindos de instituições governamentais e não governamentais.

A PROPI, atuando de forma articulada com a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), vem ampliando as ações de inovação tecnológica por meio das empresas incubadas no Núcleo de Incubação Tecnológica (NIT), das bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI-CAPES) e do Programa Institucional de Bolsas de Pesquisa do IFRN.

Entre as diversas ações desenvolvidas atualmente, destacam-se duas que são amplamente conhecidas e que têm financiamento de recursos próprios do IFRN: o Programa para Bolsa de Pesquisador, envolvendo os docentes e os técnicos-administrativos, e o Programa de Iniciação Científica, envolvendo os discentes.

Convém enfatizar, também, a pesquisa como prática educativa, associada mais diretamente ao ensino. Nesse sentido, identificam-se os projetos integradores, nos cursos superiores, como uma metodologia que vem contribuindo e estimulando os educadores e os alunos a assumirem uma postura investigativa e criativa no processo de ensino e aprendizagem. Propicia-se, assim, o amadurecimento dos conceitos trabalhados e a vivência de práticas interdisciplinares.

De acordo com as reflexões feitas em todos os câmpus, para elevar a pesquisa a um patamar maior de satisfação, dadas as exigências dos indicadores sociais e as demandas próprias da nova institucionalidade, alguns desafios estão lançados. Um deles diz respeito à produção científica e às agências de fomento. A PROPI precisa focalizar a atenção em ações essenciais, como ampliação do quadro atual de núcleos, de pesquisadores e de parceiros; clareza na definição de critérios para a distribuição de bolsas por projetos e por quantidade de alunos; transparência na comunicação dos processos de seleção dos projetos de pesquisa, apresentando esclarecimentos acerca dos critérios avaliativos e das razões de serem selecionados ou não; e agilidade na divulgação das informações. Diante da reconfiguração institucional, torna-se relevante, ainda, manter um banco de dados atualizado, contendo informações sobre os núcleos, as bases e as linhas de pesquisa existentes; os projetos aprovados e os em andamento; os pesquisadores cadastrados; e as produções científicas publicadas ou não, resultantes do desenvolvimento desses projetos.

Outro aspecto a ser destacado é assumir que não deve existir ensino dissociado da pesquisa. Muito embora se reconheça ser possível realizar ações de pesquisa separadas do ensino e da extensão, essa possibilidade, para o fazer acadêmico da Instituição, é a menos indicada. É preciso valorizar a

perspectiva da pesquisa como princípio educativo. Para ser assim estabelecida, faz-se necessário que o educador assuma o papel de mediador no processo de construção do conhecimento, possibilitando, aos alunos, a participação em projetos de pesquisa e/ou de extensão. Desse modo, ressignifica-se o ensino, estimulando o desenvolvimento de um espírito crítico e investigativo frente à produção científica e às demandas sociais. Em vista disso, a atividade da pesquisa como princípio educativo configura-se em mais um desafio a ser superado, quando se trata dos cursos técnicos integrados de nível médio.

Torna-se relevante assumir esse posicionamento, sobretudo nos dias atuais, pois o conhecimento precisa constantemente de renovação. Essa condição induzirá a Instituição a uma nova categoria na pesquisa, criando uma rede globalizada de conhecimento a qual permitirá, efetivamente, ampliar a qualidade da produção intelectual. Com isso, convém buscar um ponto de equilíbrio que proporcione, ao servidor, realizar o ensino e as outras atividades sem prejudicar a pesquisa, ou fazer a pesquisa sem perder o elo com o ensino e as demais atribuições que lhe compete.

O desafio constitui-se, portanto, em traçar as diretrizes que possibilitem a realização da pesquisa sem supervalorizar os projetos em detrimento do ensino ou das atividades administrativas, evitando uma possível sobrecarga de aulas ou de atividades para os servidores.

A pesquisa não é incompatível com a atividade do ensino, mas é preciso se estabelecerem critérios e condições para viabilizá-la. Esses parâmetros devem ser garantidos no planejamento e na execução do trabalho pedagógico e avaliados, constantemente, como uma das prioridades do PPP, em uma perspectiva de tríade entre ensino, pesquisa e extensão.

Em uma instituição educativa, os ganhos advindos da pesquisa científica tornam-se relevantes para o crescimento pessoal e intelectual da comunidade acadêmica, apresentando resultados tanto na formação do aluno como na formação dos educadores. Promovem avanços significativos para a Instituição no campo da educação, da ciência e da tecnologia.

A5. DESENVOLVIMENTO DA EXTENSÃO

A atividade de extensão constitui um processo educativo, científico, artístico-cultural e desportivo articulado com o ensino e a pesquisa. Viabiliza e intensifica uma relação transformadora entre o Instituto e a sociedade. É um trabalho construído sob perspectiva interdisciplinar, favorecedor da democratização do conhecimento com responsabilidade social.

As atividades de extensão possibilitam a participação dos servidores e dos estudantes, assim como da comunidade externa, ocorrendo por iniciativa própria do IFRN ou por interesse e demanda de instituições governamentais ou não governamentais, que buscam o Instituto para o desenvolvimento de projetos educativos, firmando parcerias.

Até o ano de 2004, a Coordenação de Relações Empresariais e Comunitárias tinha, por objetivo, o desenvolvimento de atividades de extensão como a captação e o acompanhamento de estágios, a captação de empregos para egressos, a oferta de cursos básicos de qualificação para a comunidade, o estabelecimento de parcerias com instituições para ofertas de cursos e desenvolvimento de projetos técnicos, as assessorias técnicas e algumas ações ligadas ao ensino e à pesquisa.

Nesse contexto, eram oferecidos os cursos básicos de formação continuada aos trabalhadores, destacando-se os cursos de idiomas, que atendiam à comunidade interna e externa. Posteriormente, firmou-se parceria com organismos governamentais, como o Sistema Nacional de Empregos (SINE) e a Petrobras, ampliando as ofertas dos cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores (cursos FIC). Mais tarde, outras parcerias possibilitaram o desenvolvimento de projetos tecnológicos com instituições públicas e privadas, como, por exemplo, a Agência Nacional do Petróleo, a Companhia Vale do Rio Doce, a ASGA S.A., a WEG Indústrias S.A. e o Instituto da Guarda.

Como decorrência da necessidade de um novo olhar sobre o mundo do trabalho e da intensidade das relações de parcerias com órgãos governamentais e não governamentais, o contexto exigia, da Instituição, uma reorganização das atividades de extensão. Nesse sentido, foi ampliada a antiga Coordenação de Relações Empresariais e Comunitárias para o âmbito de uma Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias.

A partir de 2007, essa Diretoria foi redimensionada, assumindo caráter sistêmico para atender às demandas das unidades de ensino do CEFET-RN. Entre outras ações, foi criado o Núcleo de Intercâmbio Internacional, que se tornaria, mais tarde, a Coordenação de Relações Internacionais. A ampliação das ações na Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias foi possibilitada por meio da Fundação de Apoio à Educação e Desenvolvimento Tecnológico do Rio Grande do Norte (FUNCERN), que desempenha funções administrativa, financeira e pedagógica em muitas atividades de extensão, ensino e pesquisa, em conformidade com o Estatuto.

Com a transformação do CEFET-RN em IFRN, constituiu-se a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) como órgão executivo, responsável pelo planejamento, coordenação, fomento e acompanhamento das atividades extensionistas. Essa reestruturação possibilitou ampliar o campo de atuação, definindo políticas e ações para todos os câmpus do IFRN, em várias áreas profissionais. Passou-se, portanto, a desenvolver uma maior diversificação de projetos. A partir da inauguração dos novos câmpus, os projetos de extensão da Instituição passaram a ser interiorizados e ampliados em novas áreas de conhecimento.

Dessa forma, a Instituição vem se consolidando, como fomentadora da dimensão acadêmica da extensão, por meio do desenvolvimento de projetos, programas, parcerias e convênios com outras instituições públicas e privadas da sociedade. Salienta-se que, com a nova institucionalidade, as ações extensionistas devem estar comprometidas com a dimensão pedagógica do processo educativo, integrando o ensino, a pesquisa e extensão.

Nos diversos câmpus, são desenvolvidas tanto atividades dos projetos aprovados por meio do fomento de recursos próprios do orçamento institucional quanto atividades com financiamento de estabelecimentos de fomento à pesquisa e à extensão.

O IFRN, ao longo de sua história, vem buscando a interação com a sociedade, por meio da realização de estágio dos estudantes, concebendo-se essa prática profissional como um ato educativo importante para a articulação entre teoria e prática. No entanto, permanece a dúvida se o estágio pode ser considerado como uma atividade extensionista, visto que se encontra, até hoje, dentro da estrutura administrativa da PROEX.

Ainda que não se elucide esse caráter extensionista do estágio, é imprescindível que a Instituição promova um maior fortalecimento das atividades da Coordenação de Estágios e Egressos dentro da nova estrutura da PROEX. Tal fortalecimento visa ao enriquecimento da prática profissional no que concerne à garantia de campo de estágio para os estudantes, à qualidade no acompanhamento

dessa atividade de prática profissional e às melhorias no campo da articulação entre teoria e prática. Muitas mudanças estão sendo necessárias na regulamentação e nas relações com as instituições que abrem espaços para o estágio dos alunos, em virtude da Lei de estágio (Lei 11.788/2008b).

O estágio curricular, como uma das modalidades da prática profissional, é uma atividade ligada ao ensino, com caráter obrigatório para alunos regularmente matriculados. Ocorre durante o curso, com período mínimo de um semestre, seguindo as normas estabelecidas nos regulamentos dos cursos e de acordo com a referida Lei do estágio. São firmados termos de convênio, preferencialmente com instituições governamentais, podendo ser desenvolvidos também convênios com instituições não governamentais. Em decorrência dessa relação interinstitucional, tem-se conseguido considerável abertura para a inserção dos egressos no mundo do trabalho. Por isso, faz-se necessário garantir a tutoria pedagógica do estágio e o acompanhamento dos egressos, consolidando, assim, a unidade entre teoria e prática.

Como desafios da PROEX, destacam-se os seguintes pontos (os quais são interdependentes, não havendo, portanto, uma ordem de prioridade entre eles):

- o fortalecimento da identidade da extensão, considerando os documentos produzidos pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão dos Institutos Federais (FORPROEX) e a política nacional de extensão;
- o desenvolvimento de ações sistêmicas contemplando as áreas da política de extensão propostas pelo FORPROEX;
- a definição clara das linhas de atuação da extensão, contemplando, entre outras, as áreas de produção e preservação cultural, de ação social, de preservação ambiental, de comunicação, de tecnologia e produção, de trabalho e educação;
- a estruturação do funcionamento da PROEX, com modos de organização sistêmicos nos câmpus;
- o comprometimento com a articulação e a integração entre os projetos de extensão, de ensino e de pesquisa;
- a normatização, o acompanhamento e a avaliação das ações desenvolvidas em cada câmpus, criando uma rotina de fluxo de processos para orientar as tomadas de decisão;
- a otimização dos recursos financeiros, promovendo a equidade orçamentária entre os câmpus;
- a constituição de uma rede de dirigentes que atuem interligados à PROEX, de modo a promover uma política democrática e participativa da extensão; e
- a disseminação da cultura extensionista como parte da formação integral dos alunos do IFRN.

As atividades desenvolvidas devem ser planejadas e executadas tomando por base a formação acadêmica dos alunos nas diferentes áreas profissionais. Um fator relevante para a consolidação dessa cultura é o envolvimento dos servidores, tanto docentes como técnicos-administrativos, promovendo, assim, uma rede de ações integradas que atua junto à comunidade interna e externa.

O trabalho de extensão, sendo realizado de forma concatenada com os princípios pedagógicos estabelecidos neste PPP, fortalece a integração entre as atividades de ensino e pesquisa. Essa integração é inerente ao processo educativo da Instituição. Constitui-se em um caminho para o IFRN reafirmar o seu papel social, contribuindo, significativamente, tanto para o desenvolvimento socioeconômico e para a produção e a disseminação de conhecimentos quanto para o enfrentamento das condições de desigualdades e de exclusões sociais no Brasil.

A6. INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Embora se reconheça que, separadamente, cada um tenha o seu foco de atuação específico, o ensino, a pesquisa e a extensão devem se constituir em uma tríade indissociável. Compreende-se que o princípio da indissociabilidade se constitui em um elemento propulsor da integração entre essas três esferas, além de ser um componente balizador da formação integral ou omnilateral, na perspectiva da politécnica⁴⁸. Esses pressupostos são catalisadores do cumprimento da função social do Instituto, consonante com as novas demandas assumidas.

A visão dessa proposta de integração contempla uma compreensão global do conhecimento, sugerindo ações que aproximem ensino, pesquisa e extensão, pensadas e planejadas a partir da lógica intrarrelacional e inter-relacional. Com isso, cursos, disciplinas, conteúdos, estudos, projetos, programas, grupos e núcleos de pesquisas dialogam, ampliando-se as chances de se buscar maior conectividade entre os saberes científicos, acadêmicos e profissionais e os saberes do cotidiano. Nesse sentido, indissociabilizar a ação educativa perpassa por uma visão curricular ampla. Tal visão favorece alianças do conhecimento e objetiva formar pessoas para compreenderem, além da aparência fenomênica, a realidade global. Visa, por fim, a formação integral do sujeito e a transformação da realidade social.

No IFRN, muito embora as atividades relativas ao ensino, à pesquisa e à extensão estejam sendo realizadas, questiona-se a forma isolada e desarticulada de organizar o planejamento entre elas, fato que contribui, negativamente, para os resultados. É preciso empreender esforços na busca da indissociabilização entre os três pilares. O regime de trabalho de dedicação exclusiva dos docentes, o plano de carreira e a política de formação continuada de servidores, definida no plano de capacitação dos professores e dos técnicos, são apontados como condições favoráveis à adoção dessa postura metodológica. Portanto, a indissociabilidade estabelece-se como um dos desafios para a Instituição, uma vez que é concebida como um princípio que deve originar processos formativos articulados em uma relação dialógica, interdisciplinar, participativa e construtiva.

Apresenta-se, como forte indicador para essa integração, a proposta metodológica do trabalho com projetos integradores, desenvolvida nos cursos superiores de graduação tecnológica e nas licenciaturas, conforme orientam as matrizes dos planos de cursos. De caráter interdisciplinar, esses projetos configuram-se como uma das possibilidades para estabelecer elos teórico-metodológicos nas práticas pedagógicas conduzidas para o ensino, a pesquisa e a extensão do IFRN.

Imprime-se, então, o primeiro desafio: estender os projetos integradores às demais ofertas institucionais, em todos os níveis e nas várias modalidades. Fazem-se necessários, para tanto, a adesão a essa proposição metodológica, o envolvimento dos educadores e o incentivo à participação dos estudantes no desenvolvimento de projetos dessa natureza. Assim, o ensino, a pesquisa e a extensão caminharão rumo a uma relação dialógica que estreita finalidades e objetivos, aglutinando áreas distintas e agregando saberes globalizados ao conhecimento e à formação.

Outro fator de relevância favorável a essa postura nas práticas da Instituição é a atuação do Núcleo de Incubação Tecnológica (NIT), uma ramificação do Programa de Pré-incubação Tecnológica. O NIT vincula-se ao setor de pesquisa e inovação e articula-se à PROEX. As conduções das atividades do NIT objetivam o desenvolvimento e o aperfeiçoamento profissional; a produção, a socialização e a difusão cultural do conhecimento; e a inserção no mundo do trabalho.

A diversidade de vivências proporcionadas pelo NIT motiva e enriquece as atividades de ensino, amplia relações interpessoais e profissionais, promove experiências de extensão e de contato com a comunidade e incentiva o trabalho com pesquisa. Ademais, o NIT cumpre sua função seja estimulando a transformação de ideias inovadoras em iniciativas viáveis para o mundo dos negócios, seja mediando a transferência de tecnologia para diversos setores sociais, seja promovendo outras ações indissociáveis e mobilizadores da formação integral dos estudantes e dos educadores. Portanto,

48 A educação politécnica visa à superação da dicotomia tanto entre trabalho manual e trabalho intelectual quanto entre cultura geral e cultura técnica. Deve ser um processo que contribua para o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

é necessário pensar, sistemicamente, nas atividades desse núcleo, a fim de provocar discussões mais aprofundadas sobre as potencialidades, as fragilidades e as formas de ampliação, de aperfeiçoamento e de melhor aproveitamento desse espaço formativo.

Para a efetivação de um trabalho com vistas à promoção da indissociabilidade, convém diagnosticar caminhos e possibilidades dessa operacionalização, refletir sobre as condições da gestão pedagógica das três dimensões em pauta e definir ações. Destacam-se, ainda, como desafios, algumas metas favorecedoras da indissociabilidade: adesão dos educadores a uma perspectiva de trabalho interdisciplinar; carga horária adequada e propícia às três atuações; prioridade nos aspectos pedagógicos; apoio institucional para a realização dos projetos; existência de momentos, nas reuniões pedagógicas, para esse fim; e planejamento conjunto que promova o intercâmbio entre as três áreas de atuação. Ademais, há de se pensar na organização dos tempos escolares, um calendário condizente com essa visão, e em uma política de valorização e de financiamento que promova o desenvolvimento integrado do ensino, da pesquisa e da extensão.

