



UFPE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO

DEPARTAMENTO DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

JOCÉLIA DA SILVA GURGEL FREIRE

**DIÁLOGOS ENTRE O DISCURSO DOCENTE E O PROJETO POLÍTICO-
PEDAGÓGICO DO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE:**

(re)construindo sentidos

Recife

2020

JOCÉLIA DA SILVA GURGEL FREIRE

**DIÁLOGOS ENTRE O DISCURSO DOCENTE E O PROJETO POLÍTICO-
PEDAGÓGICO DO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE:**
(re)construindo sentidos

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutora em Letras.

Área de concentração: Linguística

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Cristina
Hennes Sampaio

Recife
2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira, CRB-4/2223

F866d Freire, Jocélia da Silva Gurgel
Diálogos entre o discurso docente e o Projeto Político-Pedagógico do Instituto Federal do Rio Grande do Norte: (re)construindo sentidos / Jocélia da Silva Gurgel Freire. – Recife, 2020.
242f.: il.

Orientadora: Maria Cristina Hennes Sampaio.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020.

Inclui referências, apêndices e anexo.

1. Dialogismo. 2. Discurso docente. 3. Projeto Político-Pedagógico.
4. Reconstrução dos sentidos. I. Sampaio, Maria Cristina Hennes (Orientadora). II. Título.

410 CDD (22. ed.)

UFPE (CAC 2020-144)

JOCÉLIA DA SILVA GURGEL FREIRE

**DIÁLOGOS ENTRE O DISCURSO DOCENTE E O PROJETO POLÍTICO-
PEDAGÓGICO DO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE:**
(re)construindo sentidos

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutora em Letras.

Aprovada em: 30/07/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Hennes Sampaio (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Flávio Henrique Albert Brayner (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Ayres Charles de Oliveira Nogueira (Examinador Externo)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Prof^a. Dr^a. Karla Daniela de Souza Araújo (Examinadora Externa)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Ludmila Mota de Figueiredo Porto (Examinadora Externa)
Universidade Estadual da Paraíba

AGRADECIMENTOS

Ao meu maravilhoso Deus, que, com a sua infinita misericórdia, permitiu-me concluir mais um projeto de significativa importância para o meu crescimento pessoal e profissional;

A Freire Neto, Lucas e Luana, que foram compreensivos em minhas ausências e estímulo constante;

Ao amor da vida de vovó, José Felipe, que, com sua inocência, sempre me convocando a brincar em meio aos momentos de cansaço decorrentes da atividade de escrita da tese, renovava-me o ânimo e o espírito;

À minha amada mãe, Maria Célia, que sempre me transmitiu os maiores ensinamentos de vida e sempre trouxe palavras reconfortantes nas horas mais difíceis da caminhada;

Ao meu querido pai (*in memoriam*), que gostaria tanto que estivesse aqui para compartilhar comigo desse momento. O senhor sempre esteve presente em meu coração, essa conquista também é sua;

A toda a família, presença constante e fonte de apoio;

À professora doutora Maria Cristina Hennes Sampaio, pelo profissionalismo e competência que sempre teve para conduzir o processo de orientação dessa pesquisa;

Aos professores colaboradores, que, de modo tão gentil, disponibilizaram um pouco do seu tempo e compartilharam experiências e aprendizagens importantes para construção dessa tese;

Às professoras Fabiele Stockmans e Karla Daniela, que contribuíram significativamente para o desenvolvimento dessa pesquisa, pelas suas valorosas participações na banca de qualificação; e

Aos professores e colegas do DINTER/IFRN-UFPE, com quem compartilhamos ensinamentos e vivenciamos momentos revigorantes.

RESUMO

O Projeto Político-Pedagógico - PPP (2012) do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) é o documento institucional oficial que descreve os objetivos e as diretrizes que normatizam as ações e as práticas de ensino da instituição. Este estudo teve por objetivo compreender as concepções acerca de trabalho, currículo integrado e formação integral, mobilizados nos discursos dos docentes, em relação dialógica ao discurso expresso no PPP, particularmente em relação à proposta pedagógica dos cursos técnicos integrados e regulares de nível médio. Para esse fim, fizemos uma revisão bibliográfica teórica acerca da Educação Profissional e Tecnológica – EPT no Brasil (FRIGOTTO, 2007; 2012; 2018; FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005; GRAMSCI, 2001; SAVIANI, 2003), a qual também fundamenta o documento pedagógico institucional. Para possibilitar e fundamentar a ampliação de um debate contemporâneo sobre a concepção de trabalho, expressa nos discursos dos docentes e do PPP, recorreremos à teoria ergológica francesa (SCHWARTZ, 1996; 2000; 2006; 2007; 2011). Quanto ao método de análise dialógica do discurso adotado (ADD), ele encontra seus fundamentos na Teoria Dialógica da Linguagem de Bakhtin e no Círculo (1976; 1988; 2008; 2011), de cuja rede conceitual adotamos alguns conceitos-chave como acento apreciativo, alteridade, exotopia, cronotopia etc., que fundamentam o diálogo instaurado entre os discursos docentes e aquele expresso no PPP. O *corpus* da pesquisa foi constituído por doze entrevistas semiestruturadas, feitas com docentes de dois *campi* do IFRN - Campus Apodi e Campus Mossoró. Os resultados encontrados em relação à análise das memórias discursivas dos docentes, situadas no tempo/espço, sugerem que os docentes, da posição exotópica por eles assumida, quando confrontados com o documento institucional, mobilizaram, em seus discursos, as concepções presentes no PPP, atribuindo acentos apreciativos diversos que ora se aproximavam do discurso do PPP, ora se distanciavam dele. Não obstante, mesmo em face aos acentos apreciativos que destoavam do discurso contido no PPP, quando analisados em perspectiva dialógica e situados no contexto contemporâneo, à luz dos estudos ergológicos sobre o trabalho humano, possibilitaram ao analista-pesquisador uma reinterpretação e uma resignificação de significados/sentidos. Foi o que observamos com o acento apreciativo que indicava a necessidade de preparação do aluno para o mercado de trabalho. Quanto ao reconhecimento do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da necessária articulação entre teoria e prática, os resultados obtidos permitiram-nos concluir que esse princípio é considerado fundamental para a concretização da proposta de integração curricular e da formação integral. Quanto à análise discursiva do perfil

identitário institucional, os resultados sugerem dois fatores que interferiram decisivamente no processo de construção de um novo perfil: a expansão geográfica e acadêmica da instituição e a construção de um novo PPP que contemplasse novas concepções e novos princípios para fundamentar a proposta político-pedagógica da instituição. Quando relacionamos o conjunto destes resultados àqueles relacionados à modalidade de ensino da formação técnica integrada de nível médio, os resultados sugerem a ampliação do perfil de formação nessa modalidade de ensino, ou seja, da formação integral do aluno.

Palavras-chave: Dialogismo. Discurso docente. Projeto político-pedagógico. Reconstrução dos sentidos.

ABSTRACT

The Political-Pedagogical Project - PPP (2012) of the Federal Institute of *Rio Grande do Norte* (IFRN) is the official institutional document that describes the objectives and guidelines that standardize the institution's teaching actions and practices. This study aimed to understand the conceptions about work, integrated curriculum and integral human formation, mobilized in the speeches of the teachers, in a dialogical relation to the speech expressed in the PPP, particularly regarding the pedagogical proposal of the integrated and regular High School technical courses. To this end, we carried out a theoretical bibliographic review on Professional and Technological Education in Brazil (FRIGOTTO, 2007; 2012; 2018; FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005; GRAMSCI, 2001; SAVIANI, 2003), which also underlies the institutional pedagogical document. To enable and justify the expansion of a contemporary debate on the concept of work, expressed in the speeches of teachers and in the PPP, we resorted to French Ergological Theory (SCHWARTZ, 1996; 2000; 2006; 2007; 2011). As for the method of Dialogical Discourse Analysis adopted, its foundations rely in Bakhtin's Dialogical Theory of Language and in the Circle (1976; 1988; 2008; 2011), from whose conceptual network we adopted some key concepts as an appreciative accent, otherness, exotopy, chronotope etc., which underlie the dialogue established between the teaching discourses and the one expressed in the PPP. The research corpus consisted of twelve semi-structured interviews, made with professors from two IFRN campuses - campus *Apodi* and campus *Mossoró*. The results found in relation to the analysis of the teachers' discursive memories, located in time/spaces suggest that teachers, from the exotopic position they assumed when confronted with the institutional discourse, they mobilized, in their speeches, the conceptions present in the PPP, attributing diverse appreciative accents that sometimes came close to the PPP's discourse, sometimes distanced themselves from it. Nevertheless, even in face of the appreciative accents that clashed with the speech contained in the PPP, when analyzed in a dialogical perspective and situated in the contemporary context, in the light of Ergological studies on human work, it allowed the analyst-researcher to reinterpret and re-signify meanings/senses. This was what we observed with the appreciative accent that indicated the need to prepare students for the labor market. As for the recognition of the principle of inseparability between teaching, research and extension, and the necessary articulation between theory and practice, the results obtained allowed us to conclude that, this principle is considered fundamental for the implementation of the proposal for curricular integration and integral human formation. As for the discursive analysis of the institutional

identity profile, the results suggest two factors that decisively interfered in the process of building this new profile: the geographical and academic expansion of the institution, and the construction of a new document that contemplated new concepts and new principles to support the political-pedagogical proposal of the institution. When we compare the set of these results to those related to the teaching modality of High School integrated technical formation, the results suggest an expansion of the training profile in this teaching modality, that is, of the integral education of the student.

Keywords: Dialogism. Teacher's discourse. Political-pedagogical project. Reconstruction of the senses.

RÉSUMÉ

Le *Projeto Político-Pedagógico* (Projet Politico-pédagogique) - PPP (2012) de l'*Instituto Federal do Rio Grande do Norte* (IFRN, Institut Fédéral du Rio Grande do Norte) est le document institutionnel officiel qui décrit les objectifs et les lignes directrices qui normalisent les actions et les pratiques d'enseignement de cette institution. Cette étude a pour objectif la compréhension des conceptions autour des notions de travail, curriculum intégré et formation intégrale, mobilisées dans les discours des enseignants, dans un rapport dialogique avec le discours exprimée dans le PPP, notamment au sujet de la proposition pédagogique des cours techniques intégrés et des cours réguliers de niveau moyen (lycée). Afin d'atteindre cet objectif, nous avons fait une révision bibliographique théorique autour de l'Éducation professionnelle et technologique – EPT – au Brésil (FRIGOTTO, 2007; 2012; 2018; FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005; GRAMSCI, 2001; SAVIANI, 2003), dont les textes servent également de base pour le document pédagogique-institutionnel. Afin de rendre possible et de justifier l'élargissement du débat contemporain à propos de la conception de travail, exprimée dans les discours des enseignants et ceux du PPP, nous avons recouru à la théorie ergologique française (SCHWARTZ, 1996; 2000; 2006; 2007; 2011). Concernant la méthodologie d'analyse dialogique du discours adoptée (ADD), celle-ci retrouve ses bases dans la Théorie Dialogique du Langage de Bakhtine et du Cercle (1976; 1988; 2008; 2011), dont le réseau conceptuel nous a permis d'adopter quelques concepts-clés comme ceux d'accent appréciatif, d'altérité, d'exotopie, de chronotope, etc., qui fondent le dialogue instauré parmi les discours des enseignants et ceux exprimés dans le PPP. Le *corpus* a été composé de douze entretiens semi-structurés avec des enseignants de deux *campi* de l'IFRN - *Campus Apodi* et *Campus Mossoró*. Les résultats trouvés par rapport à l'analyse des mémoires discursives des enseignants, placées sur l'espace-temps présent (IFRN) et passé (ETFRN/CEFET), et par rapport à comment ces mémoires projetaient l'avenir suggèrent que les enseignants, depuis la position exotopique qu'ils ont assumée, lorsqu'ils sont confrontés avec le discours institutionnel, ont mobilisé dans leurs discours les conceptions présentes dans le PPP, en attribuant des accents appréciatifs divers qui dans un moment se rapprochaient du discours du PPP, dans un autre moment s'en éloignaient. Cependant, malgré le fait que les accents appréciatifs étaient en désaccord avec le discours présent dans le PPP, ces résultats lorsqu'ils sont analysés dans une perspective dialogique et qu'ils sont situés dans le contexte contemporain, à la lumière des études ergologiques à propos du travail humain, ont rendu possible à l'analyste-chercheur une ré-interprétation et une resignification des signifiés/sens.

C'est ce que nous avons observé par rapport à l'accent appréciatif indiquant le besoin d'une préparation de l'apprenant pour le marché du travail. Concernant la reconnaissance du principe indissociable entre l'enseignement, la recherche et l'extension universitaire ainsi que celui de l'articulation nécessaire entre théorie et pratique, les résultats obtenus nous ont permis de conclure que, ce principe est considéré comme fondamental pour la concrétisation de la proposition d'intégration des curriculums et de la formation intégrale. Quant à l'analyse discursive du profil identitaire institutionnel, les résultats suggèrent l'existence de deux facteurs d'interférence décisive dans le processus de construction de ce nouveau profil : l'expansion géographique et universitaire de l'institution ainsi que la construction d'un nouveau PPP prenant en considération de nouvelles conceptions et de nouveaux principes afin de justifier la proposition politico-pédagogique de l'institution. Lorsque nous mettons en relation l'ensemble de ces résultats avec ceux concernant la modalité de formation technique intégrée de niveau moyen (lycée), les résultats suggèrent un élargissement dans le profil de formation de cette modalité d'enseignement, c'est-à-dire, de la formation intégrale de l'apprenant.

Mots-clés: Dialogisme. Discours enseignant. Projet politico-pédagogique. Reconstruction du sens.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação gráfica da organização curricular do curso técnico integrado regular de nível médio.....	136
Figura 2 – Matriz curricular do Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Edificações.....	142
Figura 3 – Expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica no Rio Grande do Norte em sintonia com os arranjos produtivos sociais e culturais locais.....	188

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Entrevista/Questão 01 – DM1.....	116
Quadro 2 – Entrevista/Questão 01 – DA6.....	117
Quadro 3 – Entrevista/Questão 01 – DA4.....	119
Quadro 4 – Entrevista/Questão 01 – DM3.....	121
Quadro 5 – Entrevista/Questão 02 – DM4.....	122
Quadro 6 – Entrevista/Questão 02 – DA2.....	124
Quadro 7 – Entrevista/Questão 03 – DM1.....	126
Quadro 8 – Entrevista/Questão 03 – DM2.....	130
Quadro 9 – Entrevista/Questão 03 – DA2.....	132
Quadro 10 – Entrevista/Questão 03 – DM4.....	134
Quadro 11 – Entrevista/Questão 03 – DM3.....	140
Quadro 12 – Entrevista/Questão 02 – DM1.....	143
Quadro 13 – Entrevista/Questão 03 – DA5.....	146
Quadro 14 – Entrevista/Questão 03 – DA3.....	150
Quadro 15 – Entrevista/Questão 05 – DM5.....	154
Quadro 16 – Entrevista/Questão 04 – DM2.....	156
Quadro 17 – Entrevista/Questão 08 – DM1.....	162
Quadro 18 – Entrevista/Questão 08 – DM5.....	170
Quadro 19 – Entrevista/Questão 07 – DM3.....	174
Quadro 20 – Entrevista/Questão 10 – DM2.....	176
Quadro 21 – Entrevista/Questão 07 – DA3.....	178
Quadro 22 – Entrevista/Questão 10 – DA2.....	181
Quadro 23 – Entrevista/Questão 08 – DM3.....	183
Quadro 24 – Entrevista/Questão 09 – DA5.....	186
Quadro 25 – Entrevista/Questão 07 – DA6.....	187
Quadro 26 – Entrevista/Questão 10 – DM3.....	190
Quadro 27 – Entrevista/Questão 12 – DA2.....	192
Quadro 28 – Entrevista/Questão 04 – DA1.....	201
Quadro 29 – Entrevista/Questão 06 – DA5.....	203
Quadro 30 – Entrevista/Questão 06 – DA2.....	206

Quadro 31 – Entrevista/Questão 05 – DA3.....	208
Quadro 32 – Entrevista/Questão 07 – DM5.....	209
Quadro 33 – Entrevista/Questão 07 – DM2.....	212

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – EPT.....	29
2.1	DAS ESCOLAS-OFICINAS A ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES.....	32
2.2	DA DÉCADA DE 30 E 40: AS REFORMAS FRANCISCO CAMPOS E CAPANEMA VERSUS AS IDEIAS DO MANIFESTO PIONEIROS DA ESCOLA NOVA.....	40
2.3	DAS DÉCADAS DE 60 E 70: A LDB 4.024/1961 E A LDB 5.692/71.....	44
2.4	DAS DÉCADAS DE 80 E 90: A GÊNESE QUE FUNDAMENTOU A PROPOSTA DE EMI.....	46
2.5	DOS ANOS 2000 AOS DIAS ATUAIS: A REVOGAÇÃO DO DECRETO 2.208/97 E A PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL.....	55
2.6	A (CONTRA)REFORMA DO ENSINO MÉDIO: A HISTÓRIA SE REPETE.....	58
2.7	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: VELHAS PALAVRAS, NOVOS SIGNIFICADOS.....	61
3	O TRABALHO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	64
3.1	A CONCEPÇÃO DE TRABALHO NO PPP.....	64
3.2	O TRABALHO NO CONTEXTO ATUAL: CONTRIBUIÇÕES DA ERGOLOGIA.....	67
3.3	REVISITANDO O MARXISMO À LUZ DO ENFOQUE ERGOLÓGICO SOBRE O TRABALHO.....	69
3.4	A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO ATRAVÉS DA ATIVIDADE DE TRABALHO: ARTICULANDO TEORIA À PRÁTICA.....	73
4	TEORIA DIALÓGICA DA LINGUAGEM: BAKHTIN E O CÍRCULO.....	76
4.1	A RELAÇÃO COM A LINGÜÍSTICA.....	76
4.1.1	A Metalingüística.....	77
4.2	AS RELAÇÕES DIALÓGICAS E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS.....	79
4.2.1	A palavra.....	79
4.2.2	O enunciado e seus elementos.....	80
4.2.3	Dialogismo.....	83
4.2.4	O excedente de visão e a alteridade/identidade.....	89

5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	101
5.1	LOCAL DA PESQUISA.....	101
5.2	CONHECENDO OS PARTICIPANTES E OS CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.....	102
5.3	CARACTERIZAÇÃO DO <i>CORPUS</i> DISCURSIVO.....	104
5.4	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	106
5.4.1	Instrumento: A entrevista semipadronizada.....	111
5.5	ABORDAGEM METODOLÓGICA: O DIALOGISMO.....	111
6	ANÁLISES DOS DISCURSOS: O DIÁLOGO ENTRE OS DOCENTES E O PPP.....	113
6.1	O DIÁLOGO ENTRE OS DOCENTES E O PPP: AS MEMÓRIAS DISCURSIVAS SITUADAS NO TEMPO-ESPAÇO PRESENTE, PASSADO E FUTURO.....	113
6.1.1	A memória discursiva em Bakhtin.....	114
6.1.2	Projeto Político-Pedagógico: um norte, um direcionamento.....	115
6.1.3	Currículo integrado.....	126
6.1.4	O perfil de formação técnica de nível médio.....	143
6.1.5	O perfil identitário institucional.....	155
6.1.6	Das considerações referentes à mobilização das memórias discursivas dos docentes.....	157
6.2	OS SENTIDOS EXPRESSOS NOS DISCURSOS DOCENTES EM RELAÇÃO ÀS CONCEPÇÕES E AOS PRINCÍPIOS FUNDAMENTADORES DO PPP INSTITUCIONAL.....	162
6.2.1	A proposta da integração: autonomia do aluno.....	162
6.2.2	A proposta de integração: a necessidade do diálogo.....	173
6.2.3	A proposta de integração: a prática docente.....	183
6.2.4	Das considerações quanto aos sentidos expressos nos discursos docentes em relação às concepções e aos princípios fundamentadores do PPP institucional.....	195
6.3	O DIÁLOGO ENTRE O PPP E O DISCURSO DOCENTE: CONSTRUINDO O PERFIL IDENTITÁRIO INSTITUCIONAL.....	199
6.3.1	A função social do IFRN.....	201
6.3.2	A organização pluricurricular.....	207
6.3.3	A formação técnica integrada de nível médio.....	209

6.3.4	Das considerações acerca da construção do perfil identitário institucional.....	215
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	219
	REFERÊNCIAS.....	226
	APÊNDICE A – ENTREVISTA (DOCENTES DO IFRN – CAMPUS	
	APODI).....	233
	APÊNDICE B – ENTREVISTA (DOCENTES DO IFRN – CAMPUS	
	MOSSORÓ).....	236
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA	
	EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS – CEP.....	239

1 INTRODUÇÃO

A história da Educação Profissional e Tecnológica - EPT no Brasil percorreu uma longa trajetória. No caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, da Escola de Aprendizizes Artífices até a nova institucionalidade com os Institutos Federais, temos um percurso de mais de 110 anos. Percurso esse marcado por muitos percalços, conflitos e antagonismos. No ano de 2018, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs comemoraram dez anos de implantação de sua nova institucionalidade, tendo passado de CEFET¹ para Instituto Federal - IF. No caso do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN, há dez anos, vivenciávamos, além do processo de reestruturação e expansão da Rede Federal de Ensino, o processo de (re)construção do Projeto Político-Pedagógico – PPP institucional, momento esse que exigiu uma “(re)definição das finalidades, dos objetivos institucionais, das ofertas educacionais, das práticas pedagógicas e dos referenciais orientadores de todas as ações institucionais” (PPP, 2012, p. 16).

Em meio às comemorações dos dez anos da nova institucionalidade, foram retomados os debates acerca da formação integrada no ensino médio. Tal retomada se deve ao fato de a instituição estar realizando o processo de avaliação das ofertas dos cursos bem como construindo Diretrizes orientadoras do processo de ensino-aprendizagem em nossa instituição. Para isso, foram retomadas as discussões contempladas no PPP institucional para que os “princípios norteadores desse documento não fossem desvirtuados e que seu alcance e abrangência dessem conta dos desafios conjunturais que se apresentam para nossa instituição” (Nota Informativa, Nº 1/2018 - PROEN/RE/IFRN de 3 de setembro de 2018, p. 01).

Entre os desafios conjunturais citados na nota informativa, encontra-se a Lei 13.415/2017, que regulamenta a Reforma do Ensino Médio, cujos pressupostos divergem fundamentalmente dos princípios norteadores do PPP institucional. Embora o Instituto apresente certa autonomia administrativa e pedagógica, entende-se que algumas alterações nos Projetos Pedagógicos dos Cursos - PPCs sejam inevitáveis. Portanto, a instituição, em meio a essas adequações necessárias, como currículo, carga-horária, entre outros aspectos, propõe um amplo debate a fim de se “manter o perfil de nossas ofertas em consonância com os princípios fundamentais do PPP, oferecendo, ao mesmo tempo, condições para que a

¹O CEFET-RN – Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte foi implantado 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.

Instituição, [...] não tenha sua ação institucional prejudicada e sua função social descaracterizada” (Nota Informativa, Nº 1/2018 - PROEN/RE/IFRN de 3 de setembro de 2018, p. 03).

Em meio às discussões realizadas na instituição, muitos discursos surgem acerca do que seja uma formação integral, currículo integrado, entre outros princípios que fundamentam o Projeto Político-Pedagógico (PPP) vigente. Essa diversidade de discursos desperta nosso interesse pela presente pesquisa, que busca, pelo diálogo instaurado entre docentes e o referido projeto (PPP), compreender os sentidos mobilizados por esses docentes acerca das concepções e princípios que fundamentam tal documento.

A Lei nº 13.415/2017², embora utilize a terminologia *formação integrada* em sua redação, apresenta uma interpretação contrária para essa expressão do que se observa na proposta político-pedagógica da instituição. Assim como os documentos, os envolvidos nessa discussão, no caso em tela os docentes, também podem apresentar interpretações distintas para as concepções que fundamentam o PPP. Observamos que a questão conceitual ainda é objeto de muitas discussões e controvérsias. Isso ficou perceptível pelos recentes debates que foram levantados na instituição quando se discutia a revisão de ofertas para os cursos técnicos integrados de nível médio.

Embora os docentes compartilhem de um mesmo ambiente físico, o IFRN, eles necessariamente não compartilham do mesmo horizonte social e espaço-temporal. Alguns deles já atuam há mais tempo no Instituto e, portanto, vivenciaram outras propostas político-pedagógicas, como parece ser o caso daqueles docentes da época de CEFET, quando ainda coexistiam propostas curriculares distintas: uma para a formação profissional e outra para a formação básica, oposta, portanto, à perspectiva atual de currículo integrado. Além disso, existem também docentes que chegaram em meio ao processo de construção do PPP, ou ainda, mais recentemente, quando já concluído o documento, e que, por consequência, não tiveram a oportunidade de participar de todo o processo de construção e de mudanças ocorridas na instituição. Todo esse contexto social, extraverbal, integra o discurso verbal dos docentes, pois, como assevera Bakhtin (1988, p. 100), “Cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções”.

Quando enunciamos sempre relacionamos um conteúdo interior a uma expressão exterior, expressão essa que se materializa no signo e é produto da interação de sujeitos

²Art. 35-A da referida Lei § 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a *formação integral* do aluno.

socialmente organizados. Nossas expressões sempre consideram o meio social que nos engloba, ou, além disso, “o *horizonte social* definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos” (VOLOCHINOV, 2006, p. 115). Assim, essa relação espaço-tempo, envolvendo tanto o espaço mais amplo e o mais específico, como o tempo mais imediato e o mais prolongado, é o que caracteriza o horizonte social. A partir dessa concepção, Volochinov (2006, p. 115-116)³ afirma que “*a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura do enunciado*”.

Os IFs configuram uma junção heterogênea de histórias, culturas e institucionalidades muito diversas, conforme destaca Frigotto (2018, p. 131).

A memória remota é a rede federal de educação profissional que teve seu marco regulatório traçado, no ano de 1909, pelo Decreto nº 7.566, do Presidente Nilo Peçanha, com a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, dando origem à rede federal que culminou nas escolas técnicas. A memória que apreende uma determinada conjuntura de tempo médio pode ser caracterizada como o processo de transformação daquela rede em CEFETs e a universidade tecnológica em IFs em tempo de curta duração. A grande expansão deu-se no tempo de curtíssima duração. Esta junção de tempos, se tem potencialidades educativas marcadas pela experiência e sedimentação, também tem o complicador da natureza dessa memória e de como juntar tempos com história e cultura tão diversas e mudança de institucionalidade e criar uma nova identidade.

Portanto, temos, na instituição, sujeitos que participaram de todo esse processo de construção da nova institucionalidade, como aqueles que chegaram por ocasião da implantação dos IFs. Em meio a essa heterogeneidade docente, tem-se o desafio de construir um novo perfil identitário institucional que considere toda a sua memória, pois ela será relevante para o processo de compreensão dos princípios norteadores do PPP vigente bem como para compreender os discursos que são disputados no âmbito do Instituto.

Neste contexto, cabe salientar também que o PPP contempla a história da instituição, materializada pelos diversos perfis docentes, ou seja, tanto daqueles voltados à formação profissional como também à formação geral. Além disso, não se pode deixar de considerar os aspectos subjetivo e individual que afetam o modo pelo qual essa história institucional foi vivenciada e significada pelos docentes. Daí a necessidade de considerarmos seus discursos em relação às concepções e aos princípios que sempre fizeram parte da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) da Instituição.

³Grifo do autor.

Como observam Ciavatta e Ramos (2011), o discurso sobre a formação integrada, defendido no PPP atual, na verdade, não é novo e sempre esteve presente na concepção que pretende abarcar a relação entre ensino médio e educação profissional, como forma de superar a dualidade e a fragmentação existentes na educação, de uma forma geral. Por esta razão, optamos por constituir como objeto de nosso estudo a análise da proposta pedagógica integrada destinada aos Cursos Técnicos Integrados Regulares de Nível Médio. Para esta compreensão, faz-se necessário revisitar todo o processo histórico de ensino integrado na Educação Profissional e Tecnológica – EPT, buscando identificar os embates ideológicos ocorridos até a sua implantação.

Para entendermos a proposta defendida no atual PPP do IFRN que objetiva superar a dualidade e a fragmentação na EPT, devemos considerar as determinações que nos trouxeram até aqui. Nesse trajeto nos deteremos, em especial, nas análises acerca das noções que, ao longo do tempo, sempre estiveram agregadas à concepção de educação profissional, em especial àquelas relacionadas à formação integral, ao trabalho e ao currículo integrado. Pois, como observa Frigotto (2007, p. 1130), por detrás dessas concepções, “aninha-se um longo embate histórico de caráter político-ideológico que expressa relações de poder que se reiteram em nosso processo histórico”. Dessa forma, cada concepção que fundamenta a EPT traz uma história particular que deve ser considerada para compreendermos a proposta de integração atual.

Cabe lembrar que os Institutos Federais - IF sempre participaram de todo esse processo de transformação pelo qual passou a EPT; assim, a história do IFRN se funde à própria história da EPT. Acerca desse aspecto, o próprio PPP ressalta que, para reconstituição histórica dessa instituição centenária, fazia-se necessário percorrer “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” (PPP, 2012, p. 19).

Nesta perspectiva, acreditamos que após dez anos de atuação do Instituto, com a nova proposta político-pedagógica, seja importante revisitar e refletir acerca do processo histórico da proposta de integração do PPP até os dias atuais, para que possam ser (re)planejadas ações futuras. Neste sentido, discussões desta natureza já vêm sendo feitas no âmbito institucional, buscando refletir sobre todos os princípios defendidos no PPP, a fim de servir de fundamentação para revisão das ofertas institucionais de ensino médio, porquanto, conforme é enfatizado na Nota Informativa - Nº 1/2018 (PROEN/RE/IFRN, de 3 de setembro de 2018, p.

01), o processo de revisão das ofertas ora em curso deve primar por “uma perspectiva que leve em conta os princípios pedagógicos norteadores que constituem as bases de nosso PPP”.

Pensar uma proposta de ensino integrado envolve não apenas a reestruturação de currículos e/ou revisão de carga-horária, mas exige uma postura ético-política que deve ser assumida por todo o coletivo institucional. Para pôr em prática essa proposta, deve-se ir além da prática pedagógica e/ou de estratégias didáticas, o docente deve assumir um compromisso ético-político. Uma proposta de reestruturação conforme a prevista no PPP não ocorre de modo repentino e nem tão tranquilo, ela é construída por meio de profundas e constantes reflexões, como também de muitos embates acerca dos sentidos epistemológicos, filosóficos e políticos que a concepção de ensino integrado mobiliza.

Sendo assim, entendemos que tal proposta só pode ser de fato efetivada quando os docentes, que são participantes desse processo, assumirem esse compromisso. Como enfatizado no PPP (2012, p. 19), temos “o confronto do instituído com o instituinte”, e essa travessia é sempre complexa, pois temos uma redefinição da identidade institucional que exige não só uma ampla reflexão coletiva durante o processo de construção do novo documento-PPP como também um processo constante de análise da tradução desse projeto para a *práxis*. Essa redefinição da identidade institucional implica uma redefinição da prática pedagógica do docente e, para que ela se concretize, o docente deve ter uma compreensão clara dos objetivos, finalidades e compromissos que emergem do contexto institucional atual. Observa-se, pois, a importância desempenhada pelo coletivo institucional no processo de consolidação do novo PPP, fazendo-se necessário que a instituição promova uma agenda de discussão acerca de todas as concepções que fundamentam a proposta de ensino integrado na EPT.

Quando observamos o processo histórico de construção dessa proposta de ensino integrado na EPT, percebemos que as concepções de trabalho, currículo integrado e formação integral, por exemplo, foram sendo ressignificadas ao longo do tempo. Assim, aquele docente que está na instituição desde a época de CEFET⁴, por exemplo, vivencia a (re)construção de sentidos de tais concepções bem como de suas implicações na prática docente. Contudo, para poder implementar uma proposta de educação profissional, “pautada pelo compromisso com a formação humana integral e focada na apreensão conjunta dos conhecimentos científicos, tecnológicos, histórico-sociais e culturais” (PPP, 2012, p. 33), exige-se a assunção de

⁴Quando ainda se tinha um projeto político-pedagógico que contemplava duas propostas curriculares: uma para formação profissional e outra para o ensino médio.

princípios e de pressupostos de referência que nortearão as práticas e ações institucionais, os quais devem ser esclarecidos e constantemente revisitados. Assim, pressupomos que o modo como o docente ressignifica discursivamente o conhecimento teórico-prático adquirido no contexto do ensino integrado na EPT desvela o modo como ele se posiciona diante de vários interlocutores sociais com os quais dialoga.

Para darmos conta desta diversidade de interlocuções e contextos institucionais, formulamos as seguintes questões de pesquisa:

- 1) Como os sujeitos docentes têm dialogado com os discursos expressos no Projeto Político-Pedagógico – PPP institucional?
- 2) Como se organizam e relacionam entre si as memórias discursivas dos docentes de tempo/espço presente (do IFRN) e passado (ETFRN⁵/CEFET) e como tais memórias projetam o futuro?
- 3) Quais os sentidos atribuídos pelos sujeitos docentes às concepções e aos princípios norteadores do PPP (trabalho, currículo integrado, formação integral)?
- 4) Como o docente, através da relação dialógico-discursiva, estabelecida com o PPP, desvela o perfil identitário institucional que vem sendo construído ao longo do tempo?

Tendo como referência essas questões de pesquisa, elaboramos os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

Compreender as concepções de trabalho, currículo integrado e formação integral nos discursos dos professores do Instituto Federal do Rio Grande do Norte sobre o Projeto Político-Pedagógico e o contexto sociopolítico institucional.

⁵ ETFRN significa Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte. Segundo PPP, a mudança para ETFRN foi 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 se dedicar, exclusivamente, ao ensino técnico profissionalizante de 2º grau.

Objetivos específicos

- a) Identificar e interpretar como se organizam e relacionam entre si as memórias discursivas dos docentes, situadas no tempo/espaço presente (IFRN) e passado (ETFRN/CEFET) e como tais memórias projetam o futuro;
- b) Identificar e interpretar os sentidos expressos nos discursos docentes em relação às concepções e aos princípios fundadores do PPP institucional; e
- c) Observar e descrever como se constitui o perfil identitário institucional através do discurso docente.

Quanto à prática pedagógica assumida pelos docentes, ela será compreendida, na presente investigação, na perspectiva dialógica dos discursos docentes com o próprio PPP, o que implica considerar que o processo de construção/reconstrução e ampliação do conhecimento pedagógico ocorre “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” (PPP, 2012, p. 60). Portanto, a prática pedagógica desenvolvida pelo docente deve ser compreendida como um processo de construção e aprendizado permanente. Sendo assim, compreendemos a docência no âmbito do IFRN como um trabalho, já que partilhamos da definição de Tardif e Raymond (2000, p. 210), segundo os quais “trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho” e que tais saberes são de ordem diversa, não apenas de gestão de classe ou gestão de matéria, mas oriundos de várias fontes: “formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares etc.” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 212).

Para desenvolver o presente estudo, entendemos como fundamental recorrer a um aporte teórico que nos forneça os subsídios necessários para, a partir da materialidade discursiva, compreender dialogicamente os sentidos construídos na memória discursiva docente numa perspectiva de presente, passado e futuro. Nesta perspectiva, acreditamos que a Teoria Dialógica de Linguagem, de Bakhtin e o Círculo (1976; 1988; 2008; 2011) ofereçam o aporte teórico-metodológico necessário à compreensão dos embates discursivos vivenciados no campo da EPT, possibilitando obtermos uma visão mais abrangente da realidade institucional. Para compreendermos como ocorre o diálogo entre o discurso materializado no PPP institucional e o discurso dos docentes, algumas noções da Teoria Dialógica de

Linguagem Bakhtiniana, tais como alteridade, horizonte social, entonação, acento apreciativo, excedente de visão etc. serão fundamentais para a compreensão de nosso objeto de estudo.

No campo educacional, iremos mobilizar as ideias de pesquisadores cujos estudos nos servirão de base conceitual-analítica. Desta forma, para abordarmos o percurso histórico da Educação Profissional e Tecnológica, com suas concepções e princípios, com base documental, caso do Projeto Político-Pedagógico - PPP (2012), faremos uma breve revisão bibliográfica acerca das contribuições de estudos conduzidos por Ciavatta (2005), Ciavatta e Ramos (2011), Fonseca (1961), Frigotto (2007; 2012; 2018), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Gramsci (2001) e Saviani (2003).

Como base conceitual-analítica, trazemos ainda as contribuições da Ergologia, preconizadas por Schwartz (1996; 2000; 2006; 2007; 2011), pois esse referencial teórico nos possibilita uma discussão acerca da concepção de trabalho situada num contexto sócio-histórico e cultural contemporâneo, segundo uma compreensão de trabalho como atividade, com base na qual são possibilitadas aprendizagens diversas. Sendo assim, compreendemos que as discussões proporcionadas pela ergologia são necessárias quando se discute uma proposta de ensino na EPT que propõe uma formação no e pelo trabalho.

No intuito de apontar os aspectos inovadores e as contribuições que nossa pesquisa pode trazer para a produção de conhecimento acadêmico, fizemos uma consulta ao Banco de Teses da Capes para mapear as produções bibliográficas sobre o tema. O levantamento permitiu-nos constatar uma diversidade de trabalhos envolvendo a temática das concepções que fundamentam a proposta de formação integrada no ensino médio. No entanto, observou-se que muitos desses trabalhos se diferenciam da presente pesquisa por apresentarem um enfoque da temática ou uma metodologia diferente do proposto neste estudo.

É o caso da tese “Concepção em disputa da categoria trabalho no contexto da educação profissional integrada ao ensino médio nos Institutos Federais” (PAIVA, 2017), cujo objetivo consistiu em analisar, segundo uma abordagem crítica, a concepção de trabalho no contexto da educação profissional técnica de nível médio integrada, tendo tomado como base para análise dos dados as categorias do método do materialismo histórico-dialético. Observamos ainda que muitos trabalhos também focalizaram a análise da problemática em questão, segundo uma disciplina específica, caso da tese “Ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul: estudo das concepções teóricas e práticas pedagógicas de professores da área das ciências da natureza”(REBELLO, 2017), que analisou os depoimentos de docentes apenas da área de Ciências da Natureza (Química, Física ou Biologia). Temos ainda o trabalho intitulado “O ensino médio integrado no Instituto Federal Goiano: a percepção de professores

sobre os desafios e possibilidades para a consolidação da formação humana integral” (GARCIA, 2017), que observou a percepção dos professores sobre a concepção do Ensino Médio Integrado, sendo o *lócus* da pesquisa o Instituto Federal Goiano e o referencial teórico, o materialismo histórico dialético.

O aspecto inovador que trazemos à presente pesquisa diz respeito à abordagem metodológica adotada: a da análise dialógica do discurso. Neste sentido, consideramos importante proporcionar, ao docente, a possibilidade de, com base numa posição sócio-histórica assumida por ele, interpretar as concepções e os princípios que fundamentam o PPP institucional através dos acentos apreciativos dos professores, em relação a aspectos relevantes de suas práticas docentes, desenvolvidas na educação integrada de nível médio na instituição. Por conseguinte, acreditamos que o presente estudo possa contribuir para o desvelamento dos sentidos expressos no processo discursivo de construção do perfil identitário institucional do IFRN.

Além disso, parece-nos que a própria abordagem discursiva do PPP seja um fato inovador, pois esse tipo de documento consiste num “planejamento global de todas as ações de uma instituição educativa” (PPP, 2012, p. 15) e, muitas vezes, o que ocorre é que ele é desconsiderado, desconhecido por parte dos que são responsáveis por colocar em prática os princípios nele defendidos. Nesse sentido, como procuraremos demonstrar ao longo de nossas análises, o PPP, além de constituir-se como discurso institucional oficial, também tem reconhecimento acadêmico-científico e da comunidade do IFRN. Nesse sentido, acreditamos que o método dialógico adotado possibilite, como já observara Bakhtin (1988, p. 142), o diálogo entre a “palavra de autoridade”, aqui representada pelo PPP, e aquela “internamente persuasiva”, expressa pelos docentes, bem como a manifestação dos “conflitos” e das “inter-relações dialógicas” dos agentes envolvidos, as quais determinam a “história da consciência ideológica individual”.

A pesquisa é de cunho qualitativo, pois, como sugere Flick (2009, p. 21), esse tipo de pesquisa possibilita compreender melhor as narrativas que agora “precisam ser limitadas em termos locais, temporais e situacionais”, enfatizando que a “era das grandes narrativas e teorias chegou ao fim”. Em decorrência do novo contexto social, marcado pela diversidade, “os pesquisadores sociais enfrentam novos contextos e perspectivas” e isso tem contribuído para, em vez de partir de teorias e testá-las, fazer uso de “conceitos sensibilizantes” para a abordagem dos contextos sociais a serem estudados. Dessa forma, o “conhecimento e a prática são estudados como conhecimento e prática *locais*” como também “os campos de

estudo não são situações artificiais criadas em laboratório, mas, sim, práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana” (GEERTZ, 1983, *apud* FLICK, 2009, p. 21; 24).

Outro aspecto importante dos métodos qualitativos que também foi considerado nessa pesquisa refere-se à subjetividade do pesquisador bem como daqueles que estão sendo estudados, ou seja, daqueles que fazem parte do processo de pesquisa. Dessa forma, as “reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos etc. tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação” (FLICK, 2009, p. 25).

Quanto ao instrumento adotado para coleta de dados, utilizamos a entrevista semipadronizada (FLICK, 2009), que consiste em fazer perguntas abertas, que são utilizadas para “reconstruir a teoria subjetiva do entrevistado sobre o assunto em estudo”, pois tais perguntas são “respondidas com base no conhecimento que o entrevistado possui imediatamente à mão” (FLICK, 2009, p. 149). Optamos por esse instrumento por entendermos que os docentes (participantes entrevistados) têm “uma reserva complexa de conhecimento sobre o tópico em estudo”, conhecimento esse que envolve suposições explícitas e implícitas, que são “expressas pelos entrevistados de forma espontânea ao responderem a uma pergunta aberta” (FLICK, 2009, p. 149).

Para a análise dos discursos que constituem as respostas dos docentes entrevistados, utilizamos o método dialógico discursivo conforme perspectiva Bakhtiniana. Trabalhar, pois com a análise do discurso, situa a nossa pesquisa no campo dos estudos da filosofia da linguagem, visto Bakhtin e o Círculo (1976; 1988; 2008; 2011) terem pensado os estudos da linguagem numa perspectiva metalinguística. Por conseguinte, para além de uma perspectiva de língua considerada apenas em sua materialidade: “[...] a superação da língua como superação do material físico é de natureza de todo imanente, não se supera através da negação, mas do *aperfeiçoamento imanente* em um sentido determinado e necessário” (BAKHTIN, 2011, p. 179).

No que diz respeito à estrutura da tese, temos, após a introdução, no segundo capítulo, uma apresentação sobre o percurso histórico que a Educação Profissional e Tecnológica atravessou até chegar aos dias atuais, considerando os marcos, as datas e os documentos (Leis, Decretos, Notas) que foram importantes nesse trajeto. Esse capítulo contribui para a pesquisa, trazendo toda uma descrição que nos leva a compreender como (estamos)construímos a proposta atual defendida no Projeto Político-Pedagógico da Instituição, como também a refletir sobre os embates discursivos que sempre estiveram presentes na história da EPT até os nossos dias, em especial a nível de ensino médio. Para finalizar o capítulo, fazemos ainda

algumas considerações sobre o modo como os enunciados, acerca da formação integral, de trabalho, de currículo integrado, como outras concepções constitutivas da história da EPT, vão sendo (re)significados a cada novo Decreto, a cada novo contexto sócio-histórico.

Desse modo, essas concepções, ao serem enunciadas no PPP, tocam “os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica” (BAKHTIN, 1988, p. 86). Elas já integram esse documento, envolvidas, avaliadas e/ou contestadas pelo discurso de outrem e passam a ser participantes ativas do diálogo social, seja como um prolongamento, seja como uma réplica. Quanto ao discurso do docente, ele:

penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico (BAKHTIN, 1988, p. 86).

No terceiro capítulo, apresentamos uma discussão acerca da concepção do trabalho. Para esse fim, expomos a perspectiva do trabalho com base no documento institucional, que se fundamenta nas discussões teóricas da EPT apresentadas no segundo capítulo dessa tese. Em seguida, confrontamos essa concepção presente no documento com a concepção mobilizada pela ergologia (SCHWARTZ, 1996; 2011), objetivando, com isso, lançar luz sobre alguns impasses produzidos no âmbito institucional, tomando como ponto de partida uma compreensão de trabalho produzida em meio às discussões teóricas que perpassam a própria história da EPT e que fundamentam a proposta do PPP.

No quarto capítulo, apresentamos o aporte teórico-metodológico que fundamenta a pesquisa. Optamos pela Teoria Dialógica da Linguagem, conforme abordagem de Bakhtin e o Círculo (1976; 1988; 2008; 2011), como já referido, porque entendemos que, ao propor uma análise acerca do diálogo entre os enunciados dos docentes e o enunciado do PPP institucional, tal análise só seria possível através de uma perspectiva teórica que compreendesse a linguagem como um fenômeno social e que tem seu sentido, não determinado apenas pelo seu contexto verbal imediato, mas como resultado de um processo sócio-histórico e cultural, marcado pelo diálogo estabelecido entre os sujeitos nas diversas interações verbais que ocorrem no meio social. Dessa forma, consideraremos alguns conceitos-chave da Teoria dialógica da linguagem, tais como dialogismo, alteridade, entonação, posição axiológica para a compreensão do diálogo travado pelo docente e as avaliações sociais presentes no PPP.