Acredita-se que, no IFRN, essa articulação é imprescindível e que deve ser tarefa de todos (gestores, professores, pesquisadores, estudantes, parceiros e colaboradores da Instituição) nos mais variados momentos da condução dos processos formativos em que se efetivam, nos câmpus, essas três instâncias acadêmicas.

A.7 PROPOSTAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A inclusão escolar, definida como um conjunto de políticas públicas e particulares para levar a escolarização a todos os segmentos da sociedade, constitui-se em uma das dimensões do processo de inclusão social. De acordo com Sasaki (1997, p. 41), a inclusão social é conceituada como

[...] o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

É a partir desse olhar de inclusão social que a educação inclusiva ganha impulso e começa a tomar forma no espaço escolar. Um dos principais documentos em defesa da educação inclusiva é a Declaração de Salamanca, criada em 1994, na Espanha. Ela sinaliza para o atendimento das pessoas com deficiência na educação escolar, ao instituir que cada pessoa “[...] tem características, interesses, capacidades de aprendizagem que lhe são próprios [...]”. Por isso, “[...] os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades [...]” (UNESCO, 1994, 8-9).

Assumir a concepção de educação inclusiva é comprometer-se com a construção de uma escola para todos. Nesse sentido, em vez de se focalizarem as deficiências ou as limitações do aluno, enfatizam-se o processo pedagógico, as condições e as situações de aprendizagem. Trata-se, então, de se definir pelo tipo de resposta educativa para os recursos e para os apoios necessários a fim de proporcionar, a todos, a obtenção do sucesso na formação. Portanto, uma escola para todos significa, em linhas gerais, acolher os que se encontram à margem do sistema educacional, independentemente de idade, gênero, etnia, raça ou condição econômica, social, física e/ou mental. A escola inclusiva deve respeitar, como necessidades especiais, aspectos/condições relacionado(a)s às disfunções, limitações ou deficiências.

Com o direito de acesso garantido legalmente, há necessidade de que sejam assegurados a permanência e o prosseguimento dos estudos das pessoas portadoras de deficiências. É importante frisar que as instituições de ensino devem atentar para uma inclusão responsável, não apenas obedecendo a uma exigência legal. Assim, o paradigma da educação inclusiva aponta, para as instituições acadêmicas, o desafio de se ajustarem a fim de respeitar e atender a diversidade dos alunos, compreendendo a educação como um direito humano fundamental em uma sociedade justa e solidária.

É categórico afirmar, portanto, que o IFRN concebe a educação inclusiva como um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de seus alunos, em uma visão intercultural e sistêmica de educação, nos diferentes níveis e nas várias modalidades de ensino. Fundamenta-se no paradigma da inclusão e defende políticas, ações, projetos e práticas pedagógicas compatíveis com as especificidades humanas.

A fim de materializar uma proposta de educação inclusiva, na compreensão de educação como um direito fundamental a todos, o Instituto encampa, como propostas afirmativas para uma educação inclusiva, políticas, ações, projetos e programas. Em breve diagnóstico, destaca-se, a seguir, como foram e estão sendo institucionalizadas essas práticas, as suas formas de atuação e de operacionalização. O elenco de subtópicos funciona como pontos de reflexão, sobretudo quando se trata das fragilidades e dos desafios para o atual contexto institucional.

A.7.1 Assistência estudantil: um direito social dos estudantes para o acesso, a permanência, o êxito e a conclusão de cursos

A promoção de uma educação gratuita e de qualidade, como um bem público, é um direito de todos, conforme preconiza a Constituição Brasileira de 1988. O Artigo 205 da referida Constituição afirma:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988).

Nesse sentido, o acesso, a permanência e a conclusão de cursos sofrem, apesar dos respaldos legais existentes, a interferência das diversas questões sociais (como, por exemplo, pobreza, condições precárias de moradia, violência, uso de álcool e outras drogas, degradação humana, degradação ambiental e insegurança alimentar) nas condições de vida dos estudantes. Dificultam-se, assim, o desempenho acadêmico, a inclusão social e a qualidade de vida dos discentes, na perspectiva de uma formação integral.

Como estratégia de enfrentamento e redução dos efeitos dessas expressões no âmbito institucional, a assistência estudantil, parte integrante do processo formativo, é concebida como um direito social dos estudantes para o acesso, a permanência e a conclusão de cursos.

No IFRN, a Diretoria de Gestão de Atividades Estudantis (DIGAE) é o órgão responsável e estruturante da execução da maioria das políticas e dos programas de assistência ao discente, extensivos, por vezes, aos demais segmentos da comunidade. Objetiva atender as demandas sociais

internas, firmando o compromisso de implementar, nos câmpus, ações, programas e serviços nos diferentes setores que compõem essa área: serviço social, psicologia clínica, odontologia, nutrição, enfermagem e medicina.

Data do ano de 1993, ainda como Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), o início das primeiras ações de inclusão registradas nos documentos internos. Entre os vários cursos técnicos da Escola, o de Mineração oferecia, a seus alunos, um curso extraordinário de lapidação de pedras preciosas, abundantes no Estado. Desde então, muitas outras iniciativas foram empreendidas, ampliando-se, a cada ano, a necessidade.

Para fins de diagnóstico, convém mencionar que a DIGAE implementa, anualmente, projetos de assistência estudantil, voltados para a inclusão social dos discentes. Os atendimentos aos estudantes são distribuídos em programas e serviços, em adequação às peculiaridades dos câmpus (como, por exemplo, bolsa de iniciação ao trabalho; apoio à saúde estudantil; passe estudantil; alimentação escolar; programa de assistência estudantil de fomento aos estudos para os alunos do PROEJA; bolsa para os cursos de idiomas; programa de isenção de taxas nos processos seletivos; programa de assistência estudantil; bolsa/fiscalização de concursos do IFRN; apoio às ações político-estudantis; e apoio e incentivo à participação dos estudantes, principalmente os de baixo poder aquisitivo, em atividades científicas, artístico-culturais e desportivas).

Para tanto, são desenvolvidos os serviços médico, odontológico, psicológico escolar, fisioterápico, nutricional, bibliotecal e de enfermagem, ajustados de acordo com a disponibilidade de cada câmpus. Para além do atendimento às demandas de alimentação, auxílio-transporte e concessão de bolsas, o Instituto desenvolve, ainda, um conjunto de ações de assistência estudantil, realizadas por meio dos programas já citados, na busca de contribuir para a garantia da proteção social.

Nessa direção, destacam-se o desenvolvimento de ações de apoio estudantil, a orientação social e o acompanhamento aos alunos e a suas famílias. Tais ações são materializadas na caracterização socioeconômica e educacional dos alunos, no acompanhamento sociofamiliar e na orientação educacional.

A caracterização socioeconômica e educacional dos alunos objetiva traçar o perfil dos ingressos na Instituição. Tem, como principais indicadores sociais, a composição e a renda familiares, a faixa-etária e a procedência escolar. Tais indicadores são sistematizados pela equipe de serviço social, com vistas à apreensão da realidade socioeconômica e educacional dos estudantes.

O acompanhamento sociofamiliar objetiva construir estratégias conjuntas que contribuam para a superação das dificuldades apresentadas pelos discentes e por suas famílias. Para tanto, procura-se manter diálogo e articulação permanentes entre o serviço social, a psicologia escolar, a equipe pedagógica e o corpo docente.

A orientação educacional objetiva acompanhar os estudantes, por meio da equipe técnico-pedagógica (ETEP), com atividades específicas para os discentes dos cursos técnicos integrados. Para tanto, recorre-se a reuniões de pais, atendimento a familiares, acompanhamento do rendimento estudantil, reuniões de avaliação com representantes estudantis e, como mecanismo de avaliação do processo ensino e aprendizagem, reuniões de conselho de classe.

Constituída como uma política de garantia de direitos a todos os estudantes que dela necessitam, a assistência estudantil implementada no IFRN incorpora tanto a manutenção dos

programas, dos serviços e das atividades já existentes quanto a ampliação das demandas institucionais e o surgimento de outras demandas, resultantes do processo de expansão da rede e da interiorização do Instituto. Assim, podem-se elencar os seguintes desafios:

- consolidar a concepção da assistência estudantil, tanto pela Instituição quanto pelos beneficiários, como concretização de um direito social, rompendo o estigma do favor, da tutela ou do assistencialismo;
- garantir o investimento orçamentário e financeiro para a política de assistência estudantil, por meio da fixação de um percentual do orçamento interno que atenda às reais necessidades dos estudantes;
- fortalecer a articulação entre os diversos setores que desenvolvem a política de assistência estudantil, a partir de um trabalho contínuo e sistemático;
- promover ações de integração do acompanhamento psicopedagógico e social aos estudantes, em uma perspectiva de consolidação de equipe multidisciplinar;
- atender à demanda reprimida, estimada pela caracterização do perfil socioeconômico e não somente pelas inscrições em programas de assistência estudantil;
- ampliar, com equipe técnico-pedagógica e docentes, a socialização dos perfis das turmas, principalmente as do PROEJA, objetivando melhorar a integração pedagógica;
- aumentar a cobertura das ações, dos programas e dos serviços da assistência estudantil (como, por exemplo, a garantia de isenção de taxas em todos os processos seletivos da Instituição);
- divulgar, com mais intensidade, os direitos dos estudantes à assistência estudantil;
- intensificar ações que promovam a inclusão social de segmentos específicos, como, por exemplo, estudantes com necessidades especiais, estudantes do PROEJA e estudantes oriundos de escolas públicas;
- definir um sistema de acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações, programas e serviços realizados pela assistência estudantil;
- promover um trabalho de orientação para a formação política estudantil, junto às entidades representativas de grêmios e DCE, em uma perspectiva emancipatória; e
- estimular a implementação de ações que contemplem as peculiaridades das regiões onde estão localizados os câmpus e a adequação dos programas e das ações já existentes às especificidades de determinados grupos sociais a serem atendidos (como, por exemplo, pequenos agricultores associados à agricultura familiar, comunidades de pescadores e/ou de indígenas, quilombolas e assentados rurais).

Ante essas ponderações, convém ressaltar a importância de serem traçadas políticas inclusivas de manutenção e/ou de redimensionamento de ações que visem atender às demandas propostas no âmbito institucional.

A.7.2 Ações do núcleo de inclusão

As iniciativas de inclusão de pessoas com deficiências nos cursos e no mundo do trabalho têm sido desenvolvidas pelo Instituto desde 1994. Em 2002, o Núcleo de Inclusão foi criado, no Câmpus Natal-Central, pela Portaria 204/2002 do CEFET-RN, associando-se ao Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais (TECNEP), da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), em parceria com a Secretaria de Educação Especial (SEESP). Teve, como propósito, redirecionar a inclusão nos CEFETs. Em 2004, formou-se como grupo de pesquisa, no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (CNPq). Era um dos núcleos integrantes da Diretoria de Pesquisa, posteriormente redimensionada para Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação

(PROPI).

Pautado nas orientações da Declaração de Salamanca (1994), o Núcleo de Inclusão do IFRN objetiva, sobretudo, promover ambiente físico e psicossocial satisfatório; condições políticas e encaminhamentos pedagógicos para receber estudantes com deficiências nos câmpus, nas diversas ofertas; e incentivo à formação acadêmico-científica acerca da inclusão escolar. Envolve estudantes, servidores, prestadores de serviços e membros da comunidade externa. Na perspectiva de proporcionar melhores condições para que o Instituto se torne uma instância cada vez mais inclusiva, o Núcleo de Inclusão afirma-se como um espaço fundamental no respeito à diversidade e na garantia da cidadania.

As atividades estão voltadas, sobretudo, para o incentivo à formação docente na perspectiva da inclusão, defendida, inicialmente, pela inserção e pela manutenção da disciplina de Educação Especial na estrutura curricular dos cursos de licenciatura. O Grupo Interdisciplinar de Pesquisa Aplicada à Inclusão, atualmente vinculado à Diretoria Acadêmica de Recursos Naturais (DIAREN), atua com vários grupos sociais, por meio de estudos, pesquisas e produções acadêmico-científicas.

Fortalecido com a atuação do Núcleo de Inclusão, o IFRN busca ajustar-se a partir da adequação desde os processos de seleção. Constituem exemplos dessa adequação as provas em braile ou em letra ampliada para pessoas com deficiência visual, a presença de intérprete de LIBRAS durante as provas, o espaço físico apropriado para pessoas com deficiências físicas e o tempo adicional de prova para casos especiais.

Constatadas determinadas dificuldades, procura-se assistir os novos alunos, a fim de que as barreiras existentes sejam minimizadas. Nesse sentido, as ações vão da inserção e da integração nos projetos do Núcleo de Inclusão à adaptação arquitetônica (como a construção de rampas, adaptação de banheiros, instalação de telefones para pessoas surdas e aquisição de cadeira de rodas para a recepção). Essas ações de adaptação arquitetônica são de competência da gestão.

Em suma, o Núcleo subsidia a Instituição nas ações e nos estudos voltados à inclusão de estudantes com dificuldades na aprendizagem advindas de fatores diversos, como altas habilidades, disfunções neurológicas, problemas emocionais, limitações físicas e ausência total e/ou parcial de um ou mais sentidos. São casos que podem comprometer e restringir as habilidades e até acentuam limitações no processo de aprendizagem.

Apesar de se reconhecer a importância do Núcleo de Inclusão para o IFRN, a sua atuação é, ainda, muito restrita, considerando os critérios de expansão e a estrutura multicâmpus. É preciso, portanto, assumir compromissos institucionais que atendam os seguintes desafios:

- a) implementação de uma política mais eficaz para a sistematização, o fortalecimento e a extensão das ações do Núcleo de Inclusão;
- b) atendimento às solicitações dos membros do Núcleo de Inclusão, especialmente quanto à adequação da estrutura arquitetônica da Instituição (da concepção do projeto à ampliação ou às reformas);
- c) aquisição de equipamentos e/ou materiais adequados, em atendimento às demandas internas diagnosticadas em estudos e pesquisas realizados;
- d) incentivo às ações de estudo e de pesquisa acerca da inclusão;
- e) apoio às propostas afirmativas para estudantes com deficiências, por meio de projetos que viabilizem o acesso, o prosseguimento e a conclusão dos estudos com qualidade;

- f) promoção tanto de cursos de formação inicial e continuada quanto de eventos acadêmico-científicos (como palestras, seminários e outros momentos de sensibilização) sobre a inclusão;
- g) conquista de maior adesão de pesquisadores e de demais profissionais especializados para atuarem no Núcleo de Inclusão;
- h) orientações didático-metodológicas adequadas nos encaminhamentos pedagógicos; e
- i) integração das atividades do Núcleo de Inclusão aos programas e aos serviços da assistência estudantil.

As questões postas são norteadoras, porque, além de evidenciarem as potencialidades, suscitam discussões acerca das fragilidades, quando se trata de fortalecer e de ampliar as ações do Núcleo de Inclusão do IFRN. Contribuem para que se possa colaborar com a revisão de conceitos e com a mudança de atitudes. Assim, pode-se avançar para um patamar de vanguarda, quando o assunto for educação inclusiva.

A.7.3 Processos seletivos diferenciados para estudantes da rede pública

Não se pode negar que, no Brasil, a proposição política de incentivo a atitudes afirmativas que garantam a inclusão social configura-se, por vezes, em divisores de concepções e de opiniões. Tem sido assim com a política afirmativa de cotas.

A decisão do IFRN de realizar processos seletivos diferenciados para estudantes da rede pública é consolidada pelo tempo de existência e pelas intencionalidades. Originou-se com o Pró-Técnico, que depois passou a ser nomeado PROCEFET e, atualmente, é denominado ProITEC. No ano de 1994, a Instituição passou a reservar o percentual de 50% das vagas, em seus cursos técnicos de nível médio, exclusivamente para quem cursava a 8ª série do 1º grau na rede pública de ensino e estivesse matriculado no referido Programa. Essa iniciativa foi sendo aperfeiçoada, no sentido de incluir os estudantes oriundos de escolas públicas na educação profissional, culminando em uma resolução interna que estendeu essa política às demais ofertas do Instituto.

O estabelecimento de processos seletivos diferenciados para estudantes da rede pública, amplamente conhecido como reserva de 50% de vagas, foi instituído a todas as ofertas por meio da Resolução 04/2004 do Conselho Diretor/CEFET-RN. Ao estendê-la às demais ofertas, o então CEFET-RN tornou-se a primeira instituição federal a adotar, oficialmente, essa resguarda de vagas na Organização Didática. A reserva de vagas foi aprovada pela Resolução 04/2005 do Conselho Diretor/CEFET-RN, servindo de referencial para outras instituições públicas do País.