No quinto capítulo, apresentamos as considerações acerca dos procedimentos metodológicos da pesquisa. Como já sinalizamos anteriormente, a pesquisa é considerada de caráter qualitativo e utilizamos como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada e ainda uma análise documental acerca do PPP. Embora o *lócus* da pesquisa seja o IFRN, nossa escolha recaiu nos *Campi* de Apodi e Mossoró. O primeiro, pelo fato de a pesquisadora atuar como docente no *Campus* Apodi desde 2009; e o segundo, em razão da sua proximidade com o *Campus* Apodi e também por ser o segundo *Campus* mais antigo do IFRN, cujas atividades foram iniciadas em 1995. Em virtude deste fato, encontramos docentes que já atuam na instituição quando as ações institucionais ainda se fundamentavam em uma proposta político-pedagógica diferente da atual. Os sujeitos envolvidos são os docentes do Campus Apodi e Mossoró, que participaram de entrevista gravada em áudio com perguntas abertas, elaboradas segundo as temáticas contempladas nos capítulos do PPP. Quanto aos enunciados constitutivos dessas entrevistas, eles foram analisados à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Dialógica da Linguagem bakhtiniana.

Por fim, no sexto capítulo, apresentamos as análises dos discursos. Iniciamos buscando responder ao primeiro objetivo dessa pesquisa, que consiste em identificar e interpretar como se organizam e se relacionam entre si as memórias discursivas dos docentes, situadas no tempo/espaço presente (IFRN) e passado (ETFRN/CEFET) e como tais memórias projetam o futuro. Em seguida, buscaremos identificar e interpretar os sentidos expressos nos discursos docentes em relação às concepções e aos princípios fundadores do PPP institucional. Por fim, nosso objetivo será observar e descrever como se constitui o perfil identitário institucional através do discurso docente.

2 O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – EPT

A história do desenvolvimento da EPT no Brasil tem uma extensa trajetória. No caso específico do IFRN, essa história é iniciada com a antiga *Escola de Aprendizizes Artífices* (1909) e chega até a criação dos Institutos Federais na atualidade (2019). Percurso esse marcado por muitos percalços, conflitos e antagonismos. Isso se deve ao fato de, no Brasil, as políticas públicas educacionais serem criadas sempre atendendo aos interesses das políticas governamentais. Neste contexto, os constantes embates históricos de caráter político-ideológico que expressam as relações de poder entre grupos políticos sempre estiveram presentes na política pública brasileira, cuja instabilidade também repercutiu no campo educacional.

Segundo Frigotto (2007), não podemos cometer o equívoco de analisar a questão educacional em si mesma, mas considerá-la como constituída e constituinte de um projeto societário, no caso brasileiro, marcado, desde suas raízes, pela divisão de classes, por antagonismos políticos que sempre repercutiram diretamente no campo educacional. Acerca disso, Ciavatta e Ramos (2011) destacam que a dualidade e a fragmentação do ensino médio e da educação profissional somente serão bem compreendidas se analisarmos não apenas sua expressão atual, mas as raízes sociais que as alimentam. Para essas autoras (2011, p. 28), a visão dual e fragmentada do ensino médio e da educação profissional expressa-se historicamente “pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre a educação geral, como preparação para os estudos superiores, e na preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas”.

Acerca da expressão “dualismo educacional”, corrente nos estudos da área de educação, ela só pode ser devidamente compreendida se considerarmos “a identificação das particularidades históricas da totalidade do processo [...] o importante são as raízes sociais da questão, a questão estrutural das classes sociais que lhe dão sustentação e sua ideologização como a educação desejável” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 29).

Como destacado acima, quando se trata da questão do dualismo educacional no Brasil, a literatura é vasta e concordante quanto ao fato de ser no ensino médio que se “revela com mais evidência a contradição fundamental entre capital e trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?” (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, p. 31). Temos uma histórica tendência dual do

ensino médio na sua relação com a educação profissional. Isso também justifica nosso interesse pela escolha entre as modalidades de ensino com as quais trabalhamos no IFRN, optarmos pela educação profissional de nível médio para o presente estudo.

Para compreendermos a proposta de travessia para superar a dualidade e a fragmentação defendida no atual PPP do IFRN, devemos considerar as determinações que nos trouxeram até aqui. Portanto, apresentaremos, a seguir, uma breve retrospectiva histórica acerca da educação profissional e tecnológica. Nesse trajeto, nos deteremos em especial nas análises acerca das noções que, ao longo do tempo, estiveram agregadas à concepção de educação profissional e, em especial, àquelas relativas à educação e ao trabalho. Dessa forma, cada concepção que fundamenta a EPT traz uma memória que deve ser considerada para compreendermos a proposta de integração a que nos propomos na atualidade. Conforme enfatiza Frigotto (2018), na realidade institucional dos IFs, convive-se com a memória de longa, média e curta duração. Juntam-se memórias de um século, de algumas décadas, e de menos de uma década. Esta junção de tempos gera “potencialidades educativas marcadas pela experiência e sedimentação” como também “tem o complicador da natureza dessa memória e de como juntar tempos com história e cultura tão diversas e mudança de institucionalidade e criar uma nova identidade” (p. 131). Para compreender o perfil identitário institucional, deve-se considerar, pois, todo esse percurso, este traço de tempos diversos, que se manifesta nos vários sujeitos docentes que atuam nesse processo de construção de uma nova institucionalidade, trazendo implicações “tanto no plano de construir uma nova identidade quanto, e talvez mais importante, no âmbito das dificuldades, mas também das possibilidades e disputas de concepções teóricas e pedagógicas” (FRIGOTTO, 2018, p. 132).

Além disso, a mudança na institucionalidade dos IFs abriga uma diversidade de demandas que devem ser atendidas pela instituição. Assim sendo, é apresentada uma proposta político-pedagógica para os cursos de nível médio, na modalidade integrada, ao mesmo tempo em que são ofertados cursos de Formação Inicial e Continuada - FIC, que, embora se insiram, conforme se destaca no PPP, numa mesma perspectiva dos cursos da modalidade integrada, são de curta duração, fato esse que talvez possa dificultar a formação humana integral.

A exemplo dessa formação de curta duração, podemos citar o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC⁶, que, segundo Frigotto (2018, p. 145),

⁶Criado no dia 26 de outubro de 2011, com a sanção da Lei 12.513/2011, pela Presidente Dilma Rousseff, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC tem como objetivo principal

com a sua criação no final de 2011, direciona os “recursos não para formação tecnológica e técnica de nível médio e superior, mas para a preparação para o trabalho simples”, distanciando-se na prática da proposta de integração.

Não obstante, os docentes que atuam em ambas as modalidades precisam atender todas as demandas de ensino institucional e adequar-se a essa diversidade de práticas pedagógicas que se mesclam em uma única instituição. Ao mesmo tempo em que atuam numa proposta de integração do ensino defendida no PPP aplicada para os cursos técnicos de nível médio, também estão presentes em programas que seguem na contramão dessa proposta e que objetivam uma preparação de curta duração para viabilizar o acesso rápido ao *emprego*, conforme sugerido na própria sigla do programa. Tais diferenças, nas modalidades de formação, podem gerar, entre os docentes, diferentes visões e concepções acerca da função social da instituição, bem como dos princípios que devem ser priorizados em seu fazer docente. Assim, dar voz ao docente seria uma forma de buscar compreender como esse docente interpreta essa diversidade de concepções, ideias e fundamentos, que se encontram em permanente embate no contexto social em que atua.

Partindo dessa discussão apresentada acima e das considerações feitas na introdução, faremos uma breve contextualização histórica da EPT no Brasil desde a colonização. Para subsidiar nossas análises, recorreremos a trabalhos que descrevem o percurso histórico ocorrido na EPT, caso dos estudos de Fonseca (1961), que analisou discursos oriundos da produção acadêmico-científica acerca da temática da EPT de Ciavatta (2005), Ciavatta e Ramos (2011), Fonseca (1961), Frigotto (2007; 2012; 2018), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Gramsci (2001), Saviani (2003), além de documentos (Leis, Decretos) que apresentam as diretrizes para as políticas públicas educacionais.

Com essa exposição, pretendemos analisar como se deu a construção da proposta de integração que objetiva romper com o dualismo existente entre ensino médio e educação profissional, bem como as concepções e ou noções que a fundamentam, observando como essas concepções vão sendo (re)significadas e de que modo elas traduzem todo esse processo histórico em que a EPT se insere.

Para entendermos como ocorre o processo de interpretação/(re)significação de determinadas expressões, podemos citar como exemplo o caso do termo “integrado(a)”, que passou a ser amplamente discutido após a publicação do Decreto n. 5.154/2004: “a

articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: **integrada** (...) (Art. 4º, Par. 1o., Inc. I).” (CIAVATTA, 2005, p. 84). Esse termo, segundo estudiosos da área, deve ser compreendido como muito além do que apenas relacionar disciplinas da área propedêutica a disciplinas técnicas. Conforme destaca Ciavatta (2005, p. 86), a ideia de integração tem sua origem remota na educação socialista que “pretendia ser omnilateral⁷ no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica”. Uma proposta que vai além do que apenas relacionar disciplinas, mas que significa considerar “todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico” (FRIGOTO, 2012, p. 267).

2.1 DAS ESCOLAS-OFICINAS A ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES

Segundo Manfredi (2002), a trajetória dual e dicotômica da Educação no Brasil inicia-se já no processo de colonização portuguesa, quando os primeiros educadores, no caso os jesuítas, além da catequização, instalaram as escolas-oficinas, destinadas aos índios, negros e filhos de colonos, objetivando a formação de artesão e demais ofícios. Enquanto aos filhos dos colonizadores, destinava-se uma formação acadêmica na Europa. Nesse período, já se observa a dualidade que iria percorrer toda história da educação básica no Brasil: a formação acadêmica, propedêutica *versus* formação para o trabalho. A primeira, destinada aos exploradores, e a segunda, aos explorados. Acerca desse aspecto, Fonseca⁸ (1961, p. 18) ressalta:

[...] o fato de, entre nós, terem sido índios e escravos os primeiros aprendizes de ofício marcou com um estigma de servidão o início do ensino industrial em nosso país. É que, desde então, habituou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais.

Para Nascimento (2007), já nesse momento passa-se a considerar duas ideias acerca de ensino: a primeira, atrelada à ideia de educação formal, sistemática adquirida nos colégios e

⁷*Omnilateral* é um termo latino cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Portanto, educação *omnilateral* consiste numa “concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico” (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

⁸O estudo de Fonseca (1961), *História do ensino industrial no Brasil*, é um clássico da historiografia educacional brasileira, em especial, no campo da formação profissional. Portanto, faremos um breve relato acerca da organização e evolução do ensino técnico em nosso país tendo como base as discussões contempladas nessa obra.

nas universidades e, a segunda, ao ensino mais assistemático, destinado ao aprendizado de ofícios, que passou, mais tarde, a incorporar também o ensino de técnicas industriais.

Segundo Fonseca (1961), essa mentalidade dual foi sendo cristalizada e expandida por toda sociedade: aqueles que tinham acesso à educação eminentemente intelectual, ministrada pelos jesuítas, não podiam ter acesso ao trabalho físico e/ou manual, pois estes eram de responsabilidade dos “deserdados da sorte”. Sobre esse aspecto, Fonseca (1961, p. 18) ressalta:

A espécie de educação eminentemente intelectual que os jesuítas, desde o início de suas atividades no Brasil, ministravam aos filhos dos colonos, era de molde, também, a afastar os elementos socialmente mais altos de qualquer trabalho físico ou profissão manual. Essa ideia se enraizara tanto nas mentes que chegara a ser condição para desempenhar funções públicas o fato de não haver nunca o candidato trabalhado manualmente.

Essa ideia foi se enraizando, tornando-se uma filosofia que “haveria de acompanhar por muito tempo o ensino necessário à indústria, como uma sombra agoureira que lhe seguisse a marcha e lhe dificultasse os passos” (FONSECA, 1961, p. 19).

Outro aspecto que também nasce nesse momento, cria raízes e se propaga, é a ideia do ensino profissional atender sempre, de forma imediata, as exigências da sociedade. Conforme alude Fonseca (1961, p. 13), a transmissão dos conhecimentos profissionais dava-se sempre “sem caráter sistemático, de acordo com os imperativos da realidade e do momento e em decorrência direta da necessidade que se apresentava.”

Seguindo essa premissa, é que, com o advento do ouro, em Minas Gerais, altera-se o panorama de aprendizagem dos ofícios. Exige-se uma nova modalidade de ensino profissional que viesse atender essa nova demanda de mercado de trabalho. Nesse contexto, surgem as Casas de Fundação e de Moeda, local onde se apreendia um trabalho mais especializado, que serviria para suprir as demandas necessárias ao mercado. A aprendizagem feita nessas casas diferenciava-se da praticada nos engenhos, pois, além de ser destinada apenas aos homens brancos, filhos dos empregados da casa, exigia-se provar o seu conhecimento prático por meio de exames (Constituía-se uma banca que avaliaria as habilidades adquiridas pelos aprendizes no período de cinco a seis anos; em caso de aprovação, recebia-se a certidão de aprovação), diferenciando-se daqueles que aprendiam o ofício no engenho de modo assistemático e sem nenhuma prova de certificação. Além desses aspectos, Fonseca (1961, p. 74) destaca ainda que essas casas surgiam “com o aspecto de preparo de pessoal para as necessidades do serviço, não aparecendo cercada das ideias de assistência a menores desvalidos”.

Nesse período, iniciam-se os centros de aprendizagem de ofícios nos Arsenais da Marinha do Brasil, onde se aprendiam os ofícios ligados à construção naval. A demanda de mão de obra nesses arsenais era demasiada e, para suprir tal demanda, traziam-se operários especialistas de Portugal, “gente que trazia conhecimentos e que iria difundir com os aprendizes” (FONSECA, 1961, p. 81). Além desses mestres portugueses, os arsenais contavam com o trabalho de pessoas de diferentes categorias, brancos, escravos, presos, já que, algumas vezes, “a necessidade era tanta que se recorria ao Chefe de Polícia, pedindo-se-lhe que enviasse, dos seus presos, aqueles que estivessem em condições de produzir algum trabalho profissional”, como também “à noite saía uma patrulha do Arsenal e “apenava” todo aquele que fosse encontrado vagando pelas ruas depois do toque de recolher” (FONSECA, 1961, p. 82). Sobre esses Arsenais, podemos destacar a importância deles:

[...] na transmissão de conhecimentos das profissões manuais. Na época do Brasil-Colônia constituíram uns dos poucos pontos em que as autoridades governamentais se preocuparam com o problema e admitiram, nos seus quadros, aprendizes de ofício, aos quais, a moda de então, só se ministrava conhecimentos práticos, nas oficinas de trabalho, sem a preocupação do necessário acompanhamento teórico (FONSECA, 1961, p. 83).

Em 1808 temos um momento de importantes realizações em nosso país, inclusive para o setor do ensino de ofícios. A vinda de D. João VI para o Brasil é marcada pela abertura dos portos brasileiros ao comércio estrangeiro. Logo em seguida, a permissão para instalar fábricas no Brasil. Até aquele momento, o funcionamento dos estabelecimentos industriais estava vetado pelo Alvará de 5 de janeiro de 1785, que obrigava o fechamento das fábricas, salvo algumas exceções. Tal Alvará tornava explícito o desagrado dos portugueses pelos estabelecimentos industriais, pois, conforme apresentado, no trecho a seguir, as autoridades portuguesas da época temiam que os habitantes se tornassem totalmente independentes da metrópole. Com esse receio, os portugueses afirmam nesse documento que:

O Brasil é o país mais fértil do mundo em frutos e produção da terra. Os seus habitantes têm por meio da cultura, não só tudo quanto lhes é necessário para o sustento da vida, mas ainda artigos importantíssimos para fazerem, como fazem, um extenso comércio e navegação. Ora, se a estas incontáveis vantagens reunirem as das indústrias e das artes para o vestuário, luxo e outras comodidades, ficarão os mesmos totalmente independentes da metrópole. É, por conseguinte, de absoluta necessidade acabar com todas as fábricas e manufaturas no Brasil (Alvará de 05/01/1785 in FONSECA, 1961, p. 92).

Após a chegada de D. João VI, ele revoga o referido Alvará, permitindo a instalação e o funcionamento de indústrias em nosso país, fato que possibilitou o surto industrial, como

também a evolução do nosso ensino de ofícios. Nesse período é criado o Colégio das Fábricas, “uma espécie de reservatório de artífices e casa de ensino de aprendizes, devendo uns e outros, com o produto de seu trabalho, enquanto não se colocassem nas indústrias, fazer face às despesas da instituição” (FONSECA, 1961, p. 95). Esse estabelecimento representou o primeiro que o “poder público instalava em nosso país com a finalidade de atender a educação dos artistas e aprendizes, os quais vinham de Portugal atraídos pelas oportunidades que a permissão de indústrias criara no Brasil” (FONSECA, 1961, p. 94).

Em 1815, o Brasil eleva-se a Reino e, nesse momento, “os negociantes do Rio de Janeiro, jubilosos com o acontecimento [...] organizaram uma subscrição cujo produto se destinava a incrementar a instrução geral dos brasileiros”. Diante disso, o Príncipe Regente comunica que “mandaria unir as Cadeiras de Ciências, outras que se fizessem necessárias à criação de um Instituto Acadêmico, que cuidaria não só do ensino de ciências, como também do de belas-artes e da sua aplicação à indústria” (FONSECA, 1961, p. 100).

Encontramos aqui uma das primeiras tentativas de que se tem registro de articular conhecimentos, objetivando agregar os conhecimentos científicos às belas-artes. Contudo, o objetivo sempre visava ao sucesso da indústria. Grandes profissionais das Artes são contratados de outros países, como da França, para atuar aqui no Brasil. Estes profissionais deveriam lecionar na Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. Mesmo visando em especial ao incremento da indústria, essa seria uma oportunidade de agregar novos conhecimentos e olhares para um trabalho mais braçal realizado nas indústrias. No entanto, tal Escola não se concretizou, segundo Fonseca (1961), pois “não havia, ainda, ambiente para uma escola de ofícios, do tipo e da importância que lhe quisera dar o soberano. A incompreensão do assunto era geral” (p. 102-103).

A história de ensino profissional conta ainda com outro acontecimento que marcou a filosofia desse ramo de ensino, que foi quando alguns estabelecimentos passaram a recolher órfãos e a lhes dar ensino profissional. A partir de então, essa modalidade de ensino passa, com raras exceções, não mais a todos os “rapazes de boa educação que quiserem nele entrar”, mas, sim, aos “desfavorecidos pela fortuna”, aos “deserdados da sorte” (FONSECA, 1961, p. 104).

Sem muitas delongas, proclamava-se a Independência no Brasil, iniciando uma nova fase marcada por sensíveis transformações sociais que também se farão sentir no ensino profissional que:

[...] iria, também, evoluir. Desapareceria a aprendizagem feita à sombra das Bandeiras de Ofícios, em pequenas oficinas particulares, sob a tirania dos mestres. E a velha filosofia, que emprestava ao ensino de ofícios uma condição humilhante, embora continuasse na mentalidade do povo ainda por muito tempo, iria, contudo, chocar-se com outros ideais mais consentâneos com as realidades da época (FONSECA, 1961, p. 106).

A ideia de destinar o ensino profissional aos pobres, desvalidos, deserdados, perpetuou-se mesmo com a fundação do Império em 1822. Somente em 1826, o ensino profissional deu seus primeiros passos em matéria de legislação, com o aparecimento do primeiro projeto de lei que apontava o que seria necessário às artes e ofícios. Em 1827, a Câmara aprova o projeto da sua Comissão de Instrução que iniciava a organização do ensino público em nosso país. Conforme tal projeto:

[...] a instrução seria dividida em quatro graus distintos, e os estabelecimentos que deles cuidariam se chamariam: Pedagogias, os que se referissem ao primeiro grau; Liceus, os que se destinassem ao segundo; Ginásios, aqueles que cuidassem de transmitir os conhecimentos relativos ao terceiro grau; e, por fim, as Academias, destinadas ao ensino superior (FONSECA, 1961, p. 127).

O projeto é levado ao Congresso em 1830, que presenciava pela primeira vez a apresentação de um projeto que objetivasse instituir o ensino profissional em nosso país. Segundo Fonseca (1961, p. 128), a busca pela organização do ensino deixava entrever “uma tendência à evolução do conceito dominante sobre o ensino profissional, pois mostrava que a consciência nacional começava a se preocupar com o problema e a influir no espírito dos homens públicos”. Contudo, tal tentativa fracassa, já que o projeto não recebe aprovação.

Posteriormente, em 1834, pelo Ato Adicional, ocorre a descentralização do ensino; o ensino primário e secundário passa a ser de competência das províncias, e o ensino superior, da competência do governo central. Sobre esse fato, Fonseca (1961, p. 130) afirma que:

Só por milagre essa falta de orientação única dos ensinos elementar e secundário não levou o Brasil à fragmentação, pois que são eles os elementos mais fortes da formação da unidade espiritual de um povo, fatores que dão um denominador comum às tendências e aspirações das diversas regiões de um país.

Em 1837, é criado o Imperial Colégio de D. Pedro II, local que serviu de palco para muitas disputas entre o ensino mais de “base manual e o que se apoia nas especulações-intelectuais”. Desse modo, presencia-se naquela “casa de educação” ora uma tendência ao ensino manual, a uma “instrução mais voltada para as realidades da vida, rompendo, assim,

com a tradição da cultura lançada pelos padres da Companhia de Jesus”, ora se busca uma instrução “tipo tradicional de cultura humanística e literária” (FONSECA, 1961, p. 131).

O discurso acerca das atividades manuais como sendo destinadas “àqueles que fossem menos dotados de inteligência e de fortuna” ainda prevalecia. Um tempo depois, em 1852, surge um projeto, apresentado pelo então vereador do Município Neutro, Manuel Araújo Porto Alegre, que propõe uma escola profissional isenta de qualquer restrição quanto à classe social. Contudo, essa proposta, que segundo Fonseca, “representava uma reação formal à mentalidade dominante naquela época” (1961, p. 137), não chega a ser aprovada.

No ano seguinte, em 1854, o ensino necessário à indústria passaria a atender a outros “desprovidos de sorte”, agora seriam os cegos e surdos-mudos que seriam atendidos; os primeiros, assistidos pelo Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant, criado por D. Pedro II; os segundos, pelo Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Nesses locais, “os cegos passariam a aprender tipografia e encadernação e os surdos-mudos, sapataria, encadernação, pautação e douração” (FONSECA, 1961, p. 137).