Assegurar processos seletivos diferenciados, com a reserva de cotas de 50% para estudantes da rede pública, é um grande passo. Porém, é insuficiente. Mesmo visto como uma potencialidade institucional, o mote desafiador da proposta inclusiva está em traçar diretrizes ainda mais consistentes, garantindo, aos estudantes beneficiados com essa política, não só o ingresso mas também a permanência e a conclusão de cursos. Na busca de assegurar o prosseguimento dos estudantes nos estudos com qualidade, faz-se necessário implementar ações sistemáticas de acompanhamento psicopedagógico e social, visando o bom desempenho dos alunos do ProITEC, com base nos índices de aprovação, reprovação e evasão.

Convém, portanto, pensar em alternativas, como a criação de um sistema de armazenamento e

monitoramento das estatísticas, uma espécie de observatório que subsidiará o acompanhamento dos resultados e implicará a consecução de novas diretrizes. Ademais, é preciso prover condições para que o desenvolvimento desses alunos ocorra nos pilares do ensino, da pesquisa e da extensão; na perspectiva da elevação da escolaridade com profissionalização; e no âmbito da formação integral. Assim, não se perde de vista o compromisso institucional firmado na função social: uma educação profissional de qualidade socialmente referenciada, na perspectiva de um processo de emancipação humana, de construção da cidadania e de transformação da realidade social.

A.7.4 Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania

O Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania (ProITEC) vincula-se ao Câmpus de Educação a Distância (EaD). Seu formato tem caráter de formação inicial e objetiva possibilitar, aos seus integrantes, revisão e aprofundamento dos conhecimentos acerca de áreas do ensino fundamental.

Consiste em inscrever, no âmbito de atuação dos câmpus, alunos da rede pública de ensino do Rio Grande do Norte. Os critérios para inscrição e as demais orientações metodológicas são estabelecidos e divulgados em editais. Exige-se que o estudante, para participar, tenha cursado do 6º ao 8º anos do ensino fundamental, exclusivamente, em escola pública e que esteja cursando o 9º ano também na rede pública.

De natureza interdisciplinar, integra, ainda, temas referentes à cidadania e à ética nas ações do cotidiano, nas relações familiares, nos espaços escolares e, sobretudo, no âmbito da inserção profissional. Tem, por parâmetro, uma demonstração dos cursos técnicos oferecidos pelo IFRN.

Na forma de teleaulas e/ou na modalidade presencial, os candidatos recebem material didático específico (livros, DVDs e fascículos) e são motivados a estudar em uma determinada sistemática de encontros, a depender da realidade dos câmpus. São avaliados em dois momentos – nas áreas de língua portuguesa, matemática e cidadania – dentro do formato do curso e concorrem, para os cursos técnicos integrados do ensino médio, a 50% de todas as vagas ofertadas pela Instituição.

Para melhor compreensão desse Programa, é necessário situá-lo historicamente. Difundido, ao longo dos quase trinta e dois anos de funcionamento, sob denominações e configurações diferentes, o atual Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania (ProITEC/IFRN) passou por distintas fases em sua trajetória. Essa iniciativa de democratização do acesso tem como marco histórico um convênio firmado, no ano de 1977, entre a antiga EFRN e o Ministério do Trabalho, com a parceria da Secretaria Estadual de Educação e Cultura. Denominado Pró-Técnico, tinha o objetivo de atender a “alunos para reforço de aprendizagem em preparação para ingressos nos cursos técnicos” (IFRN, 2009, p. 7)⁴⁹.

Bem-sucedido, o Pró-Técnico foi ampliado, à época, pelo Ministério do Trabalho, a quem cabia, inicialmente, o financiamento das despesas (remuneração de professores, serviços técnico-administrativos e material didático) e a supervisão. Com a extinção do convênio, no ano de 1987, a Instituição passou a assumir totalmente o Programa, intensificando o atendimento para os filhos e os dependentes de sindicalizados, com aulas presenciais, exclusivamente, de Língua Portuguesa e Matemática, por serem consideradas disciplinas base para o ingresso dos estudantes nos cursos técnicos. A decisão pela continuidade deu-se por vários fatores, como a procura crescente dos alunos;

49 Segundo os documentos consultados, não existia especificação de que as aulas eram destinadas a alunos provenientes de escolas públicas. Conclui-se que eram abertas a todos.

a constatação da melhoria no rendimento escolar, verificada por meio de avaliações desses alunos; e a preocupação em criar mecanismos de superação do processo de elitização instaurado na ETFRN.

Após um processo de avaliação da Escola, ocorrido entre os anos de 1992/93, o qual culminou no início da construção da Proposta Curricular da ETFRN (o primeiro Projeto Pedagógico da Instituição), constatou-se que cerca de 75% dos estudantes selecionados provinham de famílias de classe média e eram concluintes do primeiro grau em escolas da rede particular. Dessa forma, ficou em evidência que o propósito maior de não elitização da ETFRN não estava mais sendo alcançado. Foi preciso, portanto, repensar os princípios e os objetivos do Programa, formatando-o de maneira a atender a sua finalidade principal.

No ano de 1994, com a implementação do citado Projeto Político-Pedagógico, alguns pressupostos foram determinantes para a manutenção e a ampliação do Programa, eclodindo em um novo panorama. Um deles redirecionou o Pró-Técnico, tornando-o exclusivo apenas para estudantes da antiga 8ª série do 1º grau oriundos de escolas públicas dos municípios que mantinham convênio com a ETFRN. O Programa tomou o formato de um curso de EaD, com aulas presenciais e teleaulas, veiculadas pela TV Universitária, mantendo-se as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Consolidou-se, naquele momento, como o precursor da política de reserva de vagas da Instituição, destinadas para o processo seletivo diferenciado para estudantes de escolas públicas.

A partir de 1999, com a transformação da ETFRN em CEFET-RN, o Pró-Técnico recebeu a denominação de Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania (PROCEFET), acrescentando-se, aos conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática, a temática de Cidadania, em uma perspectiva transdisciplinar. Desde essa data, vem adequando-se às formas presencial, semipresencial e a distância, utilizando fascículos, mídias impressas, teleaulas, módulos impressos e livros.

No ano de 2008, com a mudança de CEFET-RN para IFRN e a reconfiguração das propostas didático-pedagógicas, novas parcerias foram estabelecidas, com diversas prefeituras espalhadas pelo interior do Estado, e a oferta de curso de aperfeiçoamento para professores dos municípios, com o intuito de atender às demandas, foram bastante ampliadas.

É notória a expansão e a efetiva participação dos alunos no Programa. Para visualizar melhor essa amplitude, a Tabela A.2 demonstra um diagnóstico estatístico da quantidade de alunos inscritos e aprovados nos últimos cinco anos.

Tabela A.2 – Quantidade de alunos inscritos e aprovados no Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania (ProITEC/IFRN) – 2005 a 2011.

ANOS	NÚMERO DE INSCRITOS NO PROGRAMA	NÚMERO DE CANDIDATOS APROVADOS (com inserção no IFRN)
2006	3.884	279
ANOS	NÚMERO DE INSCRITOS NO PROGRAMA	NÚMERO DE CANDIDATOS APROVADOS (com inserção no IFRN)
2007	3.807	279
2008	3.898	444

2009	4.480	455
2010	6.564	898
2011	7.584	849

Fonte: Câmpus de Educação a Distância do IFRN (2011).

As estatísticas mostram um crescimento considerável, tendo em vista a inserção do Instituto nas diversas regiões do Rio Grande do Norte e a adesão dos estudantes ao ProTEC, o que ratifica o valor social do Programa. Isso advém da filosofia da proposta, uma vez que contribui, sistemática e consistentemente, para a formação dos alunos, mesmo para os que não conseguem aprovação. Além de colaborar para o aprofundamento e a ampliação dos conhecimentos dos estudantes e propiciar reflexões acerca da formação profissional, o Programa aborda temas voltados para a construção de atitudes e valores humanos, em uma perspectiva humana, ética, crítica e cidadã.

As inovações implementadas na operacionalização elevam as estatísticas do Programa, garantindo resultados cada vez mais satisfatórios. Entretanto, é preciso estar atento para que os dados quantitativos não sobrepujem os qualitativos.

Manter a qualidade socialmente referenciada e não perder de vista o objetivo maior do Programa constituem os maiores desafios do momento, especialmente quando se trata da formação inicial e continuada dos profissionais da educação da rede pública estadual e das redes públicas municipais. Esses profissionais atuam como tutores, responsáveis diretos na efetivação do Programa junto aos estudantes. Tal iniciativa de formação de professores teve início em 2010, mas precisa ser otimizada.

É necessário rever o quantitativo de vagas destinadas aos cursos técnicos integrados regulares do Instituto. Além da restrição de vagas, a concorrência é muito elevada, considerando a dimensão das inscrições no ProTEC. Dificultam-se, assim, as chances de ingresso dos alunos.

Ao considerar a expansão e a interiorização do IFRN, é pertinente buscar sintonia entre a oferta e a ampliação dessa oferta. Em virtude do alcance e da diversidade de locais de funcionamento, faz-se necessário acompanhamento e avaliação permanentes da metodologia, da adequação de conteúdos e da atualização do material didático, incluindo a abordagem dos novos cursos e as diferentes áreas de atuação dos câmpus.

A.7.5 Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

Em referência à Educação de Jovens e Adultos (EJA), a UNESCO (2009) destaca que, dos seis objetivos para a Declaração Mundial sobre Educação para Todos acordados em Dacar (UNESCO, 1998), dois estão relacionados à alfabetização e à educação de jovens e adultos, a saber:

[...] garantir que as necessidades básicas de aprendizagem dos jovens sejam satisfeitas de modo equitativo, por meio de acesso a programas de aprendizagem apropriados; atingir, até 2015, 50% de melhoria nos níveis de alfabetização de adultos, em

particular para as mulheres, em conjunção com o acesso equitativo à educação básica e continuada de adultos. (UNESCO, 2009, p. 1).

No âmbito da educação nacional brasileira, a EJA, historicamente, foi marcada pela descontinuidade de programas e de projetos. Eram traduzidos em ações efêmeras e executados, muitas vezes, por instituições não governamentais que não absorviam o caráter público e o comprometido com a educação de qualidade socialmente referenciada.

No conjunto das ações político-pedagógicas do atual Governo Federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Decreto 5.840/2006, apresenta-se como uma iniciativa que visa à inclusão social emancipatória dos sujeitos que não tiveram a oportunidade de acesso à educação básica (e/ou conclusão desse nível de ensino) na faixa-etária regular indicada em toda legislação. Assim, concebe a escola como um *locus* integrante e atuante nas dinâmicas sociais (não alheias às vocações produtivas e às potencialidades de desenvolvimento regional), envolvendo-a em ações de sustentabilidade sociocultural, econômica e ambiental (BRASIL, 2007).

Em se tratando do mapa geral das ofertas, o IFRN destina 10% do total de suas vagas para o PROEJA, um percentual mínimo estabelecido pelo Decreto 5.840/2006, na ocasião da implantação do Programa, e mantido pelo Instituto no Plano de Desenvolvimento Institucional. O PROEJA é oferecido em dez câmpus: Currais Novos (2006), Ipanguaçu (2006), Natal - Zona Norte (2006), Caicó (2009), Mossoró (2007), Apodi (2009), João Câmara (2009), Macau (2009), Pau dos Ferros (2009) e Santa Cruz (2009). Há diversas turmas, planejadas para diferentes cursos técnicos integrados, nos turnos diurno ou noturno, de acordo com a estrutura organizacional de cada câmpus.

A partir do ano de 2006, o pioneirismo das experiências do IFRN com o PROEJA alia educação básica à educação profissional, elevando-se o nível de escolaridade dos jovens e dos adultos, na perspectiva de uma formação integral. Isso implica esforços conjuntos, sobretudo das ações didático-pedagógicas e nas decisões administrativas. O Programa envolve gestores, docentes e técnicos-administrativos, no sentido de buscar alternativas para melhor compreender o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, fortalecer essa atuação, superando as fragilidades diagnosticadas.

O PROEJA/IFRN, mesmo sendo uma iniciativa recente, já apresenta mudanças significativas. Fator merecedor de destaque, nesse campo, é o curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, desenvolvido pelo Instituto em alguns câmpus. Trata-se de um projeto que nasceu a partir da Chamada Pública 1/2008-MEC/SETEC, com o objetivo de formar profissionais “[...] com capacidades para atuar na elaboração de estratégias pedagógicas para a educação profissional integrada à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, adotando formas inovadoras e diversificadas de atividades de ensino e aprendizagem” (CEFET/RN, 2008, p. 8).

Evidencia-se, portanto, a preocupação do Instituto com a formação dos profissionais, condição necessária para quem vai atuar em uma modalidade com características peculiares. Esse curso de especialização do PROEJA destina-se tanto a professores, gestores e servidores administrativos do IFRN quanto a profissionais da educação com curso superior, preferencialmente com atividade em sala de

aula, que trabalhem nas redes públicas de educação e atuem na educação básica na modalidade EJA. Entretanto, essa ação não atinge a todos que trabalham no PROEJA, pois, como não é uma política com caráter de condição necessária para atuação na modalidade, não se consegue uma participação significativa nessa linha de formação.

Apesar de desafiadora, a execução de um projeto desse porte configura-se em um diferencial na Instituição. Entre outras contribuições, o Programa estimula a produção científica no âmbito da EJA, cuja literatura ainda é escassa. Constitui-se em um campo fértil para investigações das demandas educativas da modalidade de educação de jovens e adultos, especialmente quando se propõe ao duplo desafio de integrar a educação básica à formação profissional e, ainda, à modalidade EJA.

A possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional de nível técnico à educação de jovens e adultos consiste uma das grandes dificuldades metodológicas para a efetivação desse Programa na Instituição. Também são postos, como desafios político-pedagógicos, entre outros, as mudanças de paradigmas nas concepções de educação; a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na modalidade; a disponibilidade e o engajamento desses profissionais no Programa; a adequação do currículo e das práticas pedagógicas; as condições de acesso e de permanência dos discentes; a criação de um programa de aprofundamento dos conhecimentos, para o acesso ao PROEJA, semelhante ao ProTEC; a melhoria do processo avaliativo, por vezes deficiente e excludente; e a criação de um projeto de acompanhamento (observatório) quanto à aprovação, à reprovação, à evasão e à inserção de egressos no mundo do trabalho.

Investir na formação de jovens e adultos dentro de um programa nacional de reinserção social, como o PROEJA, vai além de um ato político. É, antes de tudo, uma ação humana, considerando todo o contexto de marginalização ao qual muitos estão submetidos. Todavia, para se alcançarem os objetivos almejados, para se garantir o percentual de vagas, para se assegurar uma ampliação das ofertas e para atender a um público ainda maior na rede de educação profissional e tecnológica, torna-se imprescindível firmar compromissos e projetar estratégias para o desenvolvimento do Programa, reafirmando, assim, a função social assumida pela Instituição.

A.8 FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE SERVIDORES

A formação continuada é um dos caminhos para se garantir a qualificação, a construção e o fortalecimento da identidade profissional, conjugando saberes e experiências que possibilitem, aos servidores, ampliar seu universo de conhecimentos e, a partir dessas vivências, modificarem sua prática. Contribui para a melhoria das práticas administrativas e pedagógicas, considerando os projetos pessoais e coletivos no exercício e no desempenho das funções. Objetiva, assim, o desenvolvimento profissional e institucional.

A rede federal de ensino orienta-se pelo Decreto 5.707/06, que institui a Política Nacional de Capacitação e Qualificação dos Servidores para a Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional. Esse instrumento pretende atender à necessidade de aperfeiçoamento do quadro funcional da rede federal e oportuniza que os servidores tomem conhecimento das normas legais para

formação e qualificação. Traz, ainda, a obrigatoriedade de as instituições estruturarem seus planos de cargo e carreira como incentivo à qualificação e ao desenvolvimento profissional do servidor concursado.

Uma das diretrizes vigentes é a oferta e a garantia de cursos introdutórios ou de formação aos servidores que ingressarem no setor público, respeitadas as normas específicas aplicáveis a cada carreira ou cada cargo. Essa diretriz indica que as instituições devem apontar caminhos que facilitem a qualificação profissional de técnicos e docentes.

No IFRN, essa política é regulamentada e aprovada pela Resolução 20/2005-CD/CEFET/RN. Contempla objetivos, metas, ações propostas e formas de operacionalização consideradas essenciais para o atendimento aos direitos e às necessidades do desempenho dos servidores. Também orienta os deveres e as responsabilidades do fazer administrativo-pedagógico na Instituição.

A Diretoria de Gestão de Pessoas (DIGPE) é o órgão sistêmico que, articulado com os setores de gestão de pessoas dos câmpus, operacionaliza as demandas de formação, advindas do levantamento de necessidades, em uma perspectiva formativa e processual da profissionalização.

A necessidade de formação e qualificação é atendida à medida que a Instituição vem oportunizando tanto o acesso a convênios, firmados com instituições públicas e privadas, quanto a oferta de cursos, ministrados pelo Instituto, em todos os níveis de formação e de qualificação dos servidores. Devem ser priorizados convênios com parceiros da rede pública, tais como as universidades, a rede de institutos federais e outros que viabilizem projetos de pesquisa e formação continuada.

Dentro da política de formação, os servidores, com exceção daqueles que se encontram em estágio probatório, adquirem o direito de afastamento parcial ou total para o cumprimento de atividades formativas. Existe a possibilidade de flexibilização para que os servidores em estágio probatório possam participar de cursos de formação, mediante acordos entre os interessados e as diretorias.

Constata-se a existência de um público institucional com potencial necessidade de formação, tanto docentes que não têm formação pedagógica como servidores ingressantes na Instituição que, via aprovação em concurso, são transformados em educadores. Devido a essa falta de formação, desconhecem as matrizes filosóficas, sociológicas, psicológicas e pedagógicas que orientam o processo de ensino e aprendizagem e, em especial, a proposta pedagógica do IFRN. Ainda se inscrevem, nesse campo, as necessidades de formação para os profissionais que atuam com os cursos ligados à modalidade de educação de jovens e adultos.

Constatam-se diversas ações de formação continuada para servidores em vários câmpus. São cursos na área de informática, de línguas, de gestão de pessoas e de processos, de graduação, de aperfeiçoamento e de pós-graduação. Buscam atender às necessidades institucionais e, ao mesmo tempo, aos planos de carreiras. Mesmo assim, percebe-se uma considerável e preocupante evasão dos profissionais nas ações de formação continuada, sobretudo quando a oferta é em nível de especialização. Há necessidade, portanto, de reflexão e de avaliação para identificar os fatores que geram entraves de tal natureza.

Nesse sentido, vê-se a necessidade de se implementar uma sistemática de acompanhamento e de avaliação dos processos formativos, iniciando com alguns instrumentos que identifiquem as causas da falta de adesão e da desistência. Desse modo, torna-se possível identificar as dificuldades e reorientar os processos formativos a partir da realidade. É necessário também repensar os formatos e

reavaliar os cursos de formação continuada, garantindo o êxito e a qualidade dessas iniciativas.

Diante da disponibilidade de financiamento, acesso e garantia de afastamento para formação de servidores, é necessário que haja acompanhamento efetivo do desempenho na formação proposta. Visa-se, assim, avaliar as contribuições que os processos formativos trazem para o desenvolvimento profissional e a melhoria institucional. Além disso, é necessário que haja tanto a divulgação das informações sobre os convênios e os projetos de formação como a implantação de práticas avaliativas e o acompanhamento sistemático.

A partir dessas considerações, sinaliza-se que a política de formação e qualificação, embora consolidada, necessita de constante revisão para aperfeiçoamento, adequação e melhor atendimento às novas demandas, haja vista a reconfiguração institucional. Para tanto, há necessidade de se contemplarem discussões a respeito da profissionalização dos trabalhadores em educação e da redefinição das políticas internas para a formação continuada e qualificação dos servidores. Nesse contexto, consideram-se os seguintes desafios:

- a) levantamento periódico das necessidades de formação continuada de servidores, e atentando-se para a estrutura multicâmpus e a diversidade de áreas de atuação;
- b) adoção (no que se refere às ações de formação continuada) de práticas avaliativas dos cursos, dos programas e do acompanhamento dos servidores;
- c) estruturação da EaD como ferramenta de apoio à formação continuada de servidores;
- d) melhoria da divulgação dos convênios e dos projetos de formação oferecidos pela Instituição;
- e) informatização e atualização dos dados dos servidores, observando os critérios de formação continuada, qualificação e titulação, por meio de registros e relatórios;
- f) planejamento da programação dos cursos e da divulgação com antecedência;
- g) utilização do potencial dos servidores do Instituto no planejamento e na execução dos programas e dos cursos de formação continuada;
- h) realização de eventos internos para divulgação da produção científica, das experiências e das publicações;
- i) revisão das normas de afastamento dos servidores para formação, tendo em vista as necessidades de liberação, a natureza do trabalho e a demanda de estudos e de produções nos processos formativos; e
- j) fortalecimento da identidade dos servidores, na condição de profissionais da educação.

Visando a participação qualificada e competente na organização e na gestão do trabalho pedagógico e administrativo no IFRN, imprime-se o desafio de desenvolver ações formativas que ponham, em prática, o exercício intelectual e crítico do servidor. Nesse dimensionamento, entende-se o servidor como sujeito reflexivo, pesquisador e produtor de conhecimentos, em um processo de profissionalização contínua.

A.9 ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO ADMINISTRATIVO- PEDAGÓGICO

A partir da Lei 11.892/2008, o IFRN tem vivenciado uma reconfiguração histórica nos processos de gestão. Com relação a sua organização administrativa, atualmente possui uma estrutura sistêmica, com a Reitoria, as Pró-Reitorias, as Diretorias Sistêmicas e as Diretorias dos câmpus. Essa composição conta com a participação da Assessoria Jurídica, da Auditoria Interna, da Ouvidoria e dos Órgãos Colegiados (como o Conselho Superior, de caráter deliberativo; o Colégio de Dirigentes e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, esses últimos de caráter consultivo e deliberativo em suas áreas de competência). A estrutura organizacional conta, ainda, com participação da Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD); da Comissão Interna de Supervisão (CIS), que acompanha a carreira dos técnicos-administrativos; da Comissão Própria de Avaliação (CPA); dos Conselhos Escolares e dos Conselhos de Classe; dos Grêmios Estudantis; do Diretório Central Estudantil e dos Centros Acadêmicos.

Os órgãos colegiados representativos, acima mencionados, integram a Instituição e apresentam-se como mecanismos primordiais para concretizar a democratização das relações e efetivar o exercício da participação. Por excelência, esses órgãos podem, a depender de sua atuação, agir como instrumento de avaliação do controle e das demandas sociais, combater a centralização do poder decisório e colaborar para o alcance da gestão democrática nos processos e nos atos institucionais.

A Reitoria é o órgão executivo do IFRN, cabendo-lhe a administração, a coordenação e a supervisão de todas as atividades da Autarquia. É dirigida por um Reitor, escolhido em processo eletivo pelos servidores do quadro ativo permanente (docentes e técnicos-administrativos) e pelos estudantes regularmente matriculados. O Reitor é devidamente nomeado, na forma da legislação vigente, para um mandato de quatro anos, contados da data da posse, permitindo-se uma recondução, nos termos do Art. 12 da Lei 11.892/2008.

As Pró-Reitorias (de Ensino, de Pesquisa, de Extensão, de Planejamento e Administração e de Desenvolvimento Institucional) são dirigidas por Pró-Reitores nomeados pelo Reitor. São órgãos executivos que planejam, coordenam, fomentam e acompanham as atividades que lhes competem, no âmbito de todo o Instituto.

As Diretorias Sistêmicas (de Gestão de Tecnologia da Informação, de Gestão de Atividades Estudantis e de Gestão de Pessoas), dirigidas por Gestores nomeados pelo Reitor, são órgãos responsáveis por planejar, coordenar, executar e avaliar os projetos e as atividades em cada área de atuação e em toda a esfera do IFRN.

As Direções-Gerais dos câmpus são responsáveis pela execução, de forma descentralizada, das políticas para ensino, pesquisa, extensão e gestão administrativa. Essas políticas são planejadas e definidas, coletivamente, nos fóruns deliberativos da Instituição. As Direções-Gerais, por sua vez, são geridas por servidores escolhidos mediante processo eletivo em cada câmpus e nomeados pelo Reitor, na forma da legislação específica. No processo de expansão da Fase II, os câmpus tiveram seus Diretores-Gerais indicados pelo Reitor, uma vez que ainda não havia quórum para se promoverem os processos eletivos em cada câmpus.

Conforme o Art. 14 da Lei 11.892/2008, o Diretor-Geral do CEFET/RN foi nomeado para o cargo de Reitor, em caráter *pro tempore*, até o final do seu mandato. Ou seja, o primeiro Reitor do IFRN, assim como dos outros institutos federais, não foi eleito, especificamente, para esse cargo, e sim para o de Diretor-Geral das unidades.

Para melhor compreensão da atual estrutura organizacional, a partir das mudanças implementadas na nova estrutura de gestão sistêmica pensadas para atender as demandas de uma instituição multicâmpus e pluricurricular, há os organogramas dispostos no endereço do *link* <http://portal.ifrn.edu.br/institucional/>. Essa estrutura administrativa foi aprovada pelo Colégio de Dirigentes por meio da Deliberação 03/2010, com base na Estrutura Organizacional de Referência, aprovada pela Resolução 16/2010 do CONSUP.

Em se tratando da gestão, a Constituição Brasileira (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), entre outros marcos legais, dispõem que a gestão democrática deve orientar o processo de organização e de gestão do trabalho pedagógico nas instituições públicas.

A concepção de gestão que se adota e se põe em prática é fator determinante e traz implicações diretas na vida de todos os sujeitos que estudam, trabalham e/ou mantém relação direta ou indireta com a Instituição. A depender da postura adotada, se a atuação é coerente ou arbitrária, a gestão “[...] exercerá uma influência relevante sobre a possibilidade de acesso às oportunidades sociais da vida em sociedade, pois a organização da escola e sua gestão revelam seu caráter excludente ou includente” (FERREIRA, 2004, p. 296).

Mediante a reconfiguração da estrutura organizacional no IFRN, constatou-se a complexidade das ações administrativo-pedagógicas pautadas no compromisso ético-político da Instituição, em particular no que concerne às ações e às práticas democrática e coletivamente conquistadas. Essa conquista, evidentemente, fortalece e conduz a Instituição ao cumprimento de sua função social e à consecução de seus objetivos e suas metas definidas.

A disposição para uma gestão democrática consiste, assim, na “transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência” (CURY, 2007, p. 494). Deve, portanto, voltar-se para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação coletiva. Visa, ainda, promover a participação ativa, crítica e consciente da comunidade escolar nas decisões a serem tomadas em seu cotidiano, na busca de um compromisso coletivo com resultados educacionais que sejam significativos e que atendam à função e aos objetivos institucionais.

No IFRN, essa concepção está disposta nos marcos legais e se estabelece como um dos compromissos garantidos no Estatuto, no Regimento Geral e nos Regimentos Internos de cada câmpus.

Compreende-se, portanto, que estão postos os desafios. Para efetivá-los, é preciso ampliar e consolidar espaços e práticas no processo de gestão, associando-os aos princípios democráticos postulados nas lutas empreendidas pelos movimentos sociais. Tais movimentos vinculam-se ao setor educacional (em particular, os sindicais) e aos embates e conquistas interinstitucionais.

Considerando tanto os compromissos assumidos e a materialização desses compromissos na prática cotidiana e em todas as demandas da Instituição quanto a relevância de se adotar, como parâmetro, os princípios democráticos, destacam-se alguns pontos merecedores de especial atenção no caminhar rumo a avanços em práticas democráticas. Elencam-se os seguintes: democratização do acesso às informações, valorização da diversidade do pensamento, garantia da efetiva participação em

instâncias representativas e autonomia institucional nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros.

Nesse sentido, entende-se que se impõe, à Instituição, mais um desafio: o de avançar no processo de implementação e consolidação da gestão democrática como fomentadora das ações e das práticas político-pedagógicas e administrativas, orientando-se pelos princípios pedagógicos assumidos no PPP e pelas diretrizes da educação nacional.

A.10 PROCESSOS AVALIATIVOS

Um dos fenômenos imprescindíveis ao desenvolvimento social das instituições é a constante presença de processos de avaliação. Avaliar significa apreciar o mérito, o valor; estimar. Nesse sentido, a avaliação é um instrumento fundamental para todo organismo social que busque desenvolvimento e qualidade na busca da democratização do saber.

Nessa perspectiva e com vistas a um planejamento participativo, este PPP contempla as dimensões institucionais relativas à avaliação quanto aos aspectos administrativos, pedagógicos e comunitários. Assim, a concepção de avaliação proposta compreende da avaliação institucional à avaliação da aprendizagem. É importante, nesse sentido, presumir um cronograma de acompanhamento das políticas e das ações em uma perspectiva emancipatória, entendida “como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la” (SAUL, 2006, p. 61).

Desse modo, o acompanhamento é um processo sistemático e periódico da análise do conjunto de ações pedagógicas. Tem, como objetivo, identificar o andamento, os avanços e os retrocessos “na execução das ações – entre o programado e o executado –, diagnosticando suas causas e propondo ajustes operacionais, com vistas à adequação entre o plano e sua implementação” (CAVALCANTI, 2008, p. 6).

Esse acompanhamento das condições administrativas e do ensino apresenta-se, no IFRN, de diversas formas. Como há necessidade de identificar aspectos positivos e negativos nos processos, promove-se a construção de uma avaliação comprometida com a gestão de qualidade social, uma vez que gera ou fortalece a cultura de avaliação na Instituição. É importante, pois, ressaltar que a avaliação é uma área extensa que pode envolver diferentes aspectos de acordo com o objeto a ser avaliado.

Nesse sentido, designam-se categorias dentro do campo da avaliação para apresentar os processos avaliativos desenvolvidos no IFRN: avaliação institucional, avaliação de cursos, avaliação de desempenho do aluno, avaliação de servidores (avaliação de pessoas) e avaliação de programas.

A.10.1 Avaliação institucional

A avaliação institucional tem a finalidade de identificar o andamento e a qualidade de atividades-fim (ensino, pesquisa e extensão) e atividades-meio (gestão acadêmica e administrativa), assegurando a participação e o envolvimento de todos os servidores, os alunos e os membros da comunidade acadêmica. Garante um trabalho “com” a comunidade e não um trabalho ‘para’ a

comunidade, onde o processo dinâmico e dialético acontece por meio ação-reflexão-ação” (ALBERTO; BALZAN, 2008, p. 755). Consiste, assim, em um processo contínuo e sistemático, centrado na análise dos meios, dos métodos e dos processos, superando os aspectos de mensuração e de comparação dos resultados. Caracteriza-se como um instrumento de apreciação crítica das práticas pedagógicas, identificando a coerência das ações em relação aos marcos definidos nas propostas dos cursos. Desse modo, a avaliação institucional parte do princípio da globalidade e dos parâmetros e mecanismos avaliativos, estabelecidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei 10.861/2004.

O SINAES tem, por objetivo, avaliar o ensino superior em todos os aspectos que giram em torno dos eixos ensino, pesquisa e extensão. Fundamenta-se na necessidade de promover a melhoria da qualidade do ensino superior no Brasil. Busca assegurar a integração das dimensões externas e internas da avaliação institucional, mediante um processo construído e assumido coletivamente, com funções de gerar informações para tomadas de decisão de caráter político, pedagógico e administrativo.

Nesse sentido, para efetivar a avaliação institucional no IFRN, a Instituição realiza a autoavaliação por meio de uma prática sistemática anual que envolve todas as suas ofertas educacionais. Essa avaliação contempla as dimensões administrativo-pedagógicas e parte do pressuposto de que a organização e a gestão não podem conceber a separação entre o fazer administrativo e o pedagógico, pois a dimensão administrativa de uma instituição educacional só “ganha sentido a partir das atividades pedagógicas que constituem as atividades-fim, ou os propósitos da organização” (ALONSO, 2002, p. 23).

Para realizar a avaliação interna, a Instituição designa a Comissão Própria de Avaliação (CPA), prevista na Lei 10.861/2004 e constituída conforme regulamenta a Portaria MEC 2.051/2000. Tal comissão tem, por finalidade, a coordenação dos processos internos de avaliação da Instituição, a sistematização e a prestação das informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Realiza a avaliação institucional e a avaliação das condições de ensino por meio do instrumento de autoavaliação. O trabalho realizado pela CPA deve atuar com autonomia em relação a conselhos e a demais órgãos colegiados existentes no IFRN. O resultado é organizado, analisado e discutido com a comunidade. No modelo atual de gestão, a comissão própria de avaliação no IFRN é composta por uma comissão central, à qual compete a coordenação geral das atividades, e por comissões locais em cada câmpus.

O resultado final da avaliação institucional, como processo desenvolvido periodicamente, é a consolidação dos resultados da autoavaliação e da avaliação externa. A avaliação constitui-se em um processo contínuo, participativo e transparente, retroalimentando o caminhar da Instituição no alinhamento de rumos e na revisão de suas práticas.

A.10.2 Avaliação de cursos

A avaliação de cursos no IFRN acontece por meio do instrumento da avaliação das condições de ensino, observando-se os relatórios de autoavaliação institucional e as avaliações externas dos cursos e dos desempenhos de estudantes. Considera-se, no caso das avaliações externas, os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Desempenho do Estudante do Ensino Superior (ENADE). A avaliação objetiva a tomada de decisões em relação ao

planejamento e ao desenvolvimento das atividades inerentes aos cursos.