Nesse mesmo período, era assinado o decreto nº 1331-A, que introduzia medidas para atender aos menores abandonados, como a criação de asilos onde esses menores receberiam a instrução a nível de 1º grau, em seguida, eram enviados às oficinas para aprenderem um ofício. Contudo, Fonseca (1961, p. 139) ressalta que:

Só vinte anos mais tarde seria concretizado o que determinava aquele decreto, relativamente à criação de asilos para os meninos abandonados. O ato de 25, de agosto de 1873, que fixava o orçamento para os exercícios de 1873 a 1875, autorizava o Governo a fundar dez escolas primárias no Município da Corte.

Com essa autorização, o Conselheiro João Alfredo Correia de Oliveira assina o decreto nº 5532, de 24 de janeiro de 1874, criando as dez escolas, determinando que a última delas seja destinada aos menores abandonados. Conforme determinado, é criada a casa de asilo, que passava a se chamar Asilo de Meninos Desvalidos.

Em 1882, Rui Barbosa apresenta seu famoso parecer e projeto sobre a Reforma do Ensino Secundário e Superior, apresentado à Câmara dos Deputados em 13 de abril de 1882. Demonstrando um enorme conhecimento sobre questões relativas ao ensino no Brasil e no estrangeiro, ele tece severas críticas à tradicional mentalidade de menosprezo ao ensino das profissões manuais. Conforme apresentamos no trecho a seguir, Rui faz uso das palavras de Dr. Lyon Playfair para servir de alerta:

Não quero provar demais, nem cair no erro dos advogados da educação exclusivamente prática, afirmando que a educação industrial seja tudo. O meu asserto está em que erramos desconhecendo-a, e erram ainda os que a olham como menos valiosa do que a educação clássica; o que digo, outrossim, vem a ser que, segundo a observação dos últimos cinquenta anos, entre as duas, a educação técnica ou industrial, exercitada nos laboratórios, nas tendas, nas oficinas, nas fábricas, é a que mais frutificativamente influído tem para a felicidade humana.(FONSECA, 1961, p. 144)

Às vésperas de dois grandes acontecimentos históricos, como a abolição e a Proclamação da República, a sociedade se deparava com muitas transformações e rupturas, mas o pensamento construído e enraizado na mente das pessoas demoraria para ser moldado. Concordamos com Fonseca (1961, p. 149), quando afirma que “uma ideia adotada por muito tempo não se estirpa rapidamente. Só uma ação lenta e persistente pode levar um povo a aceitar e a adotar novos padrões de julgamento em substituição a seus cânones consagrados”.

Já proclamada a República, no ano de 1906 temos um marco na história do ensino industrial no país, pois nesse ano contou-se com o primeiro documento oficial (Proposição 195 de 1906) habilitando o poder público, através de recursos financeiro, a iniciar, no âmbito federal, as escolas profissionais. Orientava-se um entendimento entre os governos de estado e o presidente da república a fim de possibilitar a instalação dessas escolas, tendo em vista a inconstitucionalidade da intervenção do poder federal no ensino elementar dos estados.

É verdade que o contexto social apontava para necessidade daquele ramo de ensino, exigindo do governo federal uma intervenção para solucionar o problema. Contudo, o próprio conceito para esse ramo do ensino ainda não havia encontrado sua melhor definição. É o que confirmam as palavras do Senador Barata Ribeiro quando se referindo à proposta orçamentária (Proposição 195), questiona:

Por escolas profissionais eu entendo a escola de aprendizagem de profissão. Ora, profissão é toda aplicação prática de atividade individual. Toda a aplicação da atividade física à produção do trabalho é o exercício de uma profissão. "É neste sentido que a Comissão entende as escolas profissionais?" "Se é neste sentido, há uma redundância porque o que é técnico é profissional. (FONSECA, 1961, p. 157)

O desenvolvimento da indústria era visível e ela não crescia apenas em quantidade, sendo necessário executar tarefas que exigiam dos operários conhecimentos especializados. Esse crescimento na indústria apontava para necessidade “do estabelecimento do ensino profissional. Urgia, ao Governo, tomar providências” (idem, p. 162). Em 23 de setembro de 1909, o então presidente, Nilo Peçanha, assina o decreto 7566, criando nas capitais dos

Estados as escolas de aprendizes artífices, marcando, assim, o início das atividades do governo federal no campo do ensino de ofícios.

Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. O Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, em execução da lei nº 1606, de 29 de dezembro de 1906: Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilitem às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-las adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação;

Decreta: Artº 1º - Em cada uma das capitais dos Estados da República, o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primário gratuito. (DECRETO Nº 7566 de 23 de setembro de 1909 *apud* FONSECA, 1961, p. 163)

Como se observa no Decreto, mesmo em se tratando de um documento relevante para história do ensino profissional no Brasil, marcando uma nova fase para essa modalidade de educação, ele também contribuiu para perpetuar a ideia de que a aprendizagem de ofícios seria para os “desprovidos de fortuna”. O documento deixa explícito que era necessária uma escola para os “desfavorecidos”, enfatizando, assim, a existência de formação e currículos duais e distintos para cada classe social. Outro aspecto é a ideia de trabalho como forma de disciplinamento, a perspectiva de formação do caráter pelo trabalho, sobre esse aspecto, Kuenzer (2002, p. 27) enfatiza: “[...] na primeira vez que aparece a educação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora”.

O que observamos com essa breve contextualização de Fonseca (1961) é que ela “relata e documenta bem a dualidade das classes sociais e a destinação, primeiro, dos escravos e, depois, dos trabalhadores livres para a aprendizagem dos ofícios manuais, assim como dos filhos das elites para as funções de mando e os estudos superiores” (CIAVATTA e RAMOS, 2011, p. 29).

Daremos seguimento à apresentação do percurso histórico acerca do ensino profissional abordando como se deu o desenvolvimento das escolas de EPT, inclusive a Escola de Aprendizes Artífices de Natal, atual IFRN. Com o surgimento dessas Escolas, inicia-se um processo de desenvolvimento do ensino profissional no país, que culminou na atual Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, na qual se situam os IFs. Desde então, muitos foram os documentos (decretos, leis) criados que determinaram os rumos da educação nessa modalidade de ensino.

2.2 DA DÉCADA DE 30 E 40: AS REFORMAS FRANCISCO CAMPOS E CAPANEMA VERSUS AS IDEIAS DO MANIFESTO PIONEIROS DA ESCOLA NOVA

A Reforma Francisco Campos, ocorrida no início da década de 30, acirra a dualidade no campo educacional. Embora tal reforma tenha sido inovadora no quesito de propiciar uma organização ao ensino secundário (Decreto nº 19.890 de 18/04/31), ela radicaliza o caráter dual uma vez que não possibilitava aos estudantes do ensino profissional prosseguir seus estudos no ensino superior (MANFREDI, 2002). Por mais que a reforma tenha sido responsável por estruturar o ensino secundário⁹ e se tenha tratado de uma ação mais objetiva do estado com relação à educação, ela foi de cunho elitista, já que o ensino secundário, único que permitia acesso ao nível superior, trazia em sua estrutura um “currículo enciclopédico, aliado a um sistema de avaliação extremamente rígido, controlado do centro, exigente e exagerado quanto ao número de provas e exames” (ROMANELLI, 2005, p. 137), e isso fez com que “a seletividade fosse a tônica de todo o sistema”, aspectos esses que dificultavam o acesso das classes mais baixas a essa modalidade de ensino.

Em 1932, destacamos os ideais do Manifesto Pioneiro da Educação Nova, que teve como seus principais representantes Anísio Teixeira¹⁰ e Fernando Azevedo. Esse manifesto defendia a universalização da educação e apresentava uma proposta de escola igual para todos. Esses ideais serviram de base para uma proposta do anteprojeto destinada ao capítulo da Educação, que seria incorporado à Constituição de 1934. Essa proposta se fundamentava numa concepção de educação democrática, “destinada a oferecer a todos os brasileiros as mesmas oportunidades de ordem educacional, limitadas tão somente pelas suas diferentes capacidades”; humana, “*destinada à formação integral do homem e do cidadão*”¹¹, e “geral, leiga e gratuita”, para que não houvesse possibilidade de “restrição ou diversificação” entre os educandos de “ordem social, doutrinária, religiosa ou econômica” (GHIRALDELLI JR, 2006, p. 73).

No entanto, os ideais de escola única não se concretizaram. Getúlio Vargas logo outorgou uma nova Constituição o que impossibilitou a concretização de tais ideais.

Nesse período, o país passou por uma profunda transformação que se fez sentir no campo econômico, na esfera social e nas diretrizes políticas. O Brasil deixava de ser um país eminentemente agrícola e passava a surgir como nação industrial. Novas políticas são

⁹Nível de ensino conhecido atualmente como Ensino Médio.

¹⁰Anísio Teixeira foi quem liderou o grupo responsável por redigir o anteprojeto da LDB. Concluído em 1948, após 13 anos de discussões e alterações/reformulações, foi aprovado em 1961. (CUNHA, 2005)

¹¹ Grifo nosso

orientadas para o campo da educação “com o objetivo de atender às demandas do processo de industrialização e do crescimento vertiginoso da população urbana, começando pela criação do Ministério da Educação e da Saúde em 1930” (SANTOS, 2003, p. 216).

Das Escolas de Aprendizizes Artífices, exigia-se ir além da “aprendizagem das profissões elementares”, já que “a evolução das indústrias no país já exigia um operariado com conhecimentos especializados e de nível superior ao do ensino primário” (FONSECA, 1961, p. 208). Nesse contexto, é publicado o decreto 24.558, de 3 de julho de 1934, que previa:

[...] uma expansão gradativa do ensino industrial com a anexação, às escolas existentes, de seções de especialização condizentes com as indústrias regionais. Previa, também, aquele ato a possibilidade de instalação, por parte do Governo Federal, de novas escolas industriais que atendessem às necessidades das indústrias da região. (FONSECA, 1961, p. 208)

Houve o desligamento da Escola de Aprendizizes do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio para se integrar ao Ministério da Educação e da Saúde Pública. Em 1937, o ministro Gustavo Capanema faz uma reforma no Ministério da Educação e Saúde Pública, que resulta na mudança da denominação dada ao ministério, que passa a se chamar Ministério da Educação e Saúde. Tal reforma também trouxe alterações na denominação dada às escolas onde se aprendiam ofícios, que passaram a se chamar Liceus. A Lei 378, que tratou de legalizar essa reforma, trazia em seu artigo 37 o seguinte texto: “A Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás e as Escolas de Aprendizizes Artífices, mantidas pela União, serão transformadas em liceus, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus” (FONSECA, 1961, p. 209).

Em 1942, o ensino profissional ainda não dispunha de uma regulamentação geral e uniforme, até que entra em vigor a Reforma Capanema (1942 a 1946), que foi instituída através das Leis Orgânicas, nome que designou o conjunto de Decretos-Lei que serviram para normatizar os seguintes ramos do ensino: secundário, industrial, comercial, agrícola, normal e primário.

Foi nesse período que se estabeleceu uma medida de grande relevância para o ensino profissional, que deixa de pertencer ao grau primário para passar ao secundário. Tal medida elevou a categoria do ensino profissional e permitiria sua articulação com outras modalidades de ensino. Instaurava-se a garantia do ingresso em escolas superiores aos portadores de diploma de um curso técnico, mas esse acesso era restringido aos cursos superiores que estivessem diretamente relacionados com o curso técnico concluído (FONSECA, 1961).

Nesse momento, é publicado o Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, que transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer formação profissional em nível equivalente ao do secundário.

Essa modalidade de ensino que até então era vista como um compartimento estanque foi aberta a possibilidades de articulação com outros níveis de ensino, alargavam-se os horizontes, conforme destaca Fonseca (1961, p. 266), tal ato foi de “profundo alcance social, verdadeira democratização do ensino”¹². Antes, só as classes mais abastadas, aquelas que geralmente se inscreviam nas escolas secundárias, tinham direito a aspirar aos estudos superiores”.

No entanto, se com as Leis deu-se um passo importante para ensino profissional, dando acesso ao ensino superior a partir dessa modalidade, algo que não era possível anteriormente, ainda não se podia afirmar que tínhamos uma “verdadeira democratização do ensino”, conforme já apontado por Fonseca (1961). Muitos ainda seriam os desafios enfrentados por essa modalidade de ensino, inclusive, como ressaltamos acima, o fato de limitar o ingresso ao ensino superior apenas para os cursos que fossem de área equivalente ao da sua formação técnica, não havendo possibilidades de escolhas. Além disso, o ingresso era dificultado, o que fazia com que poucos tivessem acesso a esse ensino superior. O que não ocorria com o ensino secundário, pois os alunos que concluíam essa modalidade seguiam para ensino superior sem nenhuma restrição. O fato de os Decretos-Lei, que apresentaremos a seguir, serem específicos a cada ramo do ensino de modo isolado, também reforçava a dualidade entre tais ramos. Além disso, os currículos destinados ao ensino secundário reforçavam a oposição aos destinados ao ensino profissional, apresentando poucos pontos de articulação.

Portanto, se com tais Leis Orgânicas¹³, era possibilitado o acesso de estudantes do ensino profissional ao ensino superior, por outro lado, “acentuava a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático” (FRIGOTTO *et al.*, 2005, p. 32), pois os egressos dos cursos profissionalizantes somente ingressariam em cursos superiores mediante aprovação em exames de adaptação. Tal normatização reforça a tese de que “o domínio dos conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades eram considerados os únicos

¹²Grifo nosso

¹³A Lei Orgânica do Ensino Secundário, decreto-lei no 4.244, de 9 de abril de 1942, e a Lei Orgânica do Ensino Industrial, decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, foram responsáveis por regulamentar tanto o ensino médio quanto a educação profissional.

saberes socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que desenvolveriam as funções de dirigentes” (KUENZER, 2007, p. 14).

O texto do Decreto-Lei nº 4.244, de 09/04/42, que trazia a proposta de reformulação do ensino secundário, apresentava as seguintes finalidades:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a *personalidade integral* dos adolescentes.
2. Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial (art. 1º).

Conforme se observa no trecho do Decreto acima, que regulamentava a questão do ensino secundário, visava-se a uma formação intelectual geral, a uma formação da personalidade integral. Enquanto isso, no texto do Decreto que regulamentava o ensino profissional, embora citasse a questão da “formação humana”, percebe-se uma ênfase na preparação para atender ao mercado de trabalho, as empresas, conforme observamos no texto a seguir:

Artº 3º - O ensino industrial deverá atender: 1) aos interesses do trabalhador realizando a sua preparação profissional e a sua *formação humana*; 2) aos interesses das empresas, nutrindo-as segundo as suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada mão de obra; 3) aos interesses da nação, promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e Cultura. Artº 4º - O ensino industrial, no que respeita à preparação profissional do trabalhador, tem as finalidades especiais seguintes: 1) formar profissionais aptos ao exercício de ofícios e técnicas nas atividades industriais; 2) dar a trabalhadores jovens e adultos na indústria, não diplomados ou habilitados, uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e a produtividade; 3) aperfeiçoar ou especializar os conhecimentos e capacidade de trabalhadores diplomados ou habilitados; 4) Divulgar conhecimentos de atualidades técnicas. (DECRETO-LEI nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 *apud* FONSECA, 1961, p. 320)

Acerca desse aspecto, Ciavatta e Ramos (2011, p. 29-30) afirmam que, com as Leis Orgânicas do Ensino Industrial e do Ensino Secundário e a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, em 1942, ratifica-se uma “não equivalência entre os cursos propedêuticos e os técnicos, associando os currículos enciclopédicos à formação geral como expressão concreta de uma distinção social mediada pela educação”. Desde mesmo período das Leis Orgânicas, temos ainda, em 1946, a criação do Serviço Nacional do Comércio - SENAC (DECRETO-LEI nº 8.621 e 8.622).

As Leis de Equivalência entre os cursos técnicos e o ensino secundário ou médio só são iniciadas em 1950¹⁴, mediante pressão de setores populares, inicialmente ocorrendo de modo parcial, tendo a equivalência plena apenas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 4.024/1961) (CIAVATTA E RAMOS, 2011). Outro aspecto observado pelas autoras (CIAVATTA E RAMOS, 2011, p. 30) diz respeito ao fato de que, naquele momento, “preparar para o mercado de trabalho foi realmente a principal finalidade do ensino médio, ainda que o acesso ao ensino superior fosse facultativo e altamente demandado”.

2.3 DAS DÉCADAS DE 60 E 70: A LDB 4.024/1961 E A LDB 5.692/71

Com a LDB (4.024/1961), a equivalência entre os ramos do ensino é estabelecida, possibilitando a continuidade dos estudos aos egressos dos diversos ramos do ensino. Inicia-se nesse momento uma busca por um novo princípio educativo que fosse mais democrático, e mesmo não superando toda dualidade estrutural, tendo em vista que permanecem duas redes, o reconhecimento social continua a ser a que passa pelo secundário, sem sombra de dúvida trouxe significativo avanço para a democratização do ensino (KUENZER, 2007). Embora persistisse a dicotomia entre os ramos do ensino, tal equiparação representou avanços significativos, pois se inicia uma preocupação em articular conteúdos de base propedêutica com conteúdos de base profissional nos projetos pedagógicos dos cursos.

A partir de 1964, com o chamado “milagre econômico” (1968 a 1973), a formação profissional assume importante posição nas práticas educativas, objetivando atender as condições gerais da produção capitalista. O governo brasileiro passa a assinar acordos que deixam transparecer o interesse pela ampliação de matrículas de cursos técnicos e pela formação acelerada de mão de obra. O rápido processo de expansão urbana desencadeou um crescimento significativo na procura por empregos, acarretando, assim, uma maior exigência no nível de escolaridade como critério de seleção por parte dos empregadores. Diante disso, cresce a demanda pelo ensino superior, o que resultou na reforma universitária de 1968.

Nesse contexto, surge a Lei nº 5692/71, que, para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 33), tinha duplo propósito:

[...] o de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior. O discurso utilizado para sustentar o caráter manifesto de formar técnicos construiu-se sob o argumento da “escassez de

¹⁴As leis de equivalência: Lei n. 1.076/1950; Lei n. 1.821/1953; Lei n. 3.552/1959.

técnicos” no mercado e pela necessidade de evitar a “frustração de jovens” que não ingressavam nas universidades nem no mercado por não apresentarem uma habilitação profissional. Isto seria solucionado pela “terminalidade” do ensino técnico.

Em meio à ditadura militar, é apresentada uma nova tendência à *integração*, agora por meio da profissionalização. A proposta seria a profissionalização compulsória de *toda a escola média*, objetivando a preparação imediata para atender uma suposta demanda exigida pelo mercado de trabalho. De autoria do professor Walnir Chagas (*apud* BUFFA e NOSELLA, 1991), a referida lei defendia a concepção de *integrar pela profissionalização*, a superação da dualidade escolar seria possível com a criação de uma escola única do trabalho manual e intelectual. Em seu discurso, Chagas (*apud* BUFFA e NOSELLA, 1991) destaca que a Lei 5692/71 possibilitava uma ideia de escola única vertical:

[...] isto é, juntando o primário e o ginásio. Juntávamos os estabelecimentos, não há mais escola comercial nem escola agrícola, há a escola de segundo grau, com as habilitações que se queira. Isso quer dizer mais ainda que uma escola única (...). Não queremos preparar mão de obra para a indústria. Queremos preparar o homem. O homem é mente e mãos: portanto, se não educo com as mãos, ele fica aleijado. É nesse sentido que nossas gerações estão saindo da escola todas intelectualistas. Vários fatores da inteligência não se desenvolvem, se estiolam porque não (são) cultivados em idade própria, de 14 a 18 anos. Era este o sentido da educação para o trabalho. (BUFFA e NOSELLA, 1991, p. 164)

O que se pode depreender da proposta de 71 é uma concepção de integração que se limitou apenas a relacionar disciplinas de formação geral à de formação específica. Contudo, o fracasso dessa política educacional não tardou, e entre os aspectos que contribuíram para esse fracasso, aponta-se, sobretudo, a falta de financiamento, não se disponibilizava de estruturas física e didática adequadas, nem de professores preparados para atuar na educação profissional (GERMANO, 2000). Para Nosella (2002), a Lei 5692/71 não trouxe bons resultados, pois não só empobreceu a escola humanista como esvaziou o ensino técnico.

O fracasso da profissionalização compulsória é deflagrado com a publicação do Parecer nº 76, de 1975, que, para Kuenzer (2007), fez com que tudo voltasse a ser como era antes de 71, pois o Parecer 76/75 permitiu:

[...] a coexistência de todas as ofertas possíveis – técnico pleno, técnico parcial e habilitações básicas, foi acomodar a legislação à realidade, legitimando tudo o que já existia, de tal modo que tudo permanecesse como era antes de 1971. Isso vale dizer que a velha dualidade ressurgiu no âmbito da legislação com todo o seu vigor, reafirmando-se novamente a oferta propedêutica, agora chamada de básica, como a via preferencial para o ingresso no nível superior[...] (KUENZER, 2007, p. 24-25).

Com a aprovação da Lei nº 7.044/82, é referendada a proposta acima, comprovando o fracasso da profissionalização compulsória.

Nesse período, embora tenhamos a equivalência entre os cursos propedêuticos e técnicos, surge um novo dualismo, agora marcado não mais pelo acesso ou não ao ensino superior por parte dos egressos do ensino técnico, mas, sim, no plano dos valores e dos conteúdos da formação. O dualismo anterior consistia no fato de o ensino técnico ser destinado aos filhos das classes trabalhadoras cujo horizonte era o mercado de trabalho, enquanto o ensino superior ficava restrito aos filhos da elite dirigente. O novo contexto dual surge em virtude de a lei n. 5.692/71 determinar que na carga horária mínima prevista para o ensino técnico de 2º grau (2.200 horas) houvesse predominância da parte especial em relação à geral, enquanto Lei n. 7.044/82, ao extinguir a profissionalização obrigatória no 2º grau, considerou que as 2.200 horas pudessem ser destinadas integralmente à formação geral; o que para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 34) consiste em um novo dualismo, já que os estudantes que cursavam o ensino técnico “ficavam privados de uma formação básica plena que, por sua vez, predominava nos cursos propedêuticos, dando, àqueles que cursavam esses cursos, vantagens em relação às condições de acesso ao ensino superior e à cultura em geral”.

2.4 DAS DÉCADAS DE 80 E 90: A GÊNESE QUE FUNDAMENTOU A PROPOSTA DE EMI

A década de 1980 foi marcada pelo final da Ditadura Militar. Em 1985, instaura-se a Nova República. No ano de 1988, foi promulgada a nova Constituição brasileira, conhecida como “Constituição Cidadã”. Inicia-se um processo de mobilização organizado pela sociedade civil, envolvendo entidades educacionais e científicas, que buscou a incorporação do direito à educação pública, laica, democrática e gratuita na constituição. Para educação básica, defendia-se “um tratamento unitário que abrangesse desde a educação infantil até o ensino médio. O debate teórico estava em haver uma necessária vinculação da educação à prática social ao trabalho como princípio educativo” (FRIGOTTO *et al.*, 2005).