Para a supervisão de atividades realizadas no âmbito do ensino, especificamente a avaliação e a regulação, a Instituição criou, na Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), em 2010, a Diretoria de Avaliação e Regulação do Ensino. Essa Diretoria tem a competência, entre outras atribuições, de supervisionar as atividades de avaliação e regulação do ensino, com intuito de promover melhorias, nessa esfera, em todos os câmpus onde os cursos são ofertados e implementados. Para o assessoramento dessas ações, foram criados também os Núcleos Centrais Estruturantes (NCE), vinculados à Diretoria de Avaliação e Regulação do Ensino. Os NCE têm, como objetivo geral, garantir a unidade da ação pedagógica e do desenvolvimento dos currículos nos diversos câmpus, com vistas a manter um padrão de qualidade, de acordo com o PPP e com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Cada NCE é composto por comissões permanentes de especialistas, assessores dos processos de criação, implantação, consolidação e avaliação de cursos nas diversas áreas.

Concomitante aos NCE e em prol da qualidade do ensino na Instituição, existem os conselhos e os colegiados que acompanham e avaliam as ações de ensino em cada câmpus. O Conselho de Classe é constituído em cada Diretoria Acadêmica, organizando-se por sessões referentes a cada curso técnico de nível médio integrado. Constitui-se como órgão de assessoramento ao diretor acadêmico, em assuntos de natureza didático-pedagógica. Tem, por finalidade, colaborar para a melhoria do processo ensino e aprendizagem por meio do diagnóstico e da busca de alternativas de ação, de acordo com a proposta defendida no PPP. As competências do Conselho são avaliar o processo ensino e aprendizagem, propor alternativas de caráter didático-pedagógico para solução dos problemas detectados após cada bimestre letivo e fazer encaminhamentos de propostas visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Para acompanhar e avaliar as atividades pedagógicas de cada curso na Instituição, propor aperfeiçoamento e participar da (re)elaboração do projeto pedagógico do curso, existe, como órgão deliberativo, o Colegiado de Cursos Técnicos ou Superior.

Para a avaliação dos cursos superiores de graduação, tem-se, por objetivo, identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes. Os procedimentos incluem visitas externas *in loco* aos cursos e visitas de comissões externas, designadas pelo INEP, de especialistas das respectivas áreas do conhecimento. Essas visitas destinam-se tanto a verificar as condições de ensino, sobretudo as relativas ao perfil do corpo docente, quanto a avaliar as instalações físicas e a organização didático-pedagógica. A avaliação dos cursos de graduação resulta na atribuição de conceitos, ordenados em uma escala de cinco níveis. Os níveis demarcam, qualitativamente, cada uma das dimensões e o conjunto das dimensões avaliadas.

A.10.3 Avaliação do desempenho do estudante

A avaliação do desempenho do estudante é um instrumento que subsidia a produção de indicadores de qualidade e os processos de avaliação de cursos. No IFRN, a avaliação do desempenho do estudante acontece nos diversos níveis de ensino a partir de concepções e pressupostos teórico-metodológicos da avaliação contínua e emancipatória. Esse referencial embasa as diretrizes institucionais (como a organização didática e os regulamentos das diversas modalidades de ofertas) para o processo de avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem.

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem no IFRN tem, como parâmetro, os

princípios do PPP, a função social, os objetivos gerais e específicos do IFRN e o perfil de conclusão de cada curso. Objetiva promover a melhoria da realidade educacional do estudante, priorizando o processo de ensino e aprendizagem, tanto individualmente quanto coletivamente, conforme se explicita na organização didática.

Trata-se de uma avaliação contínua e cumulativa, assumindo, de forma integrada, no processo ensino e aprendizagem, as funções diagnóstica, formativa e somativa, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

A avaliação dos aspectos qualitativos compreende, além da acumulação de conhecimentos, o diagnóstico, a orientação e a reorientação do processo de ensino e aprendizagem, visando o aprofundamento dos conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades e atitudes dos estudantes.

Além da avaliação do processo de ensino e aprendizagem, que ocorre no cotidiano acadêmico, a avaliação do desempenho dos estudantes acontece também em nível externo, seja por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para alunos do ensino médio integrado, seja por meio do Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ENADE), para alunos dos cursos superiores de graduação.

O ENEM, criado em 1998, tem o objetivo de avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir desenvolvimento de conhecimentos fundamentais ao exercício pleno da cidadania. Desde a sua concepção, porém, o Exame Nacional foi pensado também como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes subsequentes e ao ensino superior. O ENEM busca, ainda, oferecer uma referência para autoavaliação, com vistas a auxiliar nas escolhas futuras dos cidadãos, tanto com relação à continuidade dos estudos quanto com relação à inclusão no mundo do trabalho.

O ENADE afere o desempenho dos estudantes em relação tanto aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do curso de graduação e às habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento quanto às competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico da profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. O Exame é aplicado, periodicamente, aos estudantes do final do primeiro e do último ano do curso, estando prevista a utilização de procedimentos amostrais. A periodicidade máxima de aplicação do ENADE aos estudantes de cada curso de graduação é trienal.

O ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação. No histórico escolar do estudante, deve se inscrever a situação regular com relação a essa obrigação, atestada pela efetiva participação. Quando for o caso, deve também se inscrever a dispensa oficial, dada pelo Ministério da Educação, na forma estabelecida em regulamento. A introdução do ENADE, como um dos procedimentos de avaliação do SINAES, será efetuada gradativamente, cabendo ao Ministro de Estado da Educação determinar, anualmente, os cursos de graduação a cujos estudantes será aplicado.

A.10.4 Avaliação de servidores

A avaliação de servidores (avaliação de pessoas) no IFRN é regida por meio dos instrumentos de avaliação de desempenho dos docentes (Resoluções 01/1990 e 13/1992) e dos técnicos-administrativos (Resolução 15/2007). Visa garantir a coerência entre, de um lado, a qualificação e o desempenho pertinentes aos profissionais da educação (docentes e técnicos-administrativos) e, de outro lado, o aperfeiçoamento da gestão dos recursos humanos e o desenvolvimento institucional.

Apresenta-se como avaliação do desempenho funcional do docente e como avaliação do desempenho funcional do técnico-administrativo em educação.

A avaliação do desempenho funcional do docente é destinada à progressão por mérito. É realizada por meio do instrumento avaliativo em que se analisam os seguintes critérios:

- a) assiduidade – estar presente no local de trabalho em horário de expediente, ministrando aulas ou executando outras atividades exigidas pela Instituição;
- b) pontualidade – ser pontual ao trabalho, cumprindo a carga horária de aulas e de outras atividades didáticas nos horários e nos prazos estabelecidos pela Instituição;
- c) participação – tanto cooperar com as atividades e participar dos trabalhos desenvolvidos na Instituição quanto participar de missões, cursos, seminários, viagens de estudo, reuniões pedagógicas etc.;
- d) interesse – demonstrar zelo e preocupação no cumprimento das tarefas, em tempo previsto e de forma responsável, manifestando, assim, o compromisso com a Instituição;
- e) iniciativa – capacidade de tomar decisão no trabalho (setor), visualizando soluções novas e originais e elaborando material que servirá de apoio ao trabalho; e
- f) relacionamento – tanto saber tratar bem e demonstrar respeito, honestidade e empatia no convívio diário com as pessoas quanto estabelecer bom diálogo com os alunos, apresentando coerência entre o discurso e o fazer pedagógico.

A avaliação do desempenho funcional do técnico-administrativo em educação é destinada à progressão por mérito. Utiliza o instrumento de avaliação para efeito de concessão de progressão a partir de dois parâmetros: a ocupação ou não de função administrativa pelo servidor.

Para o servidor com função administrativa, são observados os seguintes critérios:

- a) demonstração do conhecimento e do domínio das metas e dos objetivos planejados para o setor (ou a instituição) sob sua responsabilidade;
- b) detenção do conhecimento e do domínio das atividades desenvolvidas pela equipe sob sua coordenação;
- c) planejamento das ações a serem desenvolvidas no âmbito de sua gestão;
- d) administração adequada dos recursos materiais e financeiros disponíveis no setor sob sua gestão;
- e) contribuição satisfatória para o desenvolvimento do trabalho em equipe;
- f) tomada de decisões, em conjunto, com a equipe, objetivando atingir as metas propostas;
- g) demonstração de habilidade nos relacionamentos interpessoais;
- h) assiduidade;
- i) pontualidade; e
- j) contribuição para o desenvolvimento das ações institucionais.

Para o servidor sem função administrativa, são observados os seguintes critérios:

- conhecimento das técnicas necessárias ao desenvolvimento de suas atividades;
- aplicação adequada das técnicas necessárias à realização das suas atividades;
- demonstração de capacidade para cumprir suas atividades com compromisso e no tempo previsto;
- participação no planejamento das ações a serem desenvolvidas pela sua equipe;
- assiduidade;

- pontualidade;
- habilidade nos relacionamentos interpessoais;
- atitude cooperativa em relação às atividades desenvolvidas pela equipe; e
- iniciativa e criatividade para resolução de problemas.

A.10.5 Avaliação de programas

Trata-se de uma modalidade que visa acompanhar e analisar os processos e/ou os resultados dos programas desenvolvidos em âmbito institucional. Para tanto, o IFRN disponibiliza as condições técnico-operacionais, financeiras e materiais, além de criar comissões para desenvolver acompanhamento e análise das ações. Ademais, é importante enfatizar que são observados os indicadores de avaliação e acompanhamento das ações de acordo com o programa a ser avaliado.

Nessa perspectiva, a Instituição dispõe de programas no âmbito do ensino, da pesquisa, da extensão e dos assuntos estudantis, como o Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania (ProTEC), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Programa de Assistência Estudantil (Bolsas de Iniciação Científica para o Observatório do Estudante da Educação Profissional (OVEP), Bolsas de Iniciação Científica, Bolsas de Fomento para o Estudo/PROEJA, Bolsas de Extensão, Bolsas de Fiscalização, Bolsas de Tutoria de Aprendizagem e Laboratório, Bolsas de Iniciação Profissional, Bolsas de Auxílio-Transporte, Bolsas de Alimentação e Isenção de taxa de inscrição para o ProTEC e o exame de seleção).

No contexto atual do IFRN, configura-se que, apesar das concepções explicitadas nos documentos, não há um trabalho sistemático da avaliação institucional realizada nos últimos anos, no que se refere à continuidade dos trabalhos após a constatação dos fatos. Inexiste também uma prática regular de acompanhamento e avaliação das diretrizes curriculares assumidas nos projetos político-pedagógicos anteriores. Inexistem registros das avaliações realizadas nos processos de implementação e desenvolvimento dos referidos projetos pedagógicos.

Compreende-se, portanto, que o IFRN deve superar a prática da avaliação institucional apenas como um instrumento meramente técnico-burocrático. Deve compreender a avaliação em seu potencial político-pedagógico. Nesse entendimento, Maués (2008, p. 123) afirma: "Não se pode ocultar que a avaliação é um instrumento político e constitui, na atualidade, um dos mais importantes meios de controle da Educação".

Reafirma-se, pois, que a metodologia de avaliação permanente só será possível se for garantido um cronograma de práticas que concebam a avaliação, em suas diferentes modalidades, como um processo participativo, transparente e acessível. Trata-se de um processo que identifica e revisa práticas; descreve e analisa determinada realidade, visando transformá-la; e orienta para a correção de rumos.

O desafio do IFRN é, portanto, dar, à avaliação institucional, um caráter que supere a função de controle e de mensuração de desempenho. É necessário avançar no sentido de consolidar um processo retroalimentador de práticas e emancipador, visando atingir a consecução de objetivos e a função social como instituição pública de educação profissional e tecnológica. Nessa perspectiva, a avaliação deve postular o questionamento e a problematização, produzindo sentidos e não apenas medidas, quantificações e racionalizações explicativas (DIAS SOBRINHO, 2005).

APÊNDICE B – Marco legal para as ofertas educacionais

As bases legais tanto explicitam os fundamentos e as concepções de um determinado contexto histórico e social quanto definem a estrutura de organização estabelecida pela legislação vigente. Nesse sentido, a Lei 9.394/1996, revisada pela Lei 11.741/2008, define a natureza da educação profissional e tecnológica. Essa última Lei altera dispositivos da LDB, estabelecendo as diretrizes e as bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

Visto que a construção curricular está subordinada a leis, diretrizes e determinações governamentais, os órgãos de regulação definem, para cada área de atuação no ensino, um conjunto de preceitos da educação nacional orientadores da constituição, da implementação e da avaliação dos currículos.

O Quadro B.1 explicita o conjunto de regulamentos que estruturam e disciplinam a educação profissional, científica e tecnológica brasileira. Tal conjunto, materializado em leis, decretos, pareceres, resoluções e diretrizes curriculares, constitui o marco legal das ofertas educacionais.

Quadro B.1 – Marco legal para as ofertas educacionais.

REFERÊNCIA LEGAL	DESCRIÇÃO
BASES GERAIS	
Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de dezembro de 1988	Estabelece o Brasil como um Estado Democrático de Direito de estrutura federativa.
Lei 8.069, de 13 de julho de 1990	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB)	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Lei 10.172, de 09 de Janeiro de 2001	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; e dá outras providências.
TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO	
Parecer CNE/CEB 16, de 05 de outubro de 1999	Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, atual Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
Resolução CNE/CEB 04, de 05 de outubro de 1999	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.
Resolução CNE/CEB 01, de 05 de julho de 2000	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
Decreto 4.560, de 30 de dezembro de 2002	Altera o Decreto 90.922, de 6 de fevereiro de 1985, que regulamenta a Lei 5.524, de 5 de novembro de 1968.
Parecer CNE/CEB 35, de 05 de novembro de 2003	Estabelece normas para a organização e a realização de Estágio de alunos do Ensino Médio e da Educação Profissional.
Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004	Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. de 39 a 42 da LDB, os quais estabelecem

REFERÊNCIA LEGAL	DESCRIÇÃO
	diretrizes para a Educação Profissional, e dá outras providências.
Resolução CNE/CEB 01, de 21 de janeiro de 2004	Estabelece as Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos.
Parecer CNE/CEB 39, de 08 de dezembro de 2004	Aplica o Decreto 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio.
Resolução CNE 01, de 03 de fevereiro de 2005	Atualiza, à luz das disposições do Decreto 5.154/2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006	Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e dá outras providências.
Resolução CNE 03, de 09 de julho de 2008	Dispõe sobre a instituição e a implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.
Portaria MEC 870, de 16 de julho de 2008	Aprova o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.
Resolução CNE 02, de 30 de janeiro de 2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
GRADUAÇÃO	
Decreto 3.276/1999, de 06 de dezembro de 1999	Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica e dá outras providências.
Parecer CNE/CES 436, de 02 de abril de 2001	Orienta sobre os Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogo.
Parecer CNE/CES 583, de 4 de abril de 2001	Orienta as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação.
Parecer CNE/CES 09, de 08 de maio de 2001	Traça Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação superior de professores da Educação Básica, em curso de licenciatura, sob forma de graduação plena.
Parecer CNE/CP 27, de 02 de outubro de 2001	Dá nova redação ao item 3.6, Alínea C, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação superior de professores da Educação Básica, em curso de licenciatura, sob forma de graduação plena.
Parecer CNE/CP 28, de 02 de outubro de 2001	Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação superior de professores da Educação Básica, em curso de licenciatura, sob forma de graduação plena.
Parecer CNE/CES 1.362, de 12 de dezembro de 2001	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Engenharia.
Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação superior de professores da Educação Básica, em curso de licenciatura, sob forma de graduação plena.
Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002	Institui a duração e a carga horária dos Cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
Resolução CNE/CES 11, de 11 de março de 2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia.
Parecer CNE/CP 29, de 03 de dezembro de 2002	Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais no nível de tecnólogo.
Resolução CNE/CP 03, de 18 de dezembro de 2002	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a organização e o funcionamento dos Cursos Superiores de Tecnologia.

REFERÊNCIA LEGAL	DESCRIÇÃO
Lei 10.861, de 14 de abril de 2004	Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências.
Parecer CNE/CES 108, de 7 de maio de 2003	Orienta sobre a duração de cursos presenciais de Bacharelado (Ver Parecer CNE/CES 329, de 11 de novembro de 2004).
Parecer CNE/CES 136, de 4 de junho de 2003	Explicita esclarecimentos sobre o Parecer CNE/CES 776/97, que trata da orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação.
Parecer CNE/CES 210, de 8 de julho de 2004	Aprecia a Indicação CNE/CES 1/2004, referente à adequação técnica e à revisão dos pareceres e/ou resoluções das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação
Portaria Normativa MEC 4.059, de 10 de dezembro de 2004	Regulamenta a oferta de disciplinas na modalidade semipresencial nos Cursos Superiores.
Decreto 5.773, de 09 de maio de 2006	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de Instituições de Educação Superior e de Cursos Superiores de Graduação e Sequenciais no sistema federal de ensino.
Portaria MEC 10/2006, de 28 de julho de 2006	Aprova o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia.
Portaria Normativa MEC 12, de 14 de agosto de 2006	Dispõe sobre a adequação da denominação dos Cursos Superiores de Tecnologia ao Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, nos termos do Art. 71, §1º e 2º, do Decreto 5.773, de 2006.
Parecer CNE/CES 8/2007, de 31 de janeiro de 2007	Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos á integralização e duração, na modalidade presencial, dos Cursos de Graduação e dos Bacharelados.
Resolução CNE/CP 01/2009, de 11 de fevereiro de 2009	Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para professores em exercício na Educação Básica Pública, a ser coordenado pelo MEC, em regime de colaboração com os sistemas de ensino, e realizado por instituições públicas de Educação Superior.
Portaria Normativa MEC 40, de 12 de dezembro de 2010	Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da Educação Superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores. Além de outras providências, consolida, ainda, disposições sobre os indicadores de qualidade, o banco de avaliadores e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).
PÓS-GRADUAÇÃO	
Resolução CNE/CES 01, de 03 de Abril de 2001	Estabelece normas para o funcionamento de Cursos de Pós-Graduação.
Resolução CNE/CES 24, de 18 de dezembro de 2002	Altera a redação do § 4º do Artigo 1º e do Artigo 2º, da Resolução CNE/CES 01/2001.
Resolução CNE/CES 06, de 25 de setembro de 2009	Altera o § 3º do Art. 4º da Resolução CNE/CES 01/2001.
Resolução CNE/CES 01, de 08 de junho de 2007	Estabelece normas para o funcionamento de Cursos de Pós-Graduação <i>lato sensu</i> , em nível de especialização.
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	
Portaria MTE 615, de 13 de dezembro de 2007	Cria o Cadastro Nacional de Aprendizagem e institui os arcos ocupacionais.