Nesta perspectiva, os anos 80 ficaram marcados como um momento de grande importância para a educação brasileira, pois é o período em que se inicia uma ampla discussão com a sociedade acerca da necessidade de elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Conforme enfatizam Ciavatta e Ramos (2011, p. 30), ao longo dos anos 80, “a luta dos educadores comprometidos com a educação pública e com a

superação das desigualdades de classe em todas as suas expressões, particularmente, na educação foi pela defesa da educação unitária, *omnilateral* e politênica”.

São essas concepções que estavam presentes no debate iniciado na década de 80 acerca da possibilidade de uma formação básica que fosse capaz de superar a dualidade entre cultura geral e cultura técnica. A ideia de uma escola única é originária da concepção de Gramsci ¹⁵(2001). Dos 33 cadernos escritos, *Cadernos do Cárcere*, é no *caderno 12* que Gramsci (2001) aborda de maneira mais direta questões relacionadas à educação e à escola. Muitas das discussões empreendidas por esse filósofo serviram de fundamentação para estudos voltados à área educacional. Em Gramsci (2001), encontramos a defesa de uma escola formativa e desinteressada que não se limitasse apenas a atender interesses práticos e imediatistas, que rompesse com a divisão da escola existente naquele momento, “a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica se destinava às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 2001, p. 33). É a partir dessa realidade que Gramsci (2001) propõe uma:

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2001, p. 33-34).

Segundo o filósofo italiano, um aspecto importante acerca da organização da escola unitária reside no fato de “assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 2001, p.36). Portanto, o autor destaca a última fase da escola como decisiva, pois seria o momento de desenvolver valores fundamentais para uma “posterior especialização, fosse ela de caráter científico (estudos universitários), fosse de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio etc.)” (GRAMSCI, 2001, p. 39).

Para Gramsci (2001), o princípio educativo fundamental reside em conceber o trabalho em suas dimensões ontológica e histórica. Portanto, o autor posiciona-se contrário à segmentação entre trabalho manual e trabalho intelectual; sendo assim, ele propusera uma

¹⁵O filósofo italiano Antonio Gramsci viveu no século XX, tendo a sociedade italiana como campo de estudo fundamental. Gramsci (2001) apoia-se no pensamento de Marx, mas nem sempre aponta para as mesmas soluções propostas por ele. Gramsci (2001) preocupou-se em pensar a relação trabalho e educação e, para ele, a integração entre trabalho, ciência e cultura fundamentaria o princípio educativo da escola unitária.

escola unitária de formação ampla, e defendia a formação de trabalhadores com uma compreensão mais abrangente acerca do processo produtivo, que dominassem os mais variados conhecimentos que lhes fossem necessários para essa compreensão. Dentro dessa perspectiva, Gramsci (2001) apresenta como necessário o equilíbrio de modo mais igualitário entre o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento da capacidade de trabalho intelectual. Para o filósofo, o advento da escola unitária significaria:

[...]o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 2001, p. 40).

Nessa perspectiva, a escola unitária é aquela capaz de promover a integração entre o mundo da cultura e o mundo do trabalho, superando a unilateralidade pela *omnilateralidade*, que possibilite a formação humana integral. Esse conceito de *onilateral* foi discutido em Manacorda (2007), com base nas formulações de Marx (1962; 1964)¹⁶. Segundo Manacorda (2007), o filósofo alemão alertava para o fato de que a divisão do trabalho condicionava a divisão da sociedade em classes e, com isso, a divisão do homem, que se via materializada na divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Tínhamos, portanto, “duas dimensões do homem dividido, cada uma das quais, unilateral”, sendo “essencialmente as do trabalhador manual, operário, e as do intelectual” (MANACORDA, 2007, p. 77). Por conseguinte, com base na ideia da divisão do trabalho de Marx (1962;1964), Manacorda (2007) assevera que esta:

[...] cria unilateralidade e, sob o signo da unilateralidade, justamente, se reúnem todas as determinações negativas, assim como sob o signo oposto, o da onilateralidade [...] reúnem-se todas as perspectivas positivas da pessoa (MANACORDA, 2007, p. 78).

Nessa perspectiva é que encontramos, em Marx, inicialmente em seus *Manuscritos econômico-filosóficos, de 1844* (MARX, 1952), e em *Manifesto do partido comunista de 1848*(MARX & ENGELS, 1948) e depois, mais especificamente, nas obras *Instruções aos delegados*, escritas em 1866 (MARX, 1962), e *O capital*, de 1867 (MARX, 1964), a ideia da união entre ensino e trabalho produtivo que, segundo avaliação de Manacorda (2007, p. 43), seria o “ponto definitivo da pedagogia marxista”. Nas discussões propostas por esse

¹⁶MARX, K. Instruktionen fuer die delegierten des provisorischen zentralrates zu den ein zelnen fragen. In: _____. Werke. Vol. XVI. Berlim: Dietz Verlag, (1962); MARX, K. Il Capitale. Roma: Editori Riuniti (1964). In: MANACORDA, 2007.

filósofo marxista alemão, deparamo-nos com a abordagem de três conceitos interligados entre si, considerados fundamentais quando se trata da ideia de formação integral do ser humano: trabalho como princípio educativo, *omnilateralidade* e a educação politécnica. Marx (1962; 1964) sinaliza que apenas através dessas concepções é que se pode combater, no âmbito escolar, uma formação fragmentada, subordinada ao processo capitalista de produção ou à visão unidimensional das necessidades do mercado.

Os textos de Marx & Engels datados de 1848¹⁷ já apontavam para “formulações explícitas de uma crítica e de uma perspectiva pedagógica” (MANACORDA, 2007, p. 34). Embora esses pensadores não tivessem se preocupado com uma análise mais sistemática acerca das questões pedagógicas, muitas das discussões introduzidas por eles, no âmbito das relações sociais, serviriam de fundamentação para as ideias mobilizadas, em especial, na área da educação destinada ao ensino profissional, pois nessa modalidade, inserem-se as discussões acerca da relação entre educação e trabalho. Assim sendo, para Manacorda (2007, p. 36), sobressai-se, no pensamento marxiano, a defesa de “medidas democráticas referentes à universalidade e à gratuidade do ensino, mas também aquelas medidas socialistas referentes à união de ensino e trabalho” (MANACORDA, 2007, p. 36). A motivação para a defesa de tais medidas é encontrada no texto de Engels (1847)¹⁸, parágrafo 20, ao afirmar que:

O ensino permitirá aos jovens acompanhar o sistema total de produção, colocando-os em condições de se alternarem de um ramo da produção a outro, segundo os motivos postos pelas necessidades da sociedade ou por suas inclinações. Eliminará dos jovens aquele caráter unilateral imposto a todo indivíduo pela atual divisão do trabalho [...]. O desenvolvimento onilateral das capacidades de todos os membros da sociedade, mediante a eliminação da divisão (ENGELS *apud* MANACORDA, 2007, p. 37).

Como podemos perceber, já nas discussões iniciais formuladas por Marx & Engels (1948), encontramos a defesa de uma opção pedagógica que possibilite a união entre ensino e trabalho, numa perspectiva de romper com a unilateralidade e estimular a onilateralidade dos jovens, tornando-os disponíveis para alterar suas atividades de modo a atender tanto às exigências da sociedade quanto às suas inclinações pessoais. Só assim responderíamos à exigência da “recuperação da unidade da sociedade humana em seu todo e da onilateralidade

¹⁷MARX, K; ENGELS, F. Manifesto del partito comunista. Piccola Biblioteca Marxista, Roma: Edizioni Rinascita (1948). In: MANACORDA, 2007.

¹⁸*Princípios do comunismo*, primeira versão redigida em forma catequística por Engels, em novembro de 1847, do que viria a ser o *Manifesto do partido comunista*, redigido por Marx num texto definitivo em janeiro de 1848 (MANACORDA, 2007).

do homem singular, numa perspectiva que une, ainda que num rápido aceno, fins individuais e fins sociais” (MANACORDA, 2007, p. 38).

Nesta perspectiva, os educadores brasileiros concentraram-se na discussão da educação nacional na perspectiva da escola unitária a partir da década de 80, buscando superar a dualidade da formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual, cultura geral e cultura técnica, que sempre se fez presente, de modo mais acirrado, no nível médio de ensino. Para Ramos (2017, p. 29), o caráter pendular que sempre acompanhou esse período formativo, “cujas funções oscilaram conforme o modelo econômico e dual, que dissociava formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual, seria superado pela escola unitária, tendo o trabalho como princípio educativo”.

Agregando essas concepções de escola única e omnilateralidade, temos a ideia de politecnia que tem passado, historicamente, por confrontos conceituais¹⁹. Contudo, para Saviani (2003), sem desconsiderar essas preocupações conceituais existentes acerca do conceito de politecnia,

Para além da questão terminológica, isto é, independentemente da preferência pela denominação “educação tecnológica” ou “politecnia”, é importante observar que, do ponto de vista conceitual, o que está em causa é um mesmo conteúdo. Trata-se da união entre formação intelectual e trabalho produtivo, que, no texto do *Manifesto*, aparece como “unificação da instrução com a produção material”, nas *Instruções*, como “instrução politécnica que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção” e n’ *O Capital*, como “instrução tecnológica, teórica e prática” (SAVIANI, 2003, p. 145).

Saviani (2003, p.145) chama atenção para o fato de, sem desconsiderar a validade das discussões filológicas acerca do termo (MANACORDA, 2004; NOSELLA, 2007), a “*grosso modo*,”²⁰ pode-se entender que, em Marx, as expressões “ensino tecnológico” e “ensino politécnico” podem ser consideradas sinônimos”. Ressalta-se ainda que:

[...] se, na época de Marx, o termo “tecnologia” ainda era pouco utilizado nos discursos econômicos e o era menos ainda nos discursos pedagógicos da burguesia, de lá para cá, essa situação se modificou significativamente. Enquanto o termo “tecnologia” foi definitivamente apropriado pela concepção dominante, o termo “politecnia” sobreviveu apenas na

¹⁹Manacorda (2004), com base em um estudo mais detalhado do conjunto da obra marxista, constata que a expressão *educação tecnológica* traduziria melhor a concepção de *politecnia*, conforme apresentada na obra marxista. Em suas análises, Manacorda (1991) observa uma substancial identidade na definição do ensino que é adjetivado de “tecnológico”, tanto no texto das *Instruções aos delegados* do Primeiro Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, escrito em 1866, quanto em *O Capital*, aparecendo o termo *politécnico* apenas no primeiro deles”.

²⁰ Grifo do autor

denominação de algumas escolas ligadas à atividade produtiva [...] Assim, a concepção de politecnia foi preservada na tradição socialista, sendo uma das maneiras de demarcar esta visão educativa em relação àquela correspondente à concepção burguesa dominante [...]. Entendo, em consequência, que continua pertinente a utilização da expressão “educação politécnica” com suas derivações “escola politécnica”, “ensino politécnico”, “instrução politécnica” etc., para nos referirmos a uma concepção de educação que busca, pelo desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação. E, a meu ver, essa denominação é preferível à “educação tecnológica”, pois, hoje em dia, é esta última expressão que nos remete imediatamente à concepção burguesa. (SAVIANI, 2003, p. 145-146)

Na obra *O capital* (MARX, 1964, p. 114), em seu capítulo XIII, o autor afirma que a indústria, ao se desenvolver, necessita “substituir o indivíduo-fragmento, o mero portador de uma função social de detalhe, pelo indivíduo totalmente desenvolvido, para o qual diferentes funções sociais são modos de atividade que se alternam”, e acrescenta que “um momento espontaneamente desenvolvido com base na grande indústria desse processo de revolucionamento são as escolas politécnicas e agrônômicas”. Isso sugere, conforme destaca Moura; Filho e Silva (2015), que, tendo Marx como referência, podemos associar a ideia de educação politécnica com a ideia de indivíduo integralmente desenvolvido. É nessa direção que Saviani²¹ (2003, p. 136) situa o conceito de politecnia na “superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”.

Corroborando essa percepção de Saviani (2003), temos as considerações de Machado (1989, p. 129), para quem Marx tinha uma preocupação “com a definição do caráter do ensino politécnico, no sentido de conferir-lhe um nível de reflexão e abstração necessário à compreensão da tecnologia, não apenas na sua aplicação imediata, mas na sua dimensão intelectual”; o que sugere um conceito de politecnia que inclui a concepção de formação integral humana. Machado (1992) detalha ainda que a politecnia sugere 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 (MACHADO, 1992, p. 19).

²¹O texto do PPP em análise nessa pesquisa considera a definição do termo politecnia com base nas abordagens defendidas em Machado (1992) e Saviani (2003).

O que se observa é que os termos de educação onilateral (omnilateral), politécnica ou tecnológica, cuja gênese se situa em Marx (1962; 1964), como também o conceito de escola unitária de Gramsci (2001) fundamentam o eixo conceptual a partir do qual se buscou refletir a educação para o conjunto da sociedade brasileira no contexto dos anos 80. Frigotto (2003) alude que a formação humana onilateral, politécnica ou tecnológica e a escola unitária compõem dois conjuntos de categorias filosóficas e pedagógicas, politicamente articulados. Para Moura, Filho e Silva (2015), as formulações de Marx, Engels e Gramsci sempre estiveram presentes no campo de pesquisa que discute as relações entre educação e trabalho. Esse campo apresenta certa convergência no que diz respeito à perspectiva de educação que concebe o trabalho como princípio educativo²².

O trabalho na perspectiva de um princípio educativo equivale, portanto, à compreensão do ser humano como produtor de sua realidade:

[...] e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale a afirmar, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica que na sociedade moderna vem se tornando fundamento da profissionalização. Mas integrada à ciência e à cultura, a formação para o trabalho se opõe à redução da formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 25).

O ideário que se buscava era romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, por isso a crítica ao modelo de ensino técnico de nível médio proposto pela Lei n. 5.692/71, que previa contrair a formação geral em benefício de uma formação específica. O que se objetivava naquele momento era que o ensino profissionalizante “não tivesse um fim em si mesmo nem se pautasse pelos interesses de mercado, mas se constituísse como uma possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida [...] possibilitados por uma formação ampla e integral” (FRIGOTTO *et al.*, 2005, p. 36).

Foi em meio a esse contexto e a essas discussões/concepções que o Deputado Octávio Elísio (Brasil, 1991) apresentou à Câmara de Deputados, em dezembro de 1988, o texto do primeiro projeto de LDB. No texto determinava-se: “O direito à educação é assegurado pela instituição de um sistema nacional de educação mantido pelo poder público, gratuito em todos os níveis, aberto e acessível a todos os brasileiros” (art. 3º), e educação politécnica através da integração entre formação geral e formação específica para o trabalho (art.35). E destacava

²²O conceito de trabalho será retomado no próximo capítulo.

ainda que a educação escolar de 2º grau deveria propiciar aos jovens “a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo” (art.38). Houve um longo debate em torno do Projeto Original e do Substitutivo Jorge Hage. Em meio a esses debates, o senador Darcy Ribeiro apresenta um novo projeto, aprovado em 20 de dezembro de 1996, como lei nº 9.394.

Chega-se à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.º 9.394/96 e, no ano seguinte, ao Decreto n. 2.208/97, que regulamentou a educação profissional e sua relação com o ensino médio. Textualmente, no documento (LDB/96), observava-se uma atenção especial voltada à questão da educação profissional, que passava a ser vista, conforme destaca o art. 39, como “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia” (BRASIL, 1996, p. 15). Nos termos do artigo 21 da LDB, são dois os níveis de educação escolar no Brasil: a educação básica e a educação superior. Quanto à educação básica, o artigo 22 destaca ter “por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o desenvolvimento da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, tanto no nível superior quanto na educação profissional e em termos de educação permanente (BRASIL, 1996).

Contudo, o que restou do Projeto Original foram apenas alguns trechos que tentavam restabelecer o conteúdo dessa proposta inicial, caso do parágrafo 2º do art. 36, ao afirmar que no “ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (Lei n. 9.394/96, parágrafo 2, art. 36), objetivava-se:

[...] reconhecer o ensino médio como uma etapa formativa em que o trabalho como princípio educativo permita evidenciar a relação entre uso da ciência como força produtiva e a divisão social e técnica do trabalho; b) que essa característica do ensino médio, associada à realidade econômica e social brasileira, especialmente em relação aos jovens das classes trabalhadoras, remete a um compromisso ético da política educacional em possibilitar a preparação desses jovens para o exercício de profissões técnicas que, mesmo não garantindo o ingresso no mercado de trabalho, aproxima-o do “mundo do trabalho” com maior autonomia; c) que a formação geral do educando não poderia ser substituída pela formação específica em nome da habilitação técnica, como ocorria anteriormente (FRIGOTTO *et al.*, 2005, p. 37).

Na contramão de toda essa proposta de integrar formação geral e formação profissional, temos o Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, que veio “não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado” (FRIGOTTO *et al.*, 2005, p. 25). O Decreto nº 2.208/97 reorganizou a educação profissional e promoveu a

separação entre ensino médio e educação profissional. Conforme apresentado nesse documento, ele:

[...] regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional Art. 1º. A educação profissional tem por objetivos: IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando à inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. Art. 2º. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Mediante o Decreto n. 2.208/97, restabeleceu-se o dualismo e assumiu-se “o ideário pedagógico–[...] pedagogia das competências para a empregabilidade – com base nas Diretrizes e Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs e DCNs²³)” (FRIGOTTO *et al.*, 2005, p. 13). Nesse período, noções de “empregabilidade” e “competência” constituíram o aporte ideológico que serviu para justificar “entre outras iniciativas, projetos fragmentados e aligeirados de formação profissional, associados aos princípios de flexibilidade dos currículos e da própria formação” (idem, p. 38). O art. 5º do Decreto n. 2.208/97 regulamenta a separação entre formação básica e formação profissional quando explicita que “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”. Tratava-se, como enfatizaram Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 52), de um decreto que “expressava de forma emblemática, a regressão social e educacional sob a égide do ideário neoconservador ou neoliberal e da afirmação e ampliação da desigualdade de classes e do dualismo na educação”.

Contudo, se com o Decreto n. 2.208/97 interrompe-se a possibilidade de um ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base de formação geral, o Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, buscará reinstaurar um novo ponto de partida em busca da concretização dessa proposta de ensino médio com base numa formação básica unitária.

²³Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs.

2.5 DOS ANOS 2000 AOS DIAS ATUAIS: A REVOGAÇÃO DO DECRETO 2.208/97 E A PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL

No final dos anos 1990, com a revogação do Decreto n. 2.208/97 e início dos anos 2000, com a publicação do Decreto n.5.154/2004 vislumbra-se a possibilidade de superação da dualidade, visto que, conforme anunciado pelo próprio Ministério da Educação, o tratamento dado à Educação profissional seria o de reconstruí-la como política pública para “corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que, de maneira explícita, dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2004, p. 2).

Esperava-se que um decreto serviria apenas para fins transitórios para proporcionar o debate na sociedade acerca do assunto, pois o que se pretendia:

[...] era a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira. Isso, certamente, levaria a uma revisão profunda e orgânica da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não a uma lei específica para a educação profissional (FRIGOTTO *et al.*, 2005, p. 1091).

Contudo, o fato não aconteceu conforme se esperava. Não obstante a revogação do Decreto n. 2.208/ 97, apontando para o restabelecimento da integração entre ensino técnico e ensino médio, conforme já disposto no art. n. 36 da LDB e em algumas declarações e discursos favoráveis à integração, o que se presenciou foram medidas que deixavam transparecer que a temática da integração não seria uma prioridade, como também que se tinha uma concepção equivocada do que seja integrar, iniciando uma política de fragmentação que ocorreu quando “a reestruturação do MEC colocou a política do ensino médio na Secretaria de Educação Básica, separando-a da política de educação profissional” (*idem*, p.1091).

Prevvia-se que os responsáveis pela política nacional voltada à educação, ao proporem um plano de implementação de uma nova modalidade educacional, possibilitariam:

um acompanhamento com discussão, avaliação e sistematização das experiências a partir do que se reuniriam elementos políticos e pedagógicos, além de força social, que fundamentariam um projeto de revisão da LDB e a

necessária proposição de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e a educação profissional, construídas de forma efetivamente democrática e participativa com os educadores (FRIGOTTO *et al.*, 2005, p. 1091).

Mesmo não ocorrendo mudanças mais amplas na estrutura educacional, conforme se esperava, mesmo que de forma lenta, contraditória e marcada por conflitos, iniciou-se uma travessia rumo a uma proposta de ensino médio unitário que integrasse os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, contando com o apoio da comunidade em geral e das instituições federais, “uma vez que a luta pela revogação do Decreto n. 2.208/97 partiu especialmente de seus servidores e estudantes” (FRIGOTTO *et al.*, 2005, p.1092).

O que se observou foram propostas de integração que começam a tomar forma em meio a discussões aligeiradas, o que ocasionou o entendimento, por parte de muitos, de que a integração seria a “sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso”, em meio a “a adição de um ano de estudos profissionais a três de ensino médio”, conforme destacou Ramos (2005). O texto do Decreto (Decreto n. 5.154/2004, inciso I do artigo 4º) sinalizava para necessidade de revisar os objetivos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para atender a nova e atual concepção político-pedagógica exigida com a integração. Contudo, as diretrizes permanecem as mesmas vigentes, assim como a “nova concepção” se limitou a compreender que a educação profissional técnica de nível médio deveria ser oferecida simultaneamente e ao longo do ensino médio. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1094), o princípio de integração distingue-se de simultaneidade, pois esse último conceito “está de acordo com aquele que se manifesta permanentemente no parecer: o da independência entre os cursos. Não foi isso que se buscou instituir com o Decreto n. 5.154/2004”.

Se foi dado um passo importante ao reconhecer a forma integrada com um curso único, com matrícula e conclusão únicas, ainda permanecíamos com as mesmas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, acomodando o Decreto n. 5.154/2004 aos interesses conservadores, anulando o potencial de uma nova concepção.

Mesmo com um percurso contraditório, a revogação do Decreto (Decreto n. 2.208/97) por outro com objetivos mais democráticos (Decreto n. 5.154/2004) sinalizava para uma possibilidade, pelo menos em termos legais e iniciais, de retomarmos a ideia de formação integrada, almejada desde a década de 1980. O conteúdo do Decreto n. 5.154/2004 foi incorporado à LDB, pela Lei 11.741/08. Ainda que de forma tímida, o contexto de início dos

anos 2000 suscitou reflexões e debates importantes para a temática de uma formação geral integrada à educação profissional.

Com a retomada da proposta de formação integral, algumas medidas foram consideradas importantes no processo de tornar realidade essa proposta. Entre essas medidas, uma de grande expressividade foi o Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituições que passam a ofertar o ensino médio na forma integrada, e a Resolução CNE/CEB nº. 06/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

A Lei nº. 11.892/2008 e a Resolução CNE/CEB nº. 06/2012 estabelecem princípios gerais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Destacam-se, em especial, os seguintes princípios que visam à efetivação dos conceitos acima mencionados de uma formação que considere ciência, tecnologia, cultura, trabalho e formação integral:

Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

- I- relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;
- II- respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;
- III -trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;
- IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;
- V- indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;
- VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VII-interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;
- VIII-contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas.

Com base nas reflexões acima destacadas, foi elaborado o novo Projeto Político-Pedagógico – PPP para o IFRN. As análises acerca desse documento são pertinentes e necessárias, haja vista ser no campo das questões político-pedagógicas nas quais encontraremos os embates mais expressivos em torno da formação integrada, visto ser, nesse

campo, que se encontram todas as dimensões da escola. Além disso, trata-se também de um desafio político-pedagógico para nós pesquisadores, pois concordamos com Amorim (2016, p. 20) quando assevera que “não há ato pedagógico que não seja político e não há ação política que não seja pedagógica”.

Transcorridos quase dez anos de implantação da proposta de integração defendida no novo PPP, compreendemos ser importante revisitar as concepções mobilizadas nesse documento à luz dos discursos dos docentes, pois eles, através das experiências vivenciadas com o PPP, em sua prática pedagógica, são os mais indicados a apontar as concepções, as ideias que foram/são mais significativas, como também aquelas que foram compreendidas de modo equivocado, gerando determinados impasses/conflitos quando aplicadas à prática pedagógica.

2.6 A (CONTRA)REFORMA DO ENSINO MÉDIO: A HISTÓRIA SE REPETE

A (contra)reforma do ensino médio, proposta pela Medida Provisória n. 746/2016, transformada na Lei nº 13.415/2017, foi considerada por alguns estudiosos (RAMOS e FRIGOTTO, 2016, p. 30) como um “ataque desferido contra as últimas conquistas do ensino médio na perspectiva da formação unitária e integrada dos jovens brasileiros”. Para os pesquisadores Ramos e Frigotto (2016), que se dedicaram ao estudo da relação entre trabalho e educação, com tal proposta retomam-se, de modo regressivo, os princípios da Reforma Capanema dos anos de 1940 e das Leis n. 5.692/1971 e 7.044/1982. Isso justifica o fato de optarem pelo termo “contrarreforma” ao invés de “reforma”, pois, para Ramos e Frigotto (2016):

A contrarreforma é uma pura e simples “restauração”. Diferenciando-se do conceito de revolução passiva – que compreende o momento de restauração (reação conservadora à possibilidade de uma transformação efetiva) e de renovação (em que algumas das demandas populares são satisfeitas “pelo alto”, através de “concessões” das camadas dominantes), na contrarreforma não existe o momento da renovação, mas, sim, precisamente, o velho (RAMOS e FRIGOTTO, 2016, p. 47).

A Lei nº 13.415/2017 oficializa a Contrarreforma do Ensino Médio, conforme ressaltado no Art. 35-A da referida Lei:

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a *formação integral*²⁴ do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu

²⁴Grifo nosso

projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 2017).

Ao observar o texto em destaque, entendemos inicialmente que a proposta de integração seria não só considerada como valorizada se comparada à versão inicial da LDB. Contudo, essa ideia é desconstruída quando observamos que o Art. 4 da referida Lei, que altera o art. 36 Lei nº 9.394/96, prevê:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:
I - linguagens e suas tecnologias;
II - matemática e suas tecnologias;
III - ciências da natureza e suas tecnologias;
IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017)

Ao propor *itinerários formativos*, essa proposta também segue na contramão de uma perspectiva de integrar conhecimentos. Somado a esse aspecto, temos o fato de algumas disciplinas, consideradas de grande relevância para a formação integral humana, casos de educação física, arte, sociologia e filosofia, que eram asseguradas pelo texto da legislação anterior, com a reforma o texto propõe apenas *estudos e práticas* relacionados a essas disciplinas: “Art. 35-A § 2º A Base Nacional Comum Curricular, referente ao ensino médio, incluirá obrigatoriamente *estudos e práticas* de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017, grifo nosso). Para Ramos e Frigotto (2016), o que se propõe no texto já foi vivenciado em outros momentos na história, embora com a utilização de outros termos para determinadas expressões.

Sem fazer considerações sobre o retorno da complementação “e suas tecnologias” às respectivas áreas que caracterizam os itinerários, uma terminologia inaugurada pelas DCNEM revogadas, ou mesmo sobre o adjetivo “aplicadas” ao se referir às ciências humanas e sociais, termos que remetem ao pragmatismo na educação, é importante ver a regressão à lógica da Reforma Capanema da Era Vargas, pela qual os estudantes escolheriam suas áreas de “vocação”: os ramos científico e clássico no ciclo ginasial. Isto resultou gerações divididas em dois grupos, a saber: os que nunca haviam estudado química e física, por exemplo; e os que nunca estudaram sociologia e filosofia, entre outros conhecimentos das ciências humanas (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 39).

Ao adotar os *itinerários formativos* como também flexibilizar o ensino de determinadas disciplinas, para alguns seria uma forma de resgate das propostas de ensino que traziam fragmentações e reduções, o que ocasionaria prejuízos para os estudantes em se

tratando de uma formação integral do indivíduo. Quanto à formação técnica e profissional, no ensino médio:

[..] defendida por educadores críticos como um direito dos estudantes, desde que integrada organicamente à formação geral e sem prejuízo desta, sua oferta volta a ser, agora, a negação do direito à educação básica. Isto porque ela se converte em um itinerário à parte da formação geral comum (RAMOS e FRIGOTTO, 2016, p. 40).

Outro aspecto que também põe em risco a questão da formação integral diz respeito à carga horária, que, das 2.400 horas determinadas pela LDB para o ensino médio, a nova lei limita para 1.800 horas, conforme o texto do Art. 35-A § 5º: “A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017).

Como já enfatizamos em trechos anteriores, embora a proposta de formação integrada caminhe para além da questão de carga horária, ela exige uma tomada de postura político-pedagógica, o que extrapola a necessidade de apenas seu cumprimento. Contudo, entendemos que, para concretizar uma proposta de integração entre a formação geral e a formação profissional, faz-se também necessária uma carga horária que possibilite o trabalho com diversas disciplinas e, para isso, exige-se disponibilidade de tempo.

Um outro aspecto que também merece destaque se refere ao fato de, no texto da nova Lei, serem contempladas expressões como *formação integrada* e *integralização curricular* (princípio já defendido na LDB anterior), conforme consta no inciso §7º do Art. 2º, que altera o Art. 26 da Lei nº 9.394/1996, no qual pode-se ler: § 7º A *integralização curricular*²⁵ poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput (BRASIL, 2017). No entanto, pelos vários aspectos já destacados acima, a Lei nº. 13.415/2017 segue o caminho inverso ao da proposta de formação integrada para o Ensino Médio no IFRN.

Conforme se pode ler no documento “Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio” (2018, p.12), “a autonomia didático-pedagógica dos institutos possibilita fundamentar a opção pelo currículo integrado na forma como vem sendo desenvolvido na Rede”. Tal autonomia possibilita a opção de continuidade do currículo integrado, embora a necessidade de atendimento à Lei nº. 13.415/2017 tenha promovido

²⁵Grifo nosso

algumas adequações²⁶ necessárias para os PPCs, sem, contudo, alterar a essência dos cursos técnicos integrados. Cabe ainda destacar que a oferta dos cursos técnicos integrados é uma determinação da lei que criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPCT²⁷, corroborada pela Resolução CNE/CEB nº. 06/2012.

No entanto, as discussões que, neste início de ano de 2019, vieram à tona na instituição, em virtude da revisão de ofertas para o ensino técnico integrado, em especial, o Ensino Médio Integrado, colocam essa nossa “autonomia” em questão. Nas discussões ocorridas na instituição acerca das ofertas de cursos técnicos integrados, é apresentada, entre as propostas de alteração, uma que é a redução da duração da carga horária desses cursos, justificada pela redução orçamentária imposta à Instituição pela Emenda Constitucional nº 95/2016²⁸.

Esses recentes embates ocorridos a nível institucional só reforçam a importância de buscarmos observar e descrever como as concepções e princípios defendidos no PPP, caso da formação integrada proposta para o EMI, são (res)significadas e compreendidas pelos docentes responsáveis pela transposição dessa proposta para seu fazer docente. Sendo assim, todas essas interpretações merecem ser ouvidas e analisadas, pois assim contribuiremos para desvelar o novo perfil identitário que vem sendo construído na instituição.

2.7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: VELHAS PALAVRAS, NOVOS SIGNIFICADOS

As considerações apresentadas até o momento sugerem que a dualidade educacional existente entre formação profissional e formação geral é uma questão histórica que afeta de modo mais incisivo o nível médio de ensino. Em meio aos embates ocorridos na busca pela integração entre trabalho e educação, foram mobilizados muitos conceitos e/ou concepções. A título de exemplo podemos destacar as expressões *formação integral*, *currículo integrado*,

²⁶ Conforme destaca o documento das Diretrizes Indutoras para Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT, emitido pelo Fórum de Dirigentes de Ensino - FDE e Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – CONIF, a obrigatoriedade dos estudos da Língua Inglesa poderá trazer alguma alteração para os PPCs dos cursos que adotaram a Língua Espanhola como obrigatória, caso das regiões de fronteira.

²⁷ A Lei nº. 11.892/2008 exige a oferta de, no mínimo, 50% das vagas em cursos técnicos do IFRN prioritariamente na forma de cursos técnicos integrados ao ensino médio.

²⁸ A Emenda Constitucional nº 95/2018 limita por 20 anos os gastos públicos, incluindo os repasses destinados à educação.

trabalho, entre outros termos que remetem a conceitos que foram sendo ressignificados ao longo desse processo de construção da proposta de ensino médio integrado.

Essa percepção vai ao encontro do que destaca Ciavatta (2005):

Criam-se, continuamente, novos termos, novas palavras, seja para expressar novas realidades engendradas pela vida social, seja para projetar, ideologicamente, novas ideias que queremos que se tornem realidade pela aceitação social que possam vir a ter. O termo formação integrada participa de um e de outro movimento da sociedade através daqueles que têm o poder de gerar novos fatos ou de gerar novos discursos [...]. Também as leis são elaboradas como novos discursos que devem impulsionar a sociedade em determinada direção, mas podem ser entendidos de diversas formas. (CIAVATTA, 2005, p. 01)

Reiteramos as ponderações de Ciavatta (2005) por entendermos que os discursos podem ser compreendidos de diferentes formas e que essa compreensão vai se consolidar na prática docente. Quando falamos das concepções e/ou conceitos que fundamentam a proposta de formação integrada na educação, observamos que esses conceitos são resultantes de um processo de (re)construção de sentidos e que os participantes desse processo, no nosso caso em estudo, os docentes, interpretam tais conceitos segundo os diálogos empreendidos na vida de fato vivida. Como sugere Bakhtin (2011, p. 294), a “experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros”.

Acreditamos que o trabalho de escuta dos docentes que atuam nesse processo seja necessário, pois são eles os responsáveis por transformar todo esse arcabouço teórico em prática pedagógica. Assim, entender como esse docente dialoga com todo o processo histórico educacional do IFRN, no qual ele se insere, como ele interpreta as concepções que mobilizam a proposta de formação integrada, seja algo necessário. Acreditamos que o PPP possa concretizar um encontro de memórias, tanto aquela que remete ao passado institucional como trazer elementos que sinalizem o seu futuro, revelando dados importantes para a compreensão do processo de construção de um perfil identitário institucional.

Ao convocarmos o diálogo do docente com discursos outros, presentes no PPP, possibilitamos aceder a um excedente de visão²⁹ que somente é possível pelas trocas alteritárias de um eu-para-mim, de um eu-para-o-outro e de um outro-para-mim. Ainda

²⁹Excedente de visão corresponde a um olhar externo que somente é possível da posição de um outro. É um olhar de fora, lançado de uma posição espaço-tempo diferente da qual se situa o sujeito. Portanto, apenas um outro, de uma posição exterior, é capaz de fornecer o excedente de visão para completar esse sujeito naquilo que ele, da própria posição em que se encontra posicionado, não tem acesso (BAKHTIN, 2011).

pensando nessa posição exterior, propomo-nos a analisar os discursos expressos em diferentes perfis de docentes que constituem o corpo docente da instituição na atualidade. Um primeiro perfil é constituído por docentes que já atuavam na instituição, com uma proposta pedagógica diversa da atual. Um segundo perfil é constituído por aqueles que ingressaram no início do processo de construção do PPP hoje vigente e outros que ingressaram mais recentemente, encontrando o documento já concluído e, portanto, necessitando se apropriar deste documento. Cada um desses docentes oferece o seu excedente de visão, frente ao olhar do *outro*, seja esse *outro* encarnado pelos próprios pares ou pelos discursos que atravessam o próprio PPP, pois, conforme assevera Bakhtin (2011, p. 341, grifo do autor), “Ser significa ser para o outro e, através dele, para si [...]”. Portanto, ao olhar para dentro de si, o docente olha “o outro nos olhos ou com os olhos do outro”.

Assim, o modo pelo qual o docente vai significar/interpretar concepções educacionais diversas, contidas no PPP, e colocá-las em prática, envolve tanto avaliar aspectos que dizem respeito à sua própria subjetividade como da historicidade institucional na qual se inscreve. Nesse sentido, acreditamos que os aspectos subjetivos e históricos podem, pois, afetar suas compreensões acerca das concepções que fundamentam a proposta de integração do PPP vigente.

Dando sequência à nossa contextualização, apresentaremos, no capítulo a seguir, a abordagem teórico-metodológica da Ergologia. Tal abordagem vem contribuindo significativamente para um melhor entendimento das questões que envolvem o trabalho, favorecendo, assim, uma melhor compreensão sobre ele. Objetivamos, portanto, mais especificamente, com base nos estudos conduzidos pelo filósofo e ergologista francês Yves Schwartz (1996; 2000; 2007; 2011), possibilitar uma discussão mais ampla e mais atual acerca dessa concepção, dando visibilidade a aspectos que não foram enfatizados em referenciais teóricos anteriores quando ainda se considerava a divisão social do trabalho em Marx (1964).

3 O TRABALHO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Neste capítulo, apresentamos o referencial teórico da Ergologia tendo como base as discussões preconizadas por Schwartz (1996; 2011). Essas discussões servirão de base conceitual-analítica para refletirmos acerca da concepção de trabalho situada num contexto sócio-histórico e cultural contemporâneo, segundo uma compreensão de trabalho como atividade educativa.

3.1 A CONCEPÇÃO DE TRABALHO NO PPP

Como foi apresentado no segundo capítulo, em meio a todos os embates ocorridos, a educação profissional de nível médio, chegamos ao contexto atual considerando a perspectiva de formação integral do aluno. Foi o que observamos com a Resolução CNE/CEB nº. 06/2012, que, ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, traz como seu princípio I, a “relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante” (Art.6º). No âmbito do IF, temos ainda a Lei nº. 11.892/2008, que institui a criação dos Institutos Federais, instituições que devem ter como um de seus objetivos “I- ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados [...]” (Art. 7º). Mesmo com a edição da Lei nº. 13.415/2017³⁰, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, a perspectiva de ensino médio integrado prevalece no caso dos IFs.

Considerar um ensino integrado na EPT é considerar a dimensão do trabalho em todo o processo de formação do estudante. É compreender o trabalho como espaço privilegiado de produção e mobilização de saberes. Contudo, uma discussão acerca do trabalho deve estar sempre agregada ao contexto sócio-histórico em que as relações de trabalho são mobilizadas. Portanto, para discutir a ideia de trabalho considerando a nova conjuntura sócio-histórica em que as instituições de EPT se situam, vale considerar alguns aspectos, entre eles: que toda situação de trabalho mobiliza ações diversas, superando, assim, a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, ideia que, como vimos no segundo capítulo, se fez presente na história da EPT; e ainda considerar os avanços científicos e tecnológicos ocorridos nos

³⁰A Lei nº 13.415/2017 oficializa a Reforma do Ensino Médio.

últimos anos, o que torna as atividades de trabalho muito mais complexas. Hoje, com o novo mundo do trabalho que se apresenta, exige-se a necessidade de compreender o trabalho sob uma abordagem mais abrangente, portanto, mais condizente com a realidade do século XXI. Isso faz com que as instituições de ensino que trabalham com a formação para o mundo do trabalho se deparem com novos desafios. Desafios esses que podem ser superados por uma formação para o mundo do trabalho que contemple uma diversidade de conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos, agregando, assim, valor ao trabalho.

A preparação de um profissional para atuar nesse novo mundo do trabalho exige a compreensão de que a atividade de trabalho mobiliza valores ético-filosóficos, sociais, políticos e econômicos. Acerca desse aspecto, o PPP (2012, p. 45) enfatiza que “o trabalho é fonte criadora de valores, útil e indispensável à existência humana”. Aqui se evoca a ideia de trabalho como muito além de apenas uma atividade de execução manual, mas considera o trabalho como sendo a própria expressão da humanidade, como lugar de história, onde se agregam valores. Como se observa, o próprio documento institucional já apresenta alguns apontamentos para essa ideia de trabalho como espaço onde se integram valores. Contudo, esse posicionamento ainda aparece no PPP de modo muito tímido/superficial e sem uma fundamentação teórica mais detalhada.

O texto do PPP institucional afirma que a “acepção acerca de trabalho a ser perseguida está associada à visão de Marx” (PPP, 2012, p. 45). Contudo, como veremos adiante, a acepção de trabalho que encontramos em Marx trata de uma acepção geral ou abstrata que toma o trabalho como constituinte e organizador dos processos de produção alienantes sob o capitalismo e isso talvez possa dificultar uma compreensão de trabalho como experiência que possibilita o desenvolvimento de potencialidades humanizadoras. Como observamos, com base nas discussões do capítulo anterior, quando se trata da concepção de trabalho, o que encontramos, na teoria educacional brasileira acerca da EPT, é uma crítica do trabalho e da escola sob o capitalismo ao mesmo tempo em que temos a afirmação do trabalho como um princípio educativo. No entanto, entendemos que precisamos trazer para nossas discussões um referencial teórico que considere a dimensão formativa do trabalho no contexto do capitalismo no qual nos situamos, como também que considere a experiência do trabalho real, do trabalho concreto, como formativa.

Isso se deve ao fato de considerarmos que temos uma realidade em discussão que contempla a formação educativa no e pelo trabalho de uma instituição que se situa, na contemporaneidade, em numa sociedade capitalista marcada por relações de trabalho cada vez mais complexas, que exigem a mobilização de aspectos educacionais, culturais, científicos e

tecnológicos. Quanto à necessidade de considerar a experiência do trabalho concreto, essa se deve ao fato de no IFRN contarmos com uma prática pedagógica que desenvolve visitas técnicas, estágios em empresas, aulas práticas, entre outras atividades, que são compreendidas como experiências de educar no e para o trabalho, com a possibilidade de confrontação entre saberes, valores e normas oriundos de experiências no trabalho real. Portanto, aponta-se para a importância do PPP por se tratar de um documento que rege as ações institucionais, contemplando, em sua fundamentação teórica, uma discussão acerca do trabalho como atividade concreta a partir da qual os discentes, ao participarem de tal atividade, tenham a oportunidade de mobilizar saberes, valores e conhecimentos diversos, contribuindo, assim, para a formação desses estudantes, como também para a compreensão da perspectiva de trabalho como princípio educativo no âmbito de uma sociedade global marcada pelo capitalismo.

Conforme destacado no segundo capítulo dessa pesquisa e também enfatizado no documento institucional, a concepção de trabalho na EPT foi construída tendo sempre como condição a superação entre trabalho intelectual e trabalho manual. Contudo, entendemos que essa visão marxista de trabalho, remanescente no PPP, calcada na divisão entre atividade intelectual e manual, deve ser devidamente contextualizada no século XIX. Quando nos remetemos às circunstâncias sócio-históricas atuais, às novas pesquisas acerca da concepção de trabalho, bem como à própria perspectiva de formação integral do ser humano, defendida pela instituição, entendemos que essa compreensão de trabalho como sendo apenas intelectual ou apenas manual não seja mais possível. Mediante o novo contexto contemporâneo em que as instituições de ensino que preparam para o mundo do trabalho se situam, essas instituições se deparam com novos desafios que despontam das novas relações de trabalho, situadas em uma sociedade cada vez mais científica e tecnológica. Diante disso, destacamos a afirmação de Trinquet (2010), para quem:

A ergologia pode ajudar a redefinir uma relação social que corresponderia melhor às exigências sociais e econômicas de cada país. E, sobretudo, que permitiria ao trabalho humano encontrar sua verdadeira razão de ser, fundamental e ontológica, que é favorecer o desenvolvimento de cada indivíduo, tanto no plano humano, quanto econômico e social. Para fazer isso, é preciso colocar o ser humano no centro de todas as nossas preocupações. Efetivamente, qual pode ser o interesse do trabalho senão de permitir um desenvolvimento harmonioso de todos, sobre todos esses planos? (TRINQUET, 2010, p. 19).

Para compreender o trabalho nessa perspectiva que se apresenta necessária, trazemos, na próxima seção, as contribuições do filósofo ergologista francês Yves Schwartz.

3.2 O TRABALHO NO CONTEXTO ATUAL: CONTRIBUIÇÕES DA ERGOLOGIA

O filósofo e ergologista francês Yves Schwartz refere-se ao campo de conhecimento ergológico como “[...] um projeto de melhor conhecer e, sobretudo, de melhor intervir sobre as situações de trabalho para transformá-las” (SCHWARTZ, 2010, p. 37). Assim denominada a partir dos anos 90, a ergologia tem suas origens em estudos multidisciplinares, iniciados mais especificamente nos anos 80 na França, analisando situações de trabalho. Conforme destaca Schwartz (2006), os estudos numa perspectiva ergológica surgem em meio a um contexto socioeconômico marcado pelo declínio do taylorismo e pelo surgimento das novas técnicas e tecnologias, o que caracterizou um momento de mudanças do trabalho e da sociedade.

A ergologia entende o trabalho sob o conceito de “atividade industriosa³¹” que envolve sempre um debate de normas. Na ergologia, a concepção de normas remete ao que “[...] uma instância avalia como devendo ser: segundo caso, um ideal, uma regra, um objetivo, um modelo” (DURRIVE e SCHWARTZ, 2008, p. 26). Nessa perspectiva, a ergologia recorre às formulações da ergonomia³² para esclarecer a diferença entre “trabalho prescrito” e “trabalho real” (SCHWARTZ, 2006). O conceito de trabalho prescrito da ergonomia faz referência às prescrições que são definidas para realização do trabalho e que são apresentadas ao trabalhador antes de o trabalho ser realizado. Essa concepção de trabalho prescrito, da ergonomia, relaciona-se com o conceito de normas antecedentes da ergologia. Para Schwartz (2011b), as normas antecedentes consistem nos saberes que foram “relativamente estabilizados”, servindo assim como referência para o trabalho. Dessa forma, essas normas são consideradas como um patrimônio acumulado pela história humana e servem como uma referência importante para a atividade. Contudo, apenas as normas antecedentes não dão conta de toda dinâmica mobilizada numa situação de trabalho, o que exige, do sujeito que realiza a atividade, fazer as renormalizações, que consistem nas reinterpretações e nas recriações que

³¹Para Schwartz (2004), atividade industriosa consiste na “atividade orientada por um objetivo” numa “[...] solicitação inesgotável de se pensar [...] indo da instrumentação enigmática do corpo próprio ao confronto no campo da cultura, dos valores e das contradições – através do uso industrioso de si [...]”.