REFERÊNCIA LEGAL	DESCRIÇÃO
Portaria MTE 1.003/2008, de 04 de dezembro de 2008	Altera a Portaria MTE 615/2008.
CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL	
Portaria Interministerial MEC/MTE 1.082, de 20 de novembro de 2009	Dispõe sobre a criação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC.
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	
Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005	Regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Decreto 5.773, de 09 de maio de 2006	Dispõe sobre o exercício, no sistema federal de ensino, das funções de regulação, supervisão e avaliação de Instituições de Educação Superior e de Cursos Superiores de Graduação e Sequenciais.
Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006	Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).
Portaria Normativa 02, de 10 de janeiro de 2007	Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da Educação Superior na modalidade a distância.
EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
Declaração de Salamanca, de 10 de junho de 1994	Dispõe sobre princípios, política e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais.
Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.
Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001	Aprova, precisamente no Cap. 8, o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
Parecer CNE/CEB 17, de 03 de julho de 2001	Trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação superior de professores da Educação Básica, em curso de licenciatura, sob forma de graduação plena. Determina que as universidades devem prever, em sua organização curricular, formação dos professores voltada para a atenção à diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.
Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Regulamenta o Parágrafo único do Art. 60 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto 6.253, de 13 de novembro de 2007.

Fonte: Equipe de sistematização do PPP (2011)⁵⁰.

Além desses referenciais, devem ser observados regulamentações, pareceres e orientações específicas para cada curso, emitidos pelo Conselho Nacional de Educação, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e pelos Conselhos Federais de cada profissão.

⁵⁰ Essa construção congrega a legislação vigente em janeiro de 2012, constituindo o marco legal para as ofertas em educação profissional, científica e tecnológica.

APÊNDICE C – Matriz de análise para avaliação do PPP

DIMENSÕES	VARIÁVEIS	INDICADORES	INSTRUMENTOS
1. ADMINISTRAÇÃO	1.1. Gestão e acompanhamento da administração	1.1.1. Funcionamento, avaliação e tomada de decisão do Comitê de Administração (COAD) 1.1.2. Acompanhamento e execução financeira 1.1.3. Acompanhamento de contratos	<input type="checkbox"/> Autoavaliação institucional <input type="checkbox"/> Avaliação institucional externa <input type="checkbox"/> Ações de avaliação desenvolvidas pelas Direções-Gerais de câmpus, junto à comunidade, e pela Reitoria, em visitas sistemáticas aos câmpus <input type="checkbox"/> Registros dos diversos coletivos institucionais <input type="checkbox"/> Relatórios de gestão institucional <input type="checkbox"/> Pesquisas relativas a ações administrativo-pedagógicas desenvolvidas <input type="checkbox"/> Aplicação de instrumentos avaliativos específicos
	1.2. Infraestrutura física	1.2.1. Adequação dos ambientes acadêmicos 1.2.2. Limpeza, conservação e manutenção dos ambientes acadêmicos 1.2.3. Adequação dos ambientes de trabalho 1.2.4. Limpeza, conservação e manutenção dos ambientes de trabalho 1.2.5. Acessibilidade do imóvel	<input type="checkbox"/> Autoavaliação institucional <input type="checkbox"/> Avaliação institucional externa <input type="checkbox"/> Ações de avaliação desenvolvidas pelas Direções-Gerais de câmpus, junto à comunidade, e pela Reitoria, em visitas sistemáticas aos câmpus <input type="checkbox"/> Registros dos diversos coletivos institucionais <input type="checkbox"/> Relatórios de gestão institucional <input type="checkbox"/> Pesquisas relativas a ações administrativo-pedagógicas desenvolvidas <input type="checkbox"/> Aplicação de instrumentos avaliativos específicos <input type="checkbox"/> Avaliações de cursos <input type="checkbox"/> Autoavaliação das condições de ensino <input type="checkbox"/> Relatórios e ações do OVEP
2. ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	2.1. Políticas de atendimento aos estudantes	2.1.1. Intervenção nas questões de vulnerabilidade social, cultural e econômica 2.1.2. Vinculação das ações afirmativas aos programas e aos projetos de permanência do estudante na Instituição 2.1.3. Contribuição efetiva no enfrentamento das situações que provocam a retenção e a evasão escolar 2.1.4. Articulação dos programas de assistência estudantil às atividades de ensino, pesquisa e extensão 2.1.5. Implementação de ações, programas e serviços de assistência ao estudante, a partir das necessidades apresentadas pelos alunos 2.1.6. Estímulo à formação e ao fortalecimento da organização política dos estudantes, por meio das representações estudantis 2.1.7. Contribuição para a formação integral dos estudantes 2.1.8. Incentivo e viabilização de participação dos estudantes em atividades artístico-culturais, desportivas e acadêmico-científicas 2.1.9. Inserção da assistência estudantil na práxis acadêmica	<input type="checkbox"/> Autoavaliação institucional <input type="checkbox"/> Avaliação institucional externa <input type="checkbox"/> Ações de avaliação desenvolvidas pelas Direções-Gerais de câmpus, junto à comunidade, e pela Reitoria, em visitas sistemáticas aos câmpus <input type="checkbox"/> Registros dos diversos coletivos institucionais <input type="checkbox"/> Relatórios de gestão institucional <input type="checkbox"/> Pesquisas relativas a ações administrativo-pedagógicas desenvolvidas <input type="checkbox"/> Aplicação de instrumentos avaliativos específicos <input type="checkbox"/> Avaliações de cursos <input type="checkbox"/> Autoavaliação das condições de ensino <input type="checkbox"/> Relatórios e ações do OVEP

DIMENSÕES	VARIÁVEIS	INDICADORES	INSTRUMENTOS
	2.2. Políticas de educação inclusiva	<p>2.2.1. Fortalecimento dos Núcleos de Inclusão</p> <p>2.2.2. Manutenção dos processos seletivos diferenciados que destinam vagas para estudantes da rede pública</p> <p>2.2.3. Instauração de espaços e de mecanismos adequados, para as pessoas com deficiências ou com limitações, em todos os processos seletivos da Instituição</p> <p>2.2.4. Fortalecimento e intensificação de políticas e de projetos de fomento à educação inclusiva</p> <p>2.2.5. Promoção da igualdade de oportunidades nos encaminhamentos para o campo da qualificação para o trabalho</p> <p>2.2.6. Adoção, em programas de educação profissional, de políticas públicas de acesso, permanência e conclusão dos estudos das pessoas com necessidades educacionais especiais</p> <p>2.2.7. Organização das ofertas de cursos de formação profissional voltados para pessoas com deficiência</p> <p>2.2.8. Reconhecimento do multiculturalismo, em valorização à diversidade cultural</p> <p>2.2.9. Desenvolvimento de projetos que favoreçam o diálogo e a aproximação entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências sociais, étnicas, religiosas e culturais</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Autoavaliação institucional <input type="checkbox"/> Avaliação institucional externa <input type="checkbox"/> Ações de avaliação desenvolvidas pelas Direções-Gerais de câmpus, junto à comunidade, e pela Reitoria, em visitas sistemáticas aos câmpus <input type="checkbox"/> Registros dos diversos coletivos institucionais <input type="checkbox"/> Pesquisas relativas a ações administrativo-pedagógicas desenvolvidas <input type="checkbox"/> Aplicação de instrumentos avaliativos específicos <input type="checkbox"/> Avaliações de cursos <input type="checkbox"/> Autoavaliação das condições de ensino <input type="checkbox"/> Relatórios e ações do OVEP
3. ENSINO	3.1. Gestão e acompanhamento do ensino	<p>3.1.1. Funcionamento, avaliação e tomada de decisão do Comitê de Ensino (COEN)</p> <p>3.1.2. Funcionamento, avaliação e tomada de decisão dos Colegiados de Diretoria Acadêmica</p> <p>3.1.3. Funcionamento, avaliação e tomada de decisão do Conselho de Professores da Diretoria Acadêmica</p> <p>3.1.4. Funcionamento, avaliação e tomada de decisão dos Colegiados de Cursos</p> <p>3.1.5. Funcionamento, avaliação e tomada de decisão dos Conselhos de Classe</p> <p>3.1.6. Funcionamento e avaliação dos Núcleos Centrais Estruturantes (NCEs)</p> <p>3.1.7. Funcionamento e avaliação dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs)</p> <p>3.1.8. Funcionamento e avaliação do Observatório da Vida do Estudante da EPT (OVEP)</p> <p>3.1.9. Integração e avaliação da Equipe Técnico-Pedagógica (ETEP)</p> <p>3.1.10. Integração e avaliação do Comitê do Sistema de Bibliotecas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Autoavaliação institucional <input type="checkbox"/> Avaliação institucional externa <input type="checkbox"/> Ações de avaliação desenvolvidas pelas Direções-Gerais de câmpus, junto à comunidade, e pela Reitoria, em visitas sistemáticas aos câmpus <input type="checkbox"/> Registros dos diversos coletivos institucionais <input type="checkbox"/> Relatórios de gestão institucional <input type="checkbox"/> Pesquisas relativas a ações administrativo-pedagógicas desenvolvidas <input type="checkbox"/> Aplicação de instrumentos avaliativos específicos

DIMENSÕES	VARIÁVEIS	INDICADORES	INSTRUMENTOS
	3.2. Desenvolvimento dos cursos técnicos de nível médio na forma integrada (regular)	<p>3.2.1. Divulgação e mecanismos de acesso</p> <p>3.2.2. Permanência e conclusão de estudantes</p> <p>3.2.3. Acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem</p> <p>3.2.4. Adequação da biblioteca e do acervo bibliográfico</p> <p>3.2.5. Adequação das modalidades de prática profissional</p> <p>3.2.6. Adequação e flexibilização curricular</p> <p>3.2.7. Integração e planejamento integrado entre a educação básica e a educação profissional</p> <p>3.2.8. Organização curricular pautada no trabalho e na pesquisa como princípios educativos</p> <p>3.2.9. Atualização permanente dos planos de cursos e do currículo</p> <p>3.2.10. Prática pedagógica orientada pela interdisciplinaridade e pela contextualização</p> <p>3.2.11. Formação de atitudes e capacidade de comunicação, visando a melhor preparação para o trabalho</p> <p>3.2.12. Construção identitária dos perfis profissionais, com a necessária definição da formação para o exercício da profissão</p>	<p><input type="checkbox"/> Autoavaliação institucional</p> <p><input type="checkbox"/> Avaliação institucional externa</p> <p><input type="checkbox"/> Ações de avaliação desenvolvidas pelas Direções-Gerais de câmpus, junto à comunidade, e pela Reitoria, em visitas sistemáticas aos câmpus</p> <p><input type="checkbox"/> Registros dos diversos coletivos institucionais</p> <p><input type="checkbox"/> Relatórios de gestão institucional</p> <p><input type="checkbox"/> Pesquisas relativas a ações administrativo-pedagógicas desenvolvidas</p> <p><input type="checkbox"/> Aplicação de instrumentos avaliativos específicos</p> <p><input type="checkbox"/> Avaliações de cursos</p> <p><input type="checkbox"/> Autoavaliação das condições de ensino</p> <p><input type="checkbox"/> Avaliações de desempenho funcional dos servidores docentes e técnico-administrativos</p> <p><input type="checkbox"/> Avaliação de desempenho dos estudantes (interna e externa)</p> <p><input type="checkbox"/> Relatórios e ações do OVEP</p>
	3.3. Desenvolvimento dos cursos técnicos de nível médio na forma integrada na modalidade EJA	<p>3.3.1. Divulgação e mecanismos de acesso</p> <p>3.3.2. Permanência e conclusão de estudantes</p> <p>3.3.3. Acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem</p> <p>3.3.4. Adequação da biblioteca e do acervo bibliográfico</p> <p>3.3.5. Adequação das modalidades de prática profissional</p> <p>3.3.6. Adequação e flexibilização curricular</p> <p>3.3.7. Integração e planejamento integrado entre a educação básica e a educação profissional</p> <p>3.3.8. Organização curricular pautada no trabalho e na pesquisa como princípios educativos</p> <p>3.3.9. Atualização permanente dos planos de cursos e do currículo</p> <p>3.3.10. Prática pedagógica orientada pela interdisciplinaridade e pela contextualização</p> <p>3.3.11. Formação de atitudes e capacidade de comunicação, visando a melhor preparação para o trabalho</p> <p>3.3.12. Construção identitária dos perfis profissionais, com a necessária definição da formação para o exercício da profissão</p>	<p><input type="checkbox"/> Autoavaliação institucional</p> <p><input type="checkbox"/> Avaliação institucional externa</p> <p><input type="checkbox"/> Ações de avaliação desenvolvidas pelas Direções-Gerais de câmpus, junto à comunidade, e pela Reitoria, em visitas sistemáticas aos câmpus</p> <p><input type="checkbox"/> Registros dos diversos coletivos institucionais</p> <p><input type="checkbox"/> Relatórios de gestão institucional</p> <p><input type="checkbox"/> Pesquisas relativas a ações administrativo-pedagógicas desenvolvidas</p> <p><input type="checkbox"/> Aplicação de instrumentos avaliativos específicos</p> <p><input type="checkbox"/> Avaliações de cursos</p> <p><input type="checkbox"/> Autoavaliação das condições de ensino</p> <p><input type="checkbox"/> Avaliações de desempenho funcional dos servidores docentes e técnico-administrativos</p> <p><input type="checkbox"/> Avaliação de desempenho dos estudantes (internas e externas)</p> <p><input type="checkbox"/> Relatórios e ações do OVEP</p>

DIMENSÕES	VARIÁVEIS	INDICADORES	INSTRUMENTOS
	3.4. Desenvolvimento dos cursos técnicos de nível médio na forma subsequente	<p>3.4.1. Divulgação e mecanismos de acesso</p> <p>3.4.2. Permanência e conclusão de estudantes</p> <p>3.4.3. Acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem</p> <p>3.4.4. Adequação da biblioteca e do acervo bibliográfico</p> <p>3.4.5. Adequação das modalidades de prática profissional</p> <p>3.4.6. Adequação e flexibilização curricular</p> <p>3.4.7. Organização curricular pautada no trabalho e na pesquisa como princípios educativos</p> <p>3.4.8. Atualização permanente dos planos de cursos e do currículo</p> <p>3.4.9. Prática pedagógica orientada pela interdisciplinaridade e pela contextualização</p> <p>3.4.10. Formação de atitudes e capacidade de comunicação, visando a melhor preparação para o trabalho</p> <p>3.4.11. Construção identitária dos perfis profissionais, com a necessária definição da formação para o exercício da profissão</p>	<p><input type="checkbox"/> Autoavaliação institucional</p> <p><input type="checkbox"/> Avaliação institucional externa</p> <p><input type="checkbox"/> Ações de avaliação desenvolvidas pelas Direções-Gerais de câmpus, junto à comunidade, e pela Reitoria, em visitas sistemáticas aos câmpus</p> <p><input type="checkbox"/> Registros dos diversos coletivos institucionais</p> <p><input type="checkbox"/> Relatórios de gestão institucional</p> <p><input type="checkbox"/> Pesquisas relativas a ações administrativo-pedagógicas desenvolvidas</p> <p><input type="checkbox"/> Aplicação de instrumentos avaliativos específicos</p> <p><input type="checkbox"/> Avaliações de cursos</p> <p><input type="checkbox"/> Autoavaliação das condições de ensino</p> <p><input type="checkbox"/> Avaliações de desempenho funcional dos servidores docentes e técnico-administrativos</p> <p><input type="checkbox"/> Avaliação de desempenho dos estudantes (interna e externa)</p> <p><input type="checkbox"/> Relatórios e ações do OVEP</p>
	3.5. Desenvolvimento dos cursos de graduação tecnológica	<p>3.5.1. Divulgação e mecanismos de acesso</p> <p>3.5.2. Permanência e conclusão de estudantes</p> <p>3.5.3. Acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem</p> <p>3.5.4. Adequação da biblioteca e do acervo bibliográfico</p> <p>3.5.5. Adequação das modalidades de prática profissional</p> <p>3.5.6. Adequação e flexibilização curricular</p> <p>3.5.7. Compromisso com o desenvolvimento do pensamento crítico a partir dos fundamentos da formação integral</p> <p>3.5.8. Integração às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência, à cultura e à tecnologia, conduzindo ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva</p> <p>3.5.9. Articulação entre teoria e prática, valorizando a pesquisa tecnológica e científica, assim como a prática profissional e o desenvolvimento de práticas de extensão</p> <p>3.5.10. Compromisso com a produção e a inovação científico-tecnológica e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho</p> <p>3.5.11. Desenvolvimento de competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, voltadas para a gestão de processos e a produção de bens e serviços</p> <p>3.5.12. Adoção da interdisciplinaridade, da contextualização e da atualização permanente dos cursos e dos currículos</p>	<p><input type="checkbox"/> Autoavaliação institucional</p> <p><input type="checkbox"/> Avaliação institucional externa</p> <p><input type="checkbox"/> Ações de avaliação desenvolvidas pelas Direções-gerais de câmpus, junto à comunidade, e pela Reitoria, em visitas sistemáticas aos câmpus</p> <p><input type="checkbox"/> Registros dos diversos coletivos institucionais</p> <p><input type="checkbox"/> Relatórios de gestão institucional</p> <p><input type="checkbox"/> Pesquisas relativas a ações administrativo-pedagógicas desenvolvidas</p> <p><input type="checkbox"/> Aplicação de instrumentos avaliativos específicos</p> <p><input type="checkbox"/> Avaliações de cursos</p> <p><input type="checkbox"/> Autoavaliação das condições de ensino</p> <p><input type="checkbox"/> Avaliações de desempenho funcional dos servidores docentes e técnico-administrativos</p> <p><input type="checkbox"/> Avaliação de desempenho dos estudantes (interna e externa)</p> <p><input type="checkbox"/> Relatórios e ações do OVEP</p>