³²Segundo Wisner (1990), podemos considerar a Ergonomia como uma arte alimentada de métodos de conhecimentos resultantes da investigação científica. Ela objetiva produzir conhecimento sobre trabalho, as condições e a relação do homem com o trabalho, como também formular conhecimentos, ferramentas e princípios suscetíveis de orientar racionalmente a ação de transformação das condições de trabalho, tendo como perspectiva melhorar a relação homem-trabalho.

são exigidas quando as normas antecedentes são confrontadas com as situações de trabalho. O resultado das renormalizações constitui o chamado trabalho real, que não se limita à aplicação das normas, mas à “execução das normas através das renormalizações” (SCHWARTZ, 2006, p. 462). Portanto, na situação de trabalho, temos o encontro das normas antecedentes com a história de cada sujeito trabalhador.

O trabalho é considerado, aqui, uma atividade que, por envolver um ser humano, sujeito da ação, não pode ser considerada como uma simples execução de tarefas, mas, sim, como uma atividade complexa e dinâmica que envolve a singularidade desse sujeito, pois “todo sujeito, todo grupo humano de trabalho é centro de vida, uma tentativa de apropriação do meio, e sua vida no trabalho não é uma cerca separada de sua ambição de vida global” (SCHWARTZ, 2011, p. 30). Isso implica afirmar que sempre haverá certo distanciamento entre a atividade prescrita e a real, pois:

Toda a forma de atividade em qualquer circunstância requer sempre variáveis para serem geridas, em situações históricas sempre em parte singulares, portanto escolhas a serem feitas, arbitragens – às vezes quase inconscientes – portanto, o que eu chamo de “usos de si”, “usos dramáticos de si” (SCHWARTZ, 1996, p. 151).

Toda atividade de trabalho é marcada por reapreciações, por renormalizações praticadas pelos sujeitos envolvidos nessa atividade. Em meio à necessidade emergente de saberes, normas, prescrições, demandadas pelos contextos de trabalho, despontam-se do caráter individual, através do *uso das dramáticas de si* que consiste nas “arbitragens, ponderações, critérios, portanto, também engajamento” (SCHWARTZ, 1996, p. 152), que cada sujeito participante da atividade em questão mobiliza. Portanto, para Schwartz (1998), a dramática do uso de si consiste numa:

[...] situação em que o indivíduo tem de fazer escolhas, ou seja, arbitrar entre valores diferentes e, às vezes, contraditórios. Uma *dramatique* é, portanto, o lugar de uma verdadeira micro-história, essencialmente inaparente, na qual cada um se vê na obrigação de se escolher, ao escolher orientar sua atividade de tal ou tal modo. Afirmar que a atividade de trabalho não é senão uma *dramatique* do uso de si significa ir de encontro à ideia de que o trabalho é, para a maioria dos trabalhadores, uma atividade simples de ‘execução’, que não envolve realmente sua pessoa (SCHWARTZ, 1998, p. 104).

Essa perspectiva de trabalho, contemplada pela ergologia, considera as diversas dimensões envolvidas numa atividade industriosa. E, por isso, compreende-se o trabalho como uma experiência que convoca o sujeito como um todo algo complexo, que escapa “a toda definição simples e unívoca” (SCHWARTZ, 2011, p. 20). Portanto, essa característica

enigmática dificulta uma definição para o que seja trabalho, ao mesmo tempo em que evoca alguns impasses acerca de determinadas definições que desconsideram essa complexidade e atribuem um valor e um conceito limitados para o que seja trabalho. É o caso, por exemplo, da concepção que se fundamenta na ideia de valor mercantil, conceituando o trabalho como uma simples porção de tempo trocada por remuneração (SCHWARTZ, 1996). A perspectiva de troca de tempo por salário, desenvolvida no século XIX, deu origem às discussões de Marx (1964) acerca do trabalho.

3.3 REVISITANDO O MARXISMO À LUZ DO ENFOQUE ERGOLÓGICO SOBRE O TRABALHO

Conforme enfatizado por Schwartz (2011), o conceito de trabalho percorreu diferentes correntes de pensamento ao longo da história. Cada uma dessas correntes elaborou grandes sistemas conceituais que são “eminentemente formadores do nosso olhar sobre o trabalho” (SCHWARTZ, 2011, p. 20). Contudo, essas teorizações também trouxeram alguns impasses.

Entre essas correntes, traremos aqui algumas discussões acerca da teoria marxista do trabalho, pois, como vimos no segundo capítulo, é com base nas postulações de Marx (1964) que os estudiosos e pesquisadores da EPT desenvolvem a concepção de trabalho. As discussões de Marx (1964) despontam em uma época marcada pela noção mercantil do trabalho. Essa ideia de “tempo de vida vendido” (SCHWARTZ, 2011, p. 23) se expandiu e acabou por sufocar as outras definições de trabalho. Nesse momento, têm-se as sociedades “apoiadas sobre a produtividade, nas quais, com o desenvolvimento do capitalismo, a utilização do trabalho mercantil, do trabalho juridicamente ‘subordinado’ aparece como o centro” (SCHWARTZ, 2011, p. 24).

É nesse contexto que as discussões de trabalho produtivo de Marx (1964) se tornam fecundas. Esse foi um momento considerado importante, que, inclusive, foi denominado por Schwartz (2011, p. 23) como o “primeiro nascimento do trabalho”, pois, ao imprimir, ao trabalho, uma ideia mercantil, acentua-se sua importância no desenvolvimento econômico da sociedade. Não obstante essa importante contribuição, essa ideia acaba por criar alguns impasses como o de desconsiderar as outras possibilidades de trabalho que não se enquadram nessa troca de tempo por salário. Cria-se uma separação entre a dupla dimensão do trabalho: concreto e abstrato. O trabalho abstrato consiste no valor de troca e tem, como fim principal, a reprodução e a autovalorização do capital, e é nele que as discussões de Marx (1964) estão concentradas. Em contrapartida, o trabalho concreto consiste no valor de uso que satisfaz

socialmente as necessidades do indivíduo. Na perspectiva marxista, um acaba por excluir o outro. Schwartz (2006) enfatiza que o conceito de trabalho concreto de Marx (1964) não tem equivalência à noção do conceito de trabalho real da ergonomia. Contudo, Schwartz (2006) assevera que, a partir do momento em que Marx (1964) mostra indiferença em relação a todas as formas de trabalho concreto para se apropriar apenas da noção de trabalho abstrato, corre-se o risco da indiferença para com os problemas do trabalho real.

Schwartz (2006) acrescenta ainda que entende a distinção entre trabalho abstrato e trabalho concreto, elaborada por Marx, como uma forma de chamar a atenção para aquilo que Marx considerava essencial: o trabalho abstrato. Isso porque, no âmago da ideia marxista da exploração capitalista, que inaugura a noção de mais-valia, é o trabalho abstrato, não o trabalho concreto que está aí implicado. Tendo em vista essas considerações, observamos que Schwartz (2006) considera a importância das discussões de Marx (1964) para os estudos acerca do trabalho. Contudo, Schwartz (2011) vai propor o resgate do trabalho com base na relação entre o trabalho concreto e o trabalho abstrato, enfatizando que essa dupla dimensão não pode ser concebida como excludente.

Schwartz (2011) ressalta que, ao enfatizar a dimensão abstrata, o marxismo acaba colocando, em segundo plano, a dimensão concreta do trabalho, espaço em que residem as singularidades e as particularidades envolvidas nessa forma de atividade humana, que é o trabalho. Para ele (SCHWARTZ, 2011), há certo silenciamento desse aspecto nas discussões de Marx, algo que, para os ergologistas, é caracterizado como essencial, pois, apenas por meio do trabalho concreto, é possível analisar as diversas dimensões do ser humano mobilizadas na atividade de trabalho. O enfoque do trabalho pela dimensão concreta possibilita, pois, evidenciar as “dramáticas do uso de si” realizadas pelo sujeito que realiza o trabalho.

É justamente nesse uso de si que se dá a dimensão do concreto, que reside na possibilidade de superação da ideia abstrata de mercadoria. Toda a atividade de trabalho mobiliza sempre normas, valores, saberes, ações visíveis e invisíveis, e nisso consistem as operações de ordem intelectual e manual, superando, assim, uma concepção de trabalho que se fundamenta numa ideia de distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual. Acerca dessa questão, Schwartz (2011, p. 28-29), fundamentado em Wisner³³ (1992), vai sublinhar:

Trabalho manual, trabalho intelectual: quem hoje poderia sustentar que o trabalho ‘manual’ não mobiliza, por meio do corpo, como suporte de uma

³³Alain Wisner foi um médico francês fundador da ergonomia com foco na atividade. Atuou como diretor do laboratório de ergonomia Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) - Conservatório Nacional de Artes e Ofícios e ainda como presidente da Sociedade de Ergonomia de língua francesa entre 1969 e 1971.

história pessoal, a síntese de microapreciações, de microescolhas, de microjulgamentos? E quem, ao frequentar hoje as atividades de serviço, poderia negar que um ‘pensamento’, uma operação intelectual, não é fecunda, não é eficaz, visto que tal operação faz parte de um corpo para o qual viver em seu meio de trabalho é valor ou saúde?

Portanto, como se pode observar, em Marx (1964) tínhamos uma discussão que se concentrou na análise das formas de se conceber e se organizar o trabalho sob uma perspectiva capitalista, contemplando, entre outros aspectos, a oposição entre trabalho abstrato e trabalho concreto. Não se pode negar que a perspectiva marxista do século XIX tenha sido importante para alimentar discussões acerca das problemáticas envolvidas, sobretudo, na exploração do trabalho no contexto do capital. No entanto, é preciso também reconhecer que ela se concentrou numa abordagem redutora da complexidade desse trabalho ao explorá-lo em uma perspectiva uniformizante, em que são desconsideradas as individualidades inerentes a toda situação de trabalho. Em contrapartida, é no enfoque ergológico que vamos encontrar discussões que consideram as diferentes dimensões do ser humano, envolvidas na atividade de trabalho que, portanto, agregam as questões sociais e subjetivas, possibilitando uma melhor compreensão acerca das dinâmicas envolvidas nas relações de trabalho que se desenvolvem na contemporaneidade.

Nessa perspectiva, Schwartz (2011b) vai enfatizar que o trabalho nos convoca a pensarmos sobre todas as dimensões do ser humano. Este autor destaca também que falar em *dramáticas*, significa que nenhuma atividade pode ser mecânica, pode ser considerada uma pura aplicação de normas. Toda atividade de trabalho solicita “saberes e escolhas que remetem a pessoa a ela mesma e, uma vez que são feitas, fazem história. Eles fazem história porque criam uma situação nova que nenhuma racionalidade antecedente teria podido determinar” (SCHWARTZ, 2011b, p. 133).

Por conseguinte, parece-nos que as relações de trabalho mobilizadas na atualidade convocam, cada vez mais, os usos de si, a realização de renormatizações, de apreciações, de decisões, exigindo, assim, que os sujeitos saibam fazer uso dessas *dramáticas*. Dessa forma, temos a confirmação da pertinência dos estudos ergológicos para análise de questões que mobilizam a ideia de trabalho. Considerando esses aspectos, entendemos que uma perspectiva de ensino que conceba o trabalho como princípio educativo tenha necessariamente de tomar em consideração todas estas questões levantadas pela ergologia que compreende o trabalho como espaço de mobilização de saberes, de conhecimentos diversos que contribuem para que o sujeito envolvido nessa atividade de trabalho desenvolva seu senso crítico, pensante e

questionador. A abordagem ergológica de trabalho possibilita, assim, evidenciar a dimensão educativa da experiência humana do trabalho por via da atividade no contexto do trabalho.

O trabalho é, então, para ergologia uma atividade de natureza humana que “engloba e restitui toda complexidade humana” (TRINQUET, 2010, p. 96). Dentro dessa perspectiva de pensar o trabalho como atividade humana, faz-se necessário compreender a atividade como “[...] um impulso de vida, de saúde, sem limite predefinido, que sintetiza, cruza e liga tudo o que se representa separadamente (corpo/espírito; individual/coletivo; fazer/valores; privado/profissional; imposto/ desejado, etc.)” (DURRIVE e SCHWARTZ, 2008, p.23). Sendo assim, a atividade na concepção ergológica escapa a qualquer tipo de “categorização, saber disciplinar, instrumento de medida” (SCHWARTZ, 2011b, p. 146). E, portanto, o trabalho, sendo compreendido como atividade humana, também escapa a qualquer tipo de categorização. Considerar essa relação íntima e enigmática entre o trabalho e atividade humana é superar a ideia de trabalho como apenas uma realização técnica e/ou mecânica, a que muitos o reduzem (TRINQUET, 2010); é escapar a qualquer perspectiva de simplificação do trabalho, e ainda, à “ilusão” da divisão do trabalho, seja ela social ou técnica, pois, sendo toda atividade de trabalho, espaço de debate de normas individuais e coletivas, elas se constituem também como espaço de desestabilização de toda forma de divisão (SCHWARTZ, 2011).

Portanto, mesmo se situando em meio às normas e às padronizações impostas pelo processo capitalista de produção, não se pode desconsiderar as variabilidades intrínsecas às atividades de trabalho. É, pois, na experiência do trabalho que o trabalhador, de modo singular e subjetivo, realiza as renormalizações. Nessa perspectiva, reconhece-se, assim, a possibilidade de libertação do trabalhador, não sua submissão a um processo de produção alienante. Conforme enfatiza Schwartz (2011), embora as lógicas de subordinação existam, elas não são suficientes para aniquilar as subversões renormalizantes. Dessa forma, entendemos que, para pensar a concepção de trabalho numa perspectiva formativa, situada no contexto contemporâneo, que envolve as novas relações de trabalho inseridas num processo de produção capitalista, as contribuições da ergologia são fundamentais. Vemos na ergologia um caminho necessário para a superação das aporias que encontramos nas discussões teóricas acerca do EPT que, ao mesmo tempo em que apresenta o trabalho como princípio educativo, concebe-o também como processo de produção alienante sob o capitalismo. Com a abordagem de trabalho real como “atividade *hic et nunc*” (CUNHA, 2006, p. 42), encontramos possibilidade de superação das barreiras impostas pelo capitalismo, pois o trabalhador é compreendido como aquele que transforma e é transformado pela atividade de

trabalho, rejeitando-se, assim, uma perspectiva de trabalho alienante, assumindo a experiência de trabalho como educativa. Para Cunha (2006, p. 44), as dimensões educativas que perpassam toda atividade de trabalho somente podem ser observadas nas situações singulares, no “bojo das experiências que fazem os homens em seu trabalho real”. Esse aspecto não foi explorado por Marx (1964), que, como vimos, ao reduzir o trabalho a certa uniformidade, não se preocupou com as particularidades e individualidades das relações desenvolvidas no âmbito das situações reais de produção.

Dessa forma, entendemos que a ergologia dialoga com a perspectiva de trabalho como princípio educativo apresentada por Marx (1964). Contudo, a abordagem ergológica amplia e atualiza essa concepção de trabalho como experiência educativa, o que torna necessário considerarmos suas discussões quando nos referimos a uma proposta de formação educativa que se desenvolve no e pelo trabalho no âmbito do IFRN.

3.4 A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO ATRAVÉS DA ATIVIDADE DE TRABALHO: ARTICULANDO TEORIA À PRÁTICA

Como o objeto de estudo da presente pesquisa se situa no contexto da formação profissional, faz-se necessária uma discussão acerca da forma como se dá a produção de conhecimento no âmbito da atividade do trabalho. Para esse fim, faremos uma abordagem do tema através da descrição do dispositivo analítico denominado Dispositivo Dinâmico a Três Polos –DD3P (SCHWARTZ e DURRIVE, 2007). Para Schwartz e Durrive (2007), em toda situação de trabalho existe sempre uma relação dialética entre os “saberes desinvestidos”, que se referem aos saberes formais, acadêmicos (são encontrados em manuais, livros, normas técnicas, entre outros), e os “saberes investidos”, que resultam da história singular de cada um (são adquiridos através das experiências profissionais, das relações sociais, entre outros). Os saberes desinvestidos integram todo um patrimônio que é importante e precisa ser considerado para realização da atividade de trabalho. Contudo, eles são suficientes apenas para explicar o trabalho prescrito, já que não dão conta das instabilidades, das escolhas, das arbitragens geridas na realização do trabalho real.

Para dar conta do trabalho real, são mobilizados os saberes investidos. Esses saberes emergem no momento da realização do trabalho por meio das escolhas e renormalizações operadas pelos trabalhadores. Em meio ao debate desses saberes e normas, surgem novos saberes. Objetivando compreender melhor todo esse processo que se estabelece nas situações

reais de trabalho, a ergologia desenvolveu um método denominado de *Dispositivo Dinâmico a Três Polos*. Segundo assevera Schwartz (2013, p. 336):

Se quisermos conhecer a atividade humana que se apresenta frente a nós, nas empresas, em qualquer situação onde existe atividade, não podemos vacilar quanto ao resultado. Temos que nos dar um dispositivo para fazer o trabalho em comum. De um lado, as pessoas que aprenderam conceitos, teorias que são pertinentes em qualquer situação, porque em qualquer situação teremos as normas antecedentes, os procedimentos técnicos, jurídicos, que se aprendem, e há pessoas, como na universidade, que são peritas sobre conceitos. Mas já que sabemos que nenhuma situação de trabalho pode ser abordada unicamente com esse patrimônio conceitual, porque esse patrimônio conceitual não pode antecipar as renormalizações, temos que trabalhar em comum entre os que detêm mais ou menos conceitos e os que são centros de renormalizações. São os dois polos. E por que um terceiro polo? Porque, se não compartilhamos esse ideal antropológico da atividade humana, não precisamos de um dispositivo como esse.

Com base nesses pressupostos, o dispositivo constitui-se da seguinte maneira: o primeiro polo contempla os saberes constituídos, os conhecimentos formais (disciplinares, acadêmicos, profissionais). São esses saberes que orientam o trabalho prescrito, portanto, constituem os saberes anteriores à situação real de trabalho. O segundo polo é o lugar dos saberes investidos, que são produzidos na atividade singular de trabalho. Diz respeito à experiência prática recriadora de saberes, já que é nesse polo que o patrimônio de saberes é convocado, ao mesmo tempo em que surgem outros saberes. O terceiro polo é o das exigências éticas e epistemológicas. É o espaço em que são trabalhados os dois primeiros polos, de modo cooperativo, produzindo um novo saber.

Sendo assim, tal dispositivo constitui-se um lugar de encontro e de reavaliação de saberes, de debate de normas, promovendo sempre um desconforto intelectual. Acerca desse desconforto permanente, Schwartz (2008) acentua que:

A atividade não pode nunca deixar-nos confortavelmente instalados em interpretações estabilizadas dos processos e dos valores em jogo numa situação de atividade. [...] Trata-se, pelo contrário, de se deixar incomodar metodicamente ao mesmo tempo nos nossos saberes constituídos e nas nossas experiências de trabalho, a fim de progredir incessantemente nos dois planos (SCHWARTZ, 2008, p. 24-25).

O terceiro polo impõe certa humildade para que ocorra uma aprendizagem mútua da parte dos envolvidos nos dois outros polos. Segundo destaca Schwartz (2000, p. 44), quanto aos envolvidos no primeiro polo, deve-se “retornar a palavra à atividade”; enquanto para os protagonistas da atividade, envolvidos no segundo polo, deve-se uma “aceitação da disciplina do conceito e de sua aprendizagem”. Temos nesse espaço um encontro fecundo, pois o outro é

assumido como “alguém com quem vamos aprender coisas sobre o que ele faz” (SCHWARTZ, 2000, p. 44). É a partir desse dispositivo que nasce o conceito de atividade.

Para a ergologia, deve-se aplicar tal dispositivo a toda e qualquer atividade em que haja produção e difusão de saberes, em especial, nas atividades de trabalho. Isso porque o dispositivo possibilita efeitos recíprocos sobre o campo da produção de conhecimento (campo científico) e o campo da gestão do trabalho. Nessa perspectiva é que Schwartz (2000, p. 45) vai enfatizar que, para ampliar e transformar esses efeitos recíprocos, tal dispositivo “deve ser acionado em todos os níveis na universidade, mas também nos locais de gestão e de transformação das atividades de trabalho”.

Diante dos aspectos elencados, compreendemos que o referencial teórico-metodológico da ergologia ofereça importantes contribuições para se discutir acerca de uma proposta de formação humana integral por via da atividade de trabalho, caso da EPT, ofertada no IFRN. Por meio desse referencial, temos a possibilidade de ampliar a discussão sobre as concepções mobilizadas nessa pesquisa bem como materializar, na prática educativa, o que se propõe segundo essas concepções.

Com base nos fundamentos teórico-metodológicos do *Dispositivo Dinâmico a Três Polos*, acima descrito, analisamos o diálogo instaurado entre os discursos dos docentes e aquele contemplado no PPP institucional. A abordagem analítica discursiva utilizada foi o método de *Análise Dialógica do Discurso* (ADD), cujos fundamentos estão descritos na *Teoria Dialógica da Linguagem* de Bakhtin e o Círculo (1976; 1988; 2008; 2011), que passamos a descrever a seguir.

4 TEORIA DIALÓGICA DA LINGUAGEM: BAKHTIN E O CÍRCULO

Neste capítulo apresentaremos o referencial teórico-metodológico que adotamos nessa pesquisa. As análises que fizemos estão fundamentadas na perspectiva dialógico-discursiva preconizada por Bakhtin e o Círculo, conforme discutiremos a seguir.

4.1 A RELAÇÃO COM A LINGUÍSTICA

Essa pesquisa se insere no campo dos estudos sobre a Linguagem, pois partimos da análise da língua mobilizada nas práticas sociais de docentes historicamente situados. Estudos mais recentes na área da Linguística vêm expandindo suas problemáticas e se inserindo em novos campos de atuação, superando os estudos mais tradicionais que concebiam a linguagem numa perspectiva mais abstrata, na condição de sistema linguístico. Cada vez mais observamos estudos que focalizam a linguagem, considerando sua historicidade e o modo como ela se manifesta nas relações sociais. Nossa pesquisa está situada nessa perspectiva, por isso tomamos como fundamentação teórico-metodológica a Teoria Dialógica da Linguagem, conforme abordagem de Bakhtin e o Círculo (1976; 1988; 2008; 2011), que concebeu a linguagem para além de uma concepção meramente formal, mas compreendendo-a como constituinte e constitutiva das relações interacionais.