DIMENSÕES	VARIÁVEIS	INDICADORES	INSTRUMENTOS
	3.6. Desenvolvimento dos cursos de engenharia	3.6.1. Divulgação e mecanismos de acesso 3.6.2. Permanência e conclusão de estudantes 3.6.3. Acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem 3.6.4. Adequação da biblioteca e do acervo bibliográfico 3.6.5. Adequação das modalidades de prática profissional 3.6.6. Adequação e flexibilização curricular 3.6.7. Sintonia com a sociedade e o mundo produtivo 3.6.8. Diálogo com os arranjos produtivos culturais, locais e regionais 3.6.9. Preocupação com o desenvolvimento humano sustentável 3.6.10. Estabelecimento de metodologias que viabilizem a ação pedagógica interdisciplinar dos saberes 3.6.11. Realização de atividades em ambientes de formação não convencionais 3.6.12. Interação de saberes teórico-práticos ao longo do curso 3.6.13. Percepção da pesquisa e da extensão como sustentadoras das ações na construção do conhecimento 3.6.14. Construção da autonomia dos discentes na aprendizagem 3.6.15. Promoção da mobilidade acadêmica por meio de cooperação técnica intrainstitucional e interinstitucional 3.6.16. Possibilidade de alteração no itinerário curricular intrainstitucional e interinstitucional dos estudantes 3.6.17. Estabelecimento de procedimentos inovadores para o acesso e para a certificação dos estudantes 3.6.18. Adoção de procedimentos que concorram para as ações de ensino, pesquisa e extensão	<input type="checkbox"/> Autoavaliação institucional <input type="checkbox"/> Avaliação institucional externa <input type="checkbox"/> Ações de avaliação desenvolvidas pelas Direções-Gerais de câmpus, junto à comunidade, e pela Reitoria, em visitas sistemáticas aos câmpus <input type="checkbox"/> Registros dos diversos coletivos institucionais <input type="checkbox"/> Relatórios de gestão institucional <input type="checkbox"/> Pesquisas relativas a ações administrativo-pedagógicas desenvolvidas <input type="checkbox"/> Aplicação de instrumentos avaliativos específicos <input type="checkbox"/> Avaliações de cursos <input type="checkbox"/> Autoavaliação das condições de ensino <input type="checkbox"/> Avaliações de desempenho funcional dos servidores docentes e técnico-administrativos <input type="checkbox"/> Avaliação de desempenho dos estudantes (interna e externa) <input type="checkbox"/> Relatórios e ações do OVEP

DIMENSÕES	VARIÁVEIS	INDICADORES	INSTRUMENTOS
	3.7. Desenvolvimento dos cursos de licenciatura	3.7.1. Divulgação e mecanismos de acesso 3.7.2. Permanência e conclusão de estudantes 3.7.3. Acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem 3.7.4. Adequação da biblioteca e do acervo bibliográfico 3.7.5. Adequação das modalidades de prática profissional 3.7.6. Adequação e flexibilização curricular 3.7.7. Articulação e inter-relacionamento entre teoria e prática 3.7.8. Integração entre os saberes específicos da disciplina objeto de estudo e a dimensão pedagógica 3.7.9. Consideração do papel da individualização na formação 3.7.10. Dimensão crítica nos processos de formação 3.7.11. Formação como um processo contínuo 3.7.12. Pesquisa como um dos princípios orientadores da formação 3.7.13. Ensino para a humanização e a transformação	<input type="checkbox"/> Autoavaliação institucional <input type="checkbox"/> Avaliação institucional externa <input type="checkbox"/> Ações de avaliação desenvolvidas pelas Direções-Gerais de câmpus, junto à comunidade, e pela Reitoria, em visitas sistemáticas aos câmpus <input type="checkbox"/> Registros dos diversos coletivos institucionais <input type="checkbox"/> Relatórios de gestão institucional <input type="checkbox"/> Pesquisas relativas a ações administrativo-pedagógicas desenvolvidas <input type="checkbox"/> Aplicação de instrumentos avaliativos específicos <input type="checkbox"/> Avaliações de cursos <input type="checkbox"/> Autoavaliação das condições de ensino <input type="checkbox"/> Avaliações de desempenho funcional dos servidores docentes e técnico-administrativos <input type="checkbox"/> Avaliação de desempenho dos estudantes (interna e externa) <input type="checkbox"/> Relatórios e ações do OVEP

DIMENSÕES	VARIÁVEIS	INDICADORES	INSTRUMENTOS
		3.8.1. Consolidação das experiências acumuladas e desenvolvidas nos cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i>	<input type="checkbox"/> Autoavaliação institucional <input type="checkbox"/> Avaliação institucional externa <input type="checkbox"/> Ações de avaliação desenvolvidas pelas Direções-gerais de câmpus, junto à comunidade, e pela Reitoria, em visitas sistemáticas aos câmpus <input type="checkbox"/> Registros dos diversos coletivos institucionais <input type="checkbox"/> Relatórios de gestão institucional <input type="checkbox"/> Pesquisas relativas a ações administrativo-pedagógicas desenvolvidas <input type="checkbox"/> Aplicação de instrumentos avaliativos específicos <input type="checkbox"/> Avaliações de cursos <input type="checkbox"/> Autoavaliação das condições de ensino <input type="checkbox"/> Avaliações de desempenho funcional dos servidores docentes e técnico-administrativos <input type="checkbox"/> Avaliação de desempenho dos estudantes (interna e externa) <input type="checkbox"/> Relatórios e ações do OVEP
		3.8.2. Verticalização de conhecimentos científicos e tecnológicos em pós-graduação <i>lato e stricto sensu</i>	
		3.8.3. Contribuição para a melhoria da qualidade das diversas ofertas educacionais	
		3.8.4. Democratização do acesso à pós-graduação <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i> , com garantia do caráter público e gratuito	
		3.8.5. Oferta de cursos de formação continuada de aperfeiçoamento	
		3.8.6. Realização de estudos e pesquisas, visando a elaboração e o acompanhamento de planos, programas e projetos de formação	
		3.8.7. Comunicação permanente e sistemática com a sociedade, para a identificação de demandas, de ofertas de cursos e de objetos de pesquisa	
		3.8.8. Promoção e apoio a eventos científicos, a atividades de pesquisa e a publicações de trabalhos científicos	
		3.8.9. Estabelecimento de parcerias e convênios para ampliação de possibilidades de atuação institucional na oferta de pós-graduação	
		3.8.10. Melhoria da infraestrutura física e material para criação e fortalecimento de núcleos de pesquisa	
		3.8.11. Incentivo à mobilidade de docentes e de estudantes, por meio de intercâmbio acadêmico nacional e internacional	
		3.8.12. Implementação de um processo de avaliação permanente e sistemático dos cursos e dos programas de pós-graduação	
		3.8.13. Articulação de políticas internas e externas para dar unidade acadêmica e visibilidade pública aos cursos e aos programas de pós-graduação	
		3.8.14. Fomento à participação de docentes em eventos nacionais e internacionais	
		3.8.15. Incentivo à ampliação da produção e da publicação científica docente e discente	
		3.8.16. Apoio à participação de docentes em comitês científicos e em agências de fomento à pesquisa	
	3.8. Desenvolvimento dos cursos e dos programas de pós-graduação		

DIMENSÕES	VARIÁVEIS	INDICADORES	INSTRUMENTOS
	3.9. Desenvolvimento dos cursos FIC ou qualificação profissional	3.9.1. Divulgação e mecanismos de acesso 3.9.2. Permanência e conclusão de estudantes 3.9.3. Acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem 3.9.4. Adequação da biblioteca e do acervo bibliográfico 3.9.5. Adequação e flexibilização curricular 3.9.6. Ampliação das ofertas em todos os câmpus, inclusive na modalidade de educação a distância 3.9.7. Realização de diagnóstico para o levantamento das necessidades de formação na comunidade 3.9.8. Organização do catálogo institucional de cursos de formação inicial 3.9.9. Favorecimento da integração e da qualificação para o trabalho e da elevação do nível de escolaridade 3.9.10. Implementação de cursos e programas de formação inicial e continuada 3.9.11. Sistematização das ações administrativo-pedagógicas de planejamento e desenvolvimento dos cursos	<input type="checkbox"/> Autoavaliação institucional <input type="checkbox"/> Avaliação institucional externa <input type="checkbox"/> Ações de avaliação desenvolvidas pelas Direções-Gerais de câmpus, junto à comunidade, e pela Reitoria, em visitas sistemáticas aos câmpus <input type="checkbox"/> Registros dos diversos coletivos institucionais <input type="checkbox"/> Relatórios de gestão institucional <input type="checkbox"/> Pesquisas relativas a ações administrativo-pedagógicas desenvolvidas <input type="checkbox"/> Aplicação de instrumentos avaliativos específicos <input type="checkbox"/> Avaliações de cursos <input type="checkbox"/> Autoavaliação das condições de ensino <input type="checkbox"/> Avaliações de desempenho funcional dos servidores docentes e técnico-administrativos <input type="checkbox"/> Avaliação de desempenho dos estudantes (interna e externa) <input type="checkbox"/> Relatórios e ações do OVEP
	3.10. Desenvolvimento dos programas de certificação profissional	3.10.1. Favorecimento da integração e da qualificação para o trabalho e da elevação do nível de escolaridade 3.10.2. Desenvolvimento do processo de avaliação e reconhecimento de saberes realizado em etapas (acolhimento do trabalhador, identificação de saberes, formação e certificação)	<input type="checkbox"/> Autoavaliação institucional <input type="checkbox"/> Avaliação institucional externa <input type="checkbox"/> Ações de avaliação desenvolvidas pelas Direções-Gerais de câmpus, junto à comunidade, e pela Reitoria, em visitas sistemáticas aos câmpus <input type="checkbox"/> Registros dos diversos coletivos institucionais <input type="checkbox"/> Relatórios de gestão institucional <input type="checkbox"/> Pesquisas relativas a ações administrativo-pedagógicas desenvolvidas <input type="checkbox"/> Aplicação de instrumentos avaliativos específicos <input type="checkbox"/> Avaliações de cursos <input type="checkbox"/> Autoavaliação das condições de ensino <input type="checkbox"/> Avaliações de desempenho funcional dos servidores docentes e técnico-administrativos <input type="checkbox"/> Avaliação de desempenho dos estudantes (interna e externa) <input type="checkbox"/> Relatórios e ações do OVEP
	4. EXTENSÃO E INTERAÇÃO COM A SOCIEDADE	4.1. Gestão e acompanhamento da extensão	4.1.1. Funcionamento, avaliação e tomada de decisão do Comitê de Extensão (COEX)
	4.2. Acompanhamento de intercâmbios, estágios e egressos	4.2.1. Realização de convênios nacionais e internacionais 4.2.2. Acompanhamento e avaliação sistemáticos da prática de estágios 4.2.3. Acompanhamento sistemático de egressos 4.2.4. Ampliação da relação com organismos internacionais 4.2.5. Desenvolvimento de programas de intercâmbio para alunos e servidores	<input type="checkbox"/> Autoavaliação institucional <input type="checkbox"/> Avaliação institucional externa <input type="checkbox"/> Ações de avaliação desenvolvidas pelas Direções-Gerais de câmpus, junto à comunidade, e pela Reitoria, em visitas sistemáticas aos câmpus <input type="checkbox"/> Registros dos diversos coletivos institucionais <input type="checkbox"/> Relatórios de gestão institucional <input type="checkbox"/> Pesquisas relativas a ações administrativo-pedagógicas desenvolvidas <input type="checkbox"/> Aplicação de instrumentos avaliativos específicos <input type="checkbox"/> Avaliações de cursos <input type="checkbox"/> Autoavaliação das condições de ensino <input type="checkbox"/> Relatórios e ações do OVEP

DIMENSÕES	VARIÁVEIS	INDICADORES	INSTRUMENTOS
	4.3. Desenvolvimento de eventos e projetos de extensão	<p>4.3.1. Garantia dos recursos financeiros para o desenvolvimento de programas e projetos de extensão</p> <p>4.3.2. Promoção de eventos para a socialização dos projetos desenvolvidos e a troca de experiências</p> <p>4.3.3. Incentivo à participação de servidores e alunos nos projetos e nos eventos artístico-culturais, científicos, esportivos, sociais e tecnológicos internos e externos</p>	<p><input type="checkbox"/> Autoavaliação institucional</p> <p><input type="checkbox"/> Avaliação institucional externa</p> <p><input type="checkbox"/> Ações de avaliação desenvolvidas pelas Direções-Gerais de câmpus, junto à comunidade, e pela Reitoria, em visitas sistemáticas aos câmpus</p> <p><input type="checkbox"/> Registros dos diversos coletivos institucionais</p> <p><input type="checkbox"/> Relatórios de gestão institucional</p> <p><input type="checkbox"/> Pesquisas relativas a ações administrativo-pedagógicas desenvolvidas</p> <p><input type="checkbox"/> Aplicação de instrumentos avaliativos específicos</p> <p><input type="checkbox"/> Avaliações de cursos</p> <p><input type="checkbox"/> Autoavaliação das condições de ensino</p> <p><input type="checkbox"/> Relatórios e ações do OVEP</p>
	4.4. Comunicação com a sociedade	<p>4.4.1. Desenvolvimento de formas de aproximação efetiva entre a Instituição e a sociedade</p> <p>4.4.2. Participação ativa da sociedade na vida acadêmica</p> <p>4.4.3. Comprometimento com a melhoria das condições de vida da comunidade</p> <p>1.1.1. Sensibilização para com os problemas e as demandas da sociedade local</p> <p>1.1.2. Realização de pesquisas para diagnosticar e avaliar as demandas de extensão da comunidade</p> <p>1.1.3. Divulgação externa e interna das atividades extensionistas desenvolvidas</p> <p>1.1.4. Priorização de ações que colaborem para a superação das atuais condições de desigualdade e exclusão</p> <p>1.1.5. Efetiva ação cidadã de interação com a comunidade, para a difusão dos saberes produzidos</p>	<p><input type="checkbox"/> Autoavaliação institucional</p> <p><input type="checkbox"/> Avaliação institucional externa</p> <p><input type="checkbox"/> Ações de avaliação desenvolvidas pelas Direções-Gerais de câmpus, junto à comunidade, e pela Reitoria, em visitas sistemáticas aos câmpus</p> <p><input type="checkbox"/> Registros dos diversos coletivos institucionais</p> <p><input type="checkbox"/> Relatórios de gestão institucional</p> <p><input type="checkbox"/> Pesquisas relativas a ações administrativo-pedagógicas desenvolvidas</p> <p><input type="checkbox"/> Aplicação de instrumentos avaliativos específicos</p> <p><input type="checkbox"/> Avaliações de cursos</p> <p><input type="checkbox"/> Autoavaliação das condições de ensino</p> <p><input type="checkbox"/> Relatórios e ações do OVEP</p>

DIMENSÕES	VARIÁVEIS	INDICADORES	INSTRUMENTOS
5. GESTÃO DE PESSOAS	5.1. Desenvolvimento de políticas de pessoal	5.1.1. Desenvolvimento de uma política interna de formação continuada para os servidores	<input type="checkbox"/> Autoavaliação institucional <input type="checkbox"/> Avaliação institucional externa <input type="checkbox"/> Ações de avaliação desenvolvidas pelas Direções-Gerais de câmpus, junto à comunidade, e pela Reitoria, em visitas sistemáticas aos câmpus <input type="checkbox"/> Registros dos diversos coletivos institucionais <input type="checkbox"/> Relatórios de gestão institucional <input type="checkbox"/> Pesquisas relativas a ações administrativo-pedagógicas desenvolvidas <input type="checkbox"/> Aplicação de instrumentos avaliativos específicos <input type="checkbox"/> Avaliações de cursos <input type="checkbox"/> Autoavaliação das condições de ensino <input type="checkbox"/> Avaliações de desempenho funcional dos servidores docentes e técnico-administrativos
		5.1.2. Elaboração e acompanhamento do plano de capacitação de servidores	
		5.1.3. Permanência de um processo de avaliação contínua sobre a execução do plano de capacitação	
		5.1.4. Estabelecimento e promoção de procedimentos sistemáticos de formação continuada e de qualificação para os servidores	
		5.1.5. Definição de política de distribuição de carga horária adequada aos professores para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão	
		5.1.6. Atendimento aos interesses e às necessidades de formação continuada dos servidores, considerando as carências da Instituição	
		5.1.7. Realização de seminários e/ou cursos de formação para os ingressantes na carreira da educação profissional e tecnológica	
		5.1.8. Permanência de normas que regulamentem a destinação de percentual dos recursos para formação continuada e para qualificação	
		5.1.9. Planejamento anual para afastamento de servidores em processo de qualificação profissional	
		5.1.10. Implementação de programa de desenvolvimento de gestão e de capacidade técnica de equipes	
		5.1.11. Promoção de ações visando a implementação de metodologias de formação continuada em uma perspectiva construtivista ou reflexiva	
		5.1.12. Acompanhamento e avaliação da participação dos servidores em cursos de formação continuada	
		5.1.13. Verificação das condições de trabalho	
		5.1.14. Valorização profissional dos servidores	
		5.1.15. Valorização dos servidores com reconhecido potencial na área profissional em que atuam, para ministrar cursos de formação continuada na Instituição	
		5.1.16. Criação de convênios, com instituições formadoras, para cursos de graduação e de pós-graduação	
		5.1.17. Desenvolvimento de plano de carreira dos servidores	
		5.1.18. Desenvolvimento de programas de melhoria da qualidade de vida	
		5.1.19. Desenvolvimento de programas de preparação para a aposentadoria	

DIMENSÕES	VARIÁVEIS	INDICADORES	INSTRUMENTOS
6. PESQUISA E INOVAÇÃO	6.1. Gestão e acompanhamento da pesquisa e da inovação	<p>6.1.1. Funcionamento, avaliação e tomada de decisão do Comitê de Pesquisa e Inovação (COPI)</p> <p>6.1.2. Funcionamento e avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa</p> <p>6.1.3. Funcionamento e avaliação do Comitê de Grupos de Pesquisa</p> <p>6.1.4. Incentivo à cultura da pesquisa na Instituição</p> <p>6.1.5. Promoção de iniciativas sistêmicas tanto de avaliação periódica quanto de acompanhamento da gestão das atividades de pesquisa</p>	<p><input type="checkbox"/> Autoavaliação institucional</p> <p><input type="checkbox"/> Avaliação institucional externa</p> <p><input type="checkbox"/> Ações de avaliação desenvolvidas pelas Direções-Gerais de câmpus, junto à comunidade, e pela Reitoria, em visitas sistemáticas aos câmpus</p> <p><input type="checkbox"/> Registros dos diversos coletivos institucionais</p> <p><input type="checkbox"/> Relatórios de gestão institucional</p> <p><input type="checkbox"/> Pesquisas relativas a ações administrativo-pedagógicas desenvolvidas</p> <p><input type="checkbox"/> Aplicação de instrumentos avaliativos específicos</p>
	6.2. Desenvolvimento dos núcleos e dos grupos de pesquisa	<p>6.2.1. Promoção de infraestrutura física para a pesquisa</p> <p>6.2.2. Atualização de <i>curriculum lattes</i></p> <p>6.2.3. Criação de programas institucionais direcionados à ampliação do quadro atual de núcleos, pesquisadores e parceiros</p> <p>6.2.4. Consolidação e fortalecimento de linhas, grupos, núcleos e laboratórios de pesquisa</p> <p>6.2.5. Adoção dos grupos ou dos núcleos de pesquisa como unidades de planejamento para as atividades de pesquisa</p> <p>6.2.6. Incentivo à criação de linhas e/ou outros grupos de pesquisa que atuem em consonância com a função social e com os objetivos institucionais</p> <p>6.2.7. Criação de um banco de dados de informações sobre projetos, pesquisadores, produções científicas e núcleos, bases e linhas de pesquisa</p> <p>6.2.8. Formação continuada e aperfeiçoamento de pesquisadores para a elaboração de projetos e o desenvolvimento de pesquisas</p> <p>6.2.9. Apoio à participação de pesquisadores em comitês científicos e em agências de fomento à pesquisa</p>	<p><input type="checkbox"/> Autoavaliação institucional</p> <p><input type="checkbox"/> Avaliação institucional externa</p> <p><input type="checkbox"/> Ações de avaliação desenvolvidas pelas Direções-Gerais de câmpus, junto à comunidade, e pela Reitoria, em visitas sistemáticas aos câmpus</p> <p><input type="checkbox"/> Registros dos diversos coletivos institucionais</p> <p><input type="checkbox"/> Relatórios de gestão institucional</p> <p><input type="checkbox"/> Pesquisas relativas a ações administrativo-pedagógicas desenvolvidas</p> <p><input type="checkbox"/> Aplicação de instrumentos avaliativos específicos</p> <p><input type="checkbox"/> Avaliações de cursos</p> <p><input type="checkbox"/> Autoavaliação das condições de ensino</p>
	6.3. Desenvolvimento dos programas institucionais de fomento a pesquisa e de iniciação científica	<p>6.3.1. Fomento e financiamento para o desenvolvimento da pesquisa</p> <p>6.3.2. Estabelecimento de programas e metas capazes de elevar a pesquisa, qualitativa e quantitativamente</p> <p>6.3.3. Investimento em ações que valorizem os laboratórios multiusuários</p> <p>6.3.4. Composição de comissões avaliativas para seleção de projetos de pesquisa</p> <p>6.3.5. Ampliação das ações dos programas de bolsas de pesquisador e de iniciação científica</p> <p>6.3.6. Ampliação dos índices de produção científica</p> <p>6.3.7. Destinação de incentivos à participação e à promoção de eventos científicos</p>	<p><input type="checkbox"/> Autoavaliação institucional</p> <p><input type="checkbox"/> Avaliação institucional externa</p> <p><input type="checkbox"/> Ações de avaliação desenvolvidas pelas Direções-Gerais de câmpus, junto à comunidade, e pela Reitoria, em visitas sistemáticas aos câmpus</p> <p><input type="checkbox"/> Registros dos diversos coletivos institucionais</p> <p><input type="checkbox"/> Relatórios de gestão institucional</p> <p><input type="checkbox"/> Pesquisas relativas a ações administrativo-pedagógicas desenvolvidas</p> <p><input type="checkbox"/> Aplicação de instrumentos avaliativos específicos</p> <p><input type="checkbox"/> Avaliações de cursos</p> <p><input type="checkbox"/> Autoavaliação das condições de ensino</p>

DIMENSÕES	VARIÁVEIS	INDICADORES	INSTRUMENTOS
	6.4. Política de inovação tecnológica e de tecnologias sociais e aplicadas	6.4.1. Divulgação da cultura da inovação tecnológica e incentivo a essa cultura 6.4.2. Incentivo à propriedade intelectual 6.4.3. Incentivo ao patenteamento de ideias e produtos 6.4.4. Incentivo à incubação tecnológica de empresas 6.4.5. Expansão do programa de incubação tecnológica 6.4.6. Transferência de tecnologia das pesquisas desenvolvidas 6.4.7. Desenvolvimento de pesquisas com temáticas das ciências humanas e sociais 6.4.8. Identificação de demandas sociais para o desenvolvimento de pesquisas	<input type="checkbox"/> Autoavaliação institucional <input type="checkbox"/> Avaliação institucional externa <input type="checkbox"/> Ações de avaliação desenvolvidas pelas Direções-Gerais de câmpus, junto à comunidade, e pela Reitoria, em visitas sistemáticas aos câmpus <input type="checkbox"/> Registros dos diversos coletivos institucionais <input type="checkbox"/> Relatórios de gestão institucional <input type="checkbox"/> Pesquisas relativas a ações administrativo-pedagógicas desenvolvidas <input type="checkbox"/> Aplicação de instrumentos avaliativos específicos <input type="checkbox"/> Avaliações de cursos <input type="checkbox"/> Autoavaliação das condições de ensino
	6.5. Ação da editora	6.5.1. Divulgação dos trabalhos publicados 6.5.2. Qualidade de publicação dos livros 6.5.3. Intensificação da divulgação dos trabalhos da editora 6.5.4. Expansão das metas destinadas à publicação de livros completos 6.5.5. Ampliação dos mecanismos para a publicação de trabalhos científicos 6.5.6. Qualidade de publicação da revista <i>Holos</i> 6.5.7. Implementação de novas políticas de acesso e de incentivo a publicações na revista <i>Holos</i>	<input type="checkbox"/> Autoavaliação institucional <input type="checkbox"/> Avaliação institucional externa <input type="checkbox"/> Ações de avaliação desenvolvidas pelas Direções-Gerais de câmpus, junto à comunidade, e pela Reitoria, em visitas sistemáticas aos câmpus <input type="checkbox"/> Registros dos diversos coletivos institucionais <input type="checkbox"/> Relatórios de gestão institucional <input type="checkbox"/> Pesquisas relativas a ações administrativo-pedagógicas desenvolvidas <input type="checkbox"/> Aplicação de instrumentos avaliativos específicos <input type="checkbox"/>
7. PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL	7.1. Organização e gestão da Instituição	7.1.1. Aperfeiçoamento do modelo de gestão institucional 7.1.2. Avaliação da estrutura organizacional e administrativa 7.1.3. Relações de poder entre estruturas acadêmicas e administrativas 7.1.4. Participação coletiva nas políticas de desenvolvimento e de expansão institucional 7.1.5. Desenvolvimento da autonomia pedagógica, administrativa e financeira 7.1.6. Formalização, fortalecimento e autonomia dos órgãos colegiados 7.1.7. Transparência e publicação de atos e informações 7.1.8. Coletivização dos espaços 7.1.9. Processos eletivos democráticos 7.1.10. Clima organizacional 7.1.11. Eficiência, eficácia e efetividade da gestão	<input type="checkbox"/> Autoavaliação institucional <input type="checkbox"/> Avaliação institucional externa <input type="checkbox"/> Ações de avaliação desenvolvidas pelas Direções-Gerais de câmpus, junto à comunidade, e pela Reitoria, em visitas sistemáticas aos câmpus <input type="checkbox"/> Registros dos diversos coletivos institucionais <input type="checkbox"/> Relatórios de gestão institucional <input type="checkbox"/> Pesquisas relativas a ações administrativo-pedagógicas desenvolvidas <input type="checkbox"/> Aplicação de instrumentos avaliativos específicos

DIMENSÕES	VARIAVEIS	INDICADORES	INSTRUMENTOS
8. TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO	7.2. Cumprimento da função social e da responsabilidade social da Instituição	7.2.1. Desenvolvimento de ações que contribuam para o cumprimento da finalidade, dos princípios, dos objetivos e dos compromissos da Instituição 7.2.2. Solidariedade e respeito pelas diferenças	<input type="checkbox"/> Autoavaliação institucional <input type="checkbox"/> Avaliação institucional externa <input type="checkbox"/> Ações de avaliação desenvolvidas pelas Direções-Gerais de câmpus, junto à comunidade, e pela Reitoria, em visitas sistemáticas aos câmpus <input type="checkbox"/> Registros dos diversos coletivos institucionais <input type="checkbox"/> Relatórios de gestão institucional <input type="checkbox"/> Pesquisas relativas a ações administrativo-pedagógicas desenvolvidas <input type="checkbox"/> Aplicação de instrumentos avaliativos específicos <input type="checkbox"/> Avaliações de cursos <input type="checkbox"/> Autoavaliação das condições de ensino <input type="checkbox"/> Avaliações de desempenho funcional dos servidores docentes e técnico-administrativos <input type="checkbox"/> Avaliação de desempenho dos estudantes (interna e externa) <input type="checkbox"/> Relatórios e ações do OVEP
	7.3. Planejamento e avaliação Institucionais	7.3.1. Avaliação institucional emancipatória 7.3.2. Acompanhamento e avaliação permanentes das políticas e das práticas institucionais 7.3.3. Implementação e fortalecimento de práticas de planejamento participativo das ações 7.3.4. Descentralização do poder decisório na elaboração, na execução, no acompanhamento e na avaliação das ações 7.3.5. Integração ente planejamento e avaliação 7.3.6. Utilização do planejamento e da avaliação no processo de gestão 7.3.7. Elaboração, acompanhamento e avaliação do plano de desenvolvimento institucional 7.3.8. Elaboração e acompanhamento do plano de ação institucional anual 7.3.9. Elaboração e acompanhamento do relatório de ação institucional anual	<input type="checkbox"/> Autoavaliação institucional <input type="checkbox"/> Avaliação institucional externa <input type="checkbox"/> Ações de avaliação desenvolvidas pelas Direções-Gerais de câmpus, junto à comunidade, e pela Reitoria, em visitas sistemáticas aos câmpus <input type="checkbox"/> Registros dos diversos coletivos institucionais <input type="checkbox"/> Relatórios de gestão institucional <input type="checkbox"/> Pesquisas relativas a ações administrativo-pedagógicas desenvolvidas <input type="checkbox"/> Aplicação de instrumentos avaliativos específicos
	7.4. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e expensão	7.4.1. Processo emancipatório de formação cidadã 7.4.2. Planejamento e desenvolvimento de projetos coletivos de trabalho 7.4.3. Adesão ao diálogo interdisciplinar 7.4.4. Promoção de intercâmbios constantes entre as áreas de conhecimento e as temáticas do cotidiano 7.4.5. Condução dialógica do processo pedagógico de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes	<input type="checkbox"/> Autoavaliação institucional <input type="checkbox"/> Avaliação institucional externa <input type="checkbox"/> Ações de avaliação desenvolvidas pelas Direções-Gerais de câmpus, junto à comunidade, e pela Reitoria, em visitas sistemáticas aos câmpus <input type="checkbox"/> Registros dos diversos coletivos institucionais <input type="checkbox"/> Aplicação de instrumentos avaliativos específicos <input type="checkbox"/> Avaliações de cursos <input type="checkbox"/> Autoavaliação das condições de ensino
	8.1. Gestão de tecnologia da informação	8.1.1. Funcionamento, avaliação e tomada de decisão do Comitê Gestor de Tecnologia da Informação 8.1.2. Desenvolvimento de política de governança em tecnologia da informação	<input type="checkbox"/> Autoavaliação institucional <input type="checkbox"/> Avaliação institucional externa <input type="checkbox"/> Ações de avaliação desenvolvidas pelas Direções-Gerais de câmpus, junto à comunidade, e pela Reitoria, em visitas sistemáticas aos câmpus <input type="checkbox"/> Registros dos diversos coletivos institucionais <input type="checkbox"/> Relatórios de gestão institucional <input type="checkbox"/> Pesquisas relativas a ações administrativo-pedagógicas desenvolvidas <input type="checkbox"/> Aplicação de instrumentos avaliativos específicos
	8.2.	8.2.1. Informatização de serviços e de processos estratégicos 8.2.2. Quantidade de equipamentos	<input type="checkbox"/> Autoavaliação institucional <input type="checkbox"/> Avaliação institucional externa <input type="checkbox"/> Ações de avaliação desenvolvidas pelas

DIMENSÕES	VARIÁVEIS	INDICADORES	INSTRUMENTOS
8. TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO	8.2 Acompanha- mento em inovações tec- nológicas em tecnologia da informação	8.2.3. Manutenção e atualização de equipamentos 8.2.4. Utilização de sistemas em software livre 8.2.5. Qualidade dos serviços prestados	Direções-Gerais de câmpus, junto à comunidade, e pela Reitoria, em visitas sistemáticas aos câmpus <input type="checkbox"/> Registros dos diversos coletivos institucionais <input type="checkbox"/> Relatórios de gestão institucional <input type="checkbox"/> Pesquisas relativas a ações administrativo- pedagógicas desenvolvidas <input type="checkbox"/> Aplicação de instrumentos avaliativos específicos