Conforme observaremos mais detalhadamente a seguir, o pensamento de Bakhtin e o Círculo trouxeram relevantes contribuições para os estudos na área da linguagem, sem dispensar a Linguística, pois, se desconsiderarmos algum de seus aspectos, seja ele o interno (língua-sistema) ou o externo (social), excluímos a perspectiva dialógica, que é inerente à linguagem, conforme enfatizado no pensamento bakhtiniano (BRAIT, 2008).

Em *Questões de Literatura e Estética*, Bakhtin (1988) trouxe contribuições para os estudos acerca do discurso literário ao enfatizar a necessidade de eliminar a ruptura entre o *formalismo* e o *ideologismo* abstratos no estudo do discurso literário, enfatizando a indissociabilidade entre forma e conteúdo. Em outro texto, intitulado *Discurso na Vida e Discurso na Arte*, Voloshinov/Bakhtin (1976, p. 4) analisam os enunciados poéticos partindo inicialmente da análise dos enunciados verbais fora do campo da arte - “enunciados da *fala*

*da vida e das ações cotidianas*³⁴ - porque em tal fala já estão embutidas as bases, as potencialidades da forma artística”. Acerca desse aspecto, Brait (1997, p. 91) afirma que, embora os estudos bakhtinianos tenham, no “gênero romance, o ápice de sua elaboração, eles não deixaram de examinar a sistematicidade do discurso cotidiano, contribuindo, portanto, para uma nova perspectiva a respeito da linguagem humana e de seus estudos”.

Para melhor compreendermos as contribuições de Bakhtin e seu Círculo para os estudos que focalizam a área da linguagem, apresentamos, a seguir, a nova disciplina proposta por Bakhtin (2008), cujo objeto está voltado para aqueles aspectos abstraídos pela linguística, ou melhor dizendo, os “aspectos da vida do discurso que ultrapassam, de modo absolutamente legítimo, os limites da linguística” (2008, p. CXCVI).

4.1.1 A Metalinguística

A Teoria Dialógica da Linguagem proposta por Bakhtin e o Círculo trouxe contribuições importantes para os estudos linguísticos, literários, como também para os estudos na área das Ciências Humanas de um modo geral. Tal teoria se inscreve em uma nova disciplina denominada de *metalinguística* (ou *translinguística*), a qual, diferentemente da linguística tradicional, vai ocupar-se não apenas da materialidade do signo linguístico, mas da totalidade do signo, o que pressupõe levar em consideração seus aspectos semânticos e ideológicos, que estão ligados a um contexto situacional e à própria história em que os sujeitos se inscrevem.

Para Bakhtin (2008, p. CXCVI - CXCVII), as pesquisas metalinguísticas não:

[...] podem ignorar a linguística e devem aplicar os seus resultados. A linguística e a metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão. Devem completar-se mutuamente e não se fundir.

Como se pode observar, os estudos da linguística não são descartados nem menos relevantes e devem ser considerados pela metalinguística. Contudo, embora se estude o mesmo fenômeno, a linguagem, o modo de concebê-la e de abordá-la é diferenciado, visto que, na metalinguística, focaliza-se a língua em sua integridade concreta e viva como um fenômeno social que se manifesta no mundo da vida. Portanto, encontramos em Bakhtin um

³⁴ Grifo nosso.

estudo da linguagem que relaciona os aspectos internos, linguísticos, aos aspectos externos, extralinguísticos. Conforme destaca Brait (2008, p.13), é a “bivocalidade de ‘dialogico’, situado no objeto e na maneira de enfrentá-lo, que caracteriza a novidade da *Metalinguística* e de suas consequências para o estudo da linguagem”.

Acerca dessa dialogicidade constitutiva da linguagem, Bakhtin (2011, p.309-310) afirma que, em todo sistema da linguagem, mobilizado num texto, temos:

o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o *dado*). Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi *criado*). (BAKHTIN, 2011, p.309-310)

Portanto, a *metalinguística* será fundamental quando se trata da análise e da interpretação de textos nos quais se busca ir além da materialidade linguística, ou seja, desvelar a relação dialógica estabelecida entre o interno e o externo na linguagem, entre o *dado* e o *criado*. Esse ângulo dialógico não pode ser estabelecido por meio de estudos com critérios estritamente linguísticos, pois se deve ter em mente suas relações extralinguísticas. Sendo assim, Bakhtin (2008) situa as relações dialógicas no campo do *discurso*, que compreende a língua como *fenômeno integral concreto* e que sendo, *por natureza, dialógico*, compreende a possibilidade de estudo para além do campo puramente linguístico.

Portanto, a *metalinguística* bakhtiniana dará conta dos estudos das relações dialógicas instauradas no discurso. São essas relações que constituem o verdadeiro campo da vida da linguagem e todo e qualquer ambiente/contexto social em que se faça uso da linguagem encontra-se impregnado de relações dialógicas.

Por conseguinte, a presente pesquisa enfatiza a análise de discursos produzidos por docentes historicamente situados, que desenvolvem seu trabalho no âmbito do IFRN, instituição educacional de mais de 110 anos de atuação. Portanto, a abordagem metodológica, analítica e interpretativa dos discursos produzidos pelos docentes e pelo PPP não poderia deixar de considerar as relações dialógicas que lhes são inerentes.

Passemos agora à apresentação de alguns conceitos de Bakhtin e o Círculo, que fundamentam a concepção de língua presente nos estudos que contemplam a análise do discurso.

4.2 AS RELAÇÕES DIALÓGICAS E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

4.2.1 A palavra

Em *Discurso na vida e discurso na arte* (VOLOSHINOV e BAKHTIN, 1976), *Marxismo e filosofia da linguagem* (VOLOSHINOV, 2006) e *Estética da criação verbal* (2011), encontramos abordagens acerca do funcionamento da palavra. Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2006), de Voloshinov³⁵, toma-se como ponto de partida a relação entre o estudo da ideologia e o estudo da linguagem, enfatizando que, sendo a palavra um signo linguístico (portanto, signo ideológico), ela expressa a tomada de posição determinada pela ideologia do contexto social à qual está atrelada e passa a constituir a consciência dos sujeitos participantes desse contexto. Assim, todo signo representa a realidade sob uma posição valorativa.

Isso aponta para a compreensão da palavra atrelada à vida do falante (docente), ao contexto social no qual aquele falante se insere, pois “tudo que é ideológico tem um significado que remete a algo situado fora de si mesmo” (VOLOSHINOV, 2006, p. 29). Assim, sendo a palavra um “fenômeno ideológico por excelência”, a interpretação de toda e qualquer palavra relaciona-se sempre às condições e às formas de comunicação nas quais ela se manifesta (VOLOSHINOV, 2006, p. 34).

Não obstante, ao mesmo tempo em que a palavra representa o signo mais puro de revelação das formas ideológicas, ela também se constitui como neutra, podendo preencher qualquer espécie de função ideológica. A palavra se constitui, portanto, como o campo onde as formas discursivas se situam, é o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana. Ela acompanha todo processo de criação ideológica, já que ela se faz presente em todo ato de compreensão e interpretação de sentido (VOLOSHINOV, 2006).

No caso do presente estudo, no processo de construção, que resultou na proposta contemplada no PPP, vigente no IFRN, foram mobilizadas muitas palavras/concepções como *trabalho*, *formação integrada*, *currículo integrado*, entre outras, que retratam a ideologia presente em todo esse processo de construção. Acreditamos que em cada momento do processo de desenvolvimento das propostas político-pedagógicas, inicialmente idealizadas no antigo ETFRN-CEFET, tais palavras tenham adquirido novos sentidos, especialmente quando

³⁵Embora a edição de 2006 de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* ainda mantenha a autoria de Bakhtin/Voloshinov, a obra já foi jurídica e academicamente reconhecida como de autoria de Voloshinov.

cotejadas, na atualidade, à proposta do PPP vigente. Isso porque as palavras portam uma memória de todo esse processo de desenvolvimento das políticas institucionais.

Assim sendo, pode-se observar que, especialmente em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, a ideologia é compreendida como uma tomada de posição, sendo que toda a interpretação é construída na percepção da realidade social na qual se insere. Assim, o falante, ao expressar-se por meio de palavras, vai sempre expressar, através de acentos apreciativos, seus juízos de valor sobre a palavra enunciada, a qual se encontra impregnada de entonações. Essas entonações expressam, pois, os valores que agregamos às palavras no momento em que as enunciamos e, ao fazê-lo, desvelamos nosso posicionamento assumido frente aos valores com os quais dialogamos. Por essa razão é que Bakhtin (2011, p. 291) enfatiza que a entonação pertence ao enunciado.

A palavra torna-se *enunciado* quando dita em um determinado contexto, carregando uma avaliação realizada pelo enunciador. Conforme destaca Brait (2008), é a dimensão comunicativa, interativa, avaliativa de uma palavra que a constitui como um *enunciado*. Por conseguinte, o enunciado, assim como a palavra, na perspectiva bakhtiniana, caracterizam-se por aspectos que vão além dos fatores meramente linguísticos que se integram à situação comunicativa (fatores que abordaremos no próximo item). A aproximação entre os conceitos acima referidos faz com que, por muitas vezes, encontremos, nos textos do Círculo, o termo enunciado “ser substituído ou fundido na ideia de palavra, de texto, de discurso [...], o que não causa nenhum problema à sua compreensão” (BRAIT, 2008, p. 67).

4.2.2 O enunciado e seus elementos

Como observamos, a perspectiva de linguagem proposta nos estudos bakhtinianos considerava muito além do que aquilo incluído dentro dos fatores estritamente verbais (linguísticos) do enunciado, contemplando a *situação extraverbal* do enunciado. Acerca desse *contexto extraverbal* do enunciado, temos destaque para três fatores: “a) o horizonte espacial comum dos interlocutores; b) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores; e c) sua avaliação comum dessa situação” (VOLOSHINOV e BAKHTIN, 1976, p. 05). Aqui a situação deve ser compreendida como a parte constitutiva e essencial da estrutura e significação do enunciado.

Quanto ao horizonte espacial, ele contempla as relações de espaço-tempo inerentes à situação enunciativa, portanto, o horizonte comum do qual depende o enunciado pode se

expandir, tanto no espaço quanto no tempo, ou pode se estreitar. No caso da presente pesquisa, o *horizonte social* que engloba o grupo de docentes do Campus Mossoró consiste num espaço mais amplo e um tempo mais prolongado, pois esses docentes atuam na instituição quando ainda pertencíamos a uma outra institucionalidade (ETFERN; CEFET-RN). Dessa forma, ao serem convocados a se pronunciar sobre o objeto do conhecimento – a proposta político-pedagógica institucional –, esses docentes assumem posições avaliativas que são determinadas por esse horizonte social, pois “*a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura do enunciado*”³⁶ (VOLOCHINOV, 2006, p. 115).

Diante disso, podemos afirmar que o horizonte social orienta os valores construídos na interação. Ao expressarmos, exprimimos um juízo de valor ao que é enunciado, deixamos a nossa presença na palavra, nisso consistindo o que Bakhtin (2011) conceituou de *entonação*, que consiste numa tomada de posição valorativa. A maneira como mobilizamos os valores (através das palavras/signos), ou seja, o tratamento avaliativo que constitui o enunciado, recebe em Bakhtin (2011) conceituações diversas como *acento apreciativo*, *posicionamento valorativo*, *entonação*. Contudo, embora com nomenclaturas distintas, fazem referência a um único aspecto, a forma como nos posicionamos frente à *heteroglossia*³⁷ que nos engloba. A *entonação* encontra-se na fronteira do *dito* com o *não dito*, pois ela “só pode ser compreendida quando estamos em contato com os julgamentos de valor presumidos por um dado grupo social”, visto que ela é “sensível a todas as vibrações da atmosfera social” que envolve os falantes desse grupo (VOLOSHINOV e BAKHTIN, 1976, p. 07).

Desse modo, Bakhtin (2011, p. 296) enfatiza que o enunciado é determinado pelo “falante com sua visão do mundo, seus juízos de valor e emoções, por um lado, e o objeto de seu discurso e o sistema da língua (dos recursos linguísticos), por outro [...]”. Por isso, a neutralidade do sistema da língua “serve a quaisquer juízos de valor, os mais diversos e contraditórios, a quaisquer posições valorativas” (idem).

Segundo Bakhtin (2010), na palavra, contemplamos a plenitude do ato porque nela tanto encontramos o conteúdo-sentido quanto o tom emotivo-volitivo. O conceito de ato participa das discussões mobilizadas pelo autor em sua obra *Para uma filosofia do ato responsável* – PFA. Para Bakhtin (2010), o ato responsável é concebido na dimensão da

³⁶ Grifo do autor

³⁷ Fundamentados em Bakhtin (1988), podemos sintetizar *heteroglossia* ou plurilinguismo dialogizado como o ambiente de um enunciado no qual as vozes sociais se entrecruzam continuamente de maneira multiforme, e nas fronteiras estabelecidas por esse entrecruzamento, novas vozes sociais vão surgindo.

responsabilidade ética, sem álibi, na existência, o que equivale dizer que o agente do ato do lugar próprio e único que ocupa na existência vê e reconhece um outro. No ato, agrega-se o conteúdo (produto/sentido do ato) à forma (processo de organização do conteúdo do ato); o sensível (o mundo dado) ao inteligível (a apreensão do mundo).

Toda posição valorativa assumida pelo falante (agente do ato) ocorre em meio a todo um contexto social saturado de significados e valores, e esse falante, através de um ato responsável, toma uma posição axiológica diante desse contexto. Essa posição, única e insubstituível, é materializada verbalmente através de seus enunciados. Conforme alude Bakhtin (2010, p. 21) “[...] cada pensamento meu, junto com seu conteúdo, é um ato ou ação que realizo - meu próprio ato ou ação individualmente responsável”. Nisso consiste a ausência de “álibi” na vida, ou seja, cada um ocupa um lugar único e singular na existência, e é nessa singularidade de cada um que consiste a responsabilidade sem álibis. Cada indivíduo tem o mundo de sua vivência, com suas relações, com seus valores, com suas coordenadas espaço-temporais, e é dessa posição insubstituível assumida por esse indivíduo no mundo que ele participa, que ele reconhece, que ele responde a um outro. Sendo assim, Bakhtin (2010) assevera que reconhecer essa unicidade não significa uma postura de indiferença, de viver apenas para si, pelo contrário, significa reconhecer um outro também na sua singularidade e como participante ativo das relações interacionais.

Assim, Bakhtin (2010) vai destacar dois centros de valor - o “eu” e o “outro” - em torno dos quais se irradia toda arquitetônica do ato responsável. Esse pensamento projetado inicialmente em *Para uma filosofia do ato responsável* (2010) percorrerá toda a obra bakhtiniana, atuando como a gênese para elaboração de outros conceitos, inclusive, o de dialogismo, que discutiremos mais adiante.

Assim sendo, o ato/ação responsável, referido por Bakhtin (2010), em *Para uma filosofia do ato responsável – PFA*, pode, então, ser exemplificado através dos atos praticados pelos docentes, os quais, do lugar único que ocupam em suas existências, realizam uma ação produtiva e responsável de enunciar acerca da Proposta Político-Pedagógica Institucional e, ao fazê-lo, posicionam-se discursivamente em relação aos discursos outros que constituem, institucionalmente, o PPP. Tais posicionamentos serão desvelados nas entonações e acentos apreciativos constitutivos dos enunciados desse docente. Portanto, o docente vai (res)significar o objeto do conhecimento, o qual, no presente caso, é a proposta político-pedagógica da instituição (IFRN), com todos os princípios e concepções que ela mobiliza, segundo suas experiências subjetivas, considerando, entre outros aspectos, o seu horizonte social.

Portanto, é considerando essa dimensão do ato responsável que buscaremos analisar os discursos dos docentes. No ato de enunciar praticado por esses docentes, as posições por eles assumidas desvelaram a compreensão que eles têm acerca do pensamento teórico mobilizado no PPP. Da posição única assumida por cada docente, ele valida toda a teoria constitutiva do PPP no momento em que é convocado a responder às perguntas acerca do documento institucional. Bakhtin (2010) sublinha que, embora a ciência tenha a pretensão de instituir um juízo teórico considerado válido universalmente, é apenas na singularidade do ato responsável praticado por um indivíduo situando que tal juízo pode ser validado.

Quando observamos toda a discussão teórica apresentada no primeiro capítulo desse trabalho e o modo como essa teoria é validada no PPP, percebemos que os princípios e as concepções mobilizados pelo objeto do conhecimento em discussão (proposta de integração do ensino médio), ao transitarem por vários contextos, vários grupos sociais, vários documentos (decretos, leis, outros PPPs), foram ganhando novos acentos apreciativos, novas entonações. Isso é justificável pelo fato de, sendo a palavra viva e, por natureza, dialógica, ela será sempre ouvida, respondida, reapreciada, interrogada (BAKHTIN, 2011). Portanto, essas concepções e esses princípios (educação, trabalho, currículo integrado, entre outras) já vêm envoltos nos vários fios dialógicos que foram tecidos pela consciência ideológica em torno delas. Não obstante, acreditamos que, ao serem enunciadas, tanto no PPP como nos discursos docentes, elas já possam sinalizar para diálogos futuros, visto que o que temos, como diria Bakhtin (2011), é uma corrente que tem como elo organizador o enunciado. Nesta perspectiva, “todo enunciado [...] tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término os enunciados responsivos de outros” (BAKHTIN, 2011, p. 272). Acerca dessa abordagem dialógica, nos deteremos mais detalhadamente a partir de agora.

4.2.3 Dialogismo

Tendo como referência as abordagens apresentadas acima, Bakhtin (2008) vai enfatizar, em *Problemas da poética de Dostoiévski*, que as pesquisas metalinguísticas trazem, portanto, o *discurso* como objeto de estudo, pois compreende a linguagem como esse fenômeno complexo e multifacetário descrito acima, só possível de ser estudado no âmbito das relações dialógicas.

Falar em discurso é, portanto, falar em diálogo, a todo momento, participando de um *diálogo inconcluso*. Conforme destaca Bakhtin (2011, p. 348), “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc.” Toda e qualquer compreensão do enunciado vivo é prenhe de resposta, o enunciado é de natureza ativamente responsiva (BAKHTIN, 2011).

Quando nos remetemos à nossa pesquisa, temos uma relação dialógica instaurada entre o discurso constitutivo do PPP e o discurso dos docentes. Assim sendo, ao participarem desse diálogo, esses docentes interrogam, concordam, discordam etc. e o fazem tendo em vista discursos antecedentes, palavras de outros que eles trazem na memória, as quais são assimiladas, reelaboradas e reacentuadas. Isso ocorre porque, conforme Bakhtin (2011):

O objeto do discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressaltado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes (BAKHTIN, 2011, p. 299-300).

Como vimos no primeiro capítulo dessa tese, as concepções que fundamentam o PPP institucional acompanharam todo o processo histórico pelo qual passou a EPT. Durante todo esse percurso, várias concepções foram sendo ressignificadas, reacentuadas e integram o PPP vigente. Assim, o ato de interpretar, praticado pelos docentes, propicia um profícuo diálogo discursivo com discursos outros que atravessam todo o material documental produzido em um dado tempo e espaço, projetando-se para um diálogo futuro com outros interlocutores (comunidade institucional, incluindo o próprio pesquisador). Nisso consistem as “etapas do movimento dialógico da *interpretação*: o ponto de partida – um dado texto; o movimento retrospectivo – contextos do passado; movimentos prospectivos – antecipação (e início) do futuro contexto” (BAKHTIN, 2011, p. 401).

Uma particularidade discursiva observada nas relações dialógicas é o movimento dos sentidos. Muitos sentidos mobilizados em discursos passados, “esquecidos” (PPP anteriores), podem reviver através dos discursos do presente (docentes, PPP vigente). Contudo, por se tratar de um novo contexto, tais sentidos podem receber contestações, confrontações ou serem apenas reproduzidos. Isso pode se fazer presente, em especial, nos discursos dos docentes que atuam no IFRN desde outras institucionalidades, pois esses docentes, ao acompanharem o processo dialógico pelo qual passaram as concepções que fundamentam o PPP e o modo como esse percurso afetou e significou para esses docentes, poderão interferir na sua compreensão e/ou diálogo com os sentidos expressos nas concepções que mobilizam o PPP

vigente. Nesta perspectiva, concordamos com Morson e Emerson (2008, p. 122) quando sugerem que as “escolhas enunciativas no tempo presente partem daquelas disponibilizadas ao sujeito ao longo de sua vida nos contatos interativos com que se deparam nos diferentes contextos sociais”.

Em Bakhtin (1988, p. 141), destaca-se o fato de que para “estudar as diversas formas de transmissão do discurso de outrem, não se pode separar os procedimentos de elaboração deste discurso dos procedimentos de seu enquadramento contextual (dialógico)”. Assim sendo, quando nos referimos ao discurso de um *Projeto Político-Pedagógico* de uma instituição, deve-se compreendê-lo como um discurso que tem o seu reconhecimento na comunidade escolar, sendo considerado um discurso de caráter oficial. Conforme se enfatiza no próprio documento, o PPP consiste numa “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. [...]” (VEIGA, 2001, *apud* PPP, 2012, p. 15).

Portanto, sendo elaborado coletivamente e articulado aos interesses institucionais e ainda se fundamentando num discurso que tem o reconhecimento da comunidade científica, o PPP pode, talvez, representar a palavra de outrem “não mais na qualidade de informações, indicações, regras, modelos”, mas “definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento” (BAKHTIN, 1988, p. 142). É o que Bakhtin (1988) chamou de *palavra autoritária*.

No caso do discurso do PPP, ele está vinculado à autoridade de ordem acadêmico-científica, como também à própria autoridade de ordem institucional. No caso de alguns docentes, é possível que esse discurso seja assumido como verdade absoluta em relação à sua prática pedagógica. Contudo, essa palavra de autoridade do PPP também pode chocar-se com a *palavra internamente persuasiva* desses docentes, ocasionando a reorganização e a renegociação de significados em novos contextos. Em *Questões de Literatura e de estética*, expõe-se que “o conflito e as inter-relações dialógicas existentes entre essas duas categorias da palavra determinam frequentemente a história da consciência ideológica individual” (BAKHTIN, 1988, p. 143).

O *discurso internamente persuasivo* é aberto às relações dialógicas e desencadeia a produção de novos sentidos. Esse discurso carrega, em si, parte da própria palavra e parte da palavra de outrem. Ele organiza essa palavra com a palavra de outrem, criando um novo discurso, dialógico e inacabado. Toda a organização desse discurso ocorre em meio às tensões

impostas sócio-historicamente pelo contexto no qual ele se situa. Sobre a *palavra internamente persuasiva*, Bakhtin (1988, p. 146) ressalta que ela:

[...] ingressa num inter-relacionamento tenso e num conflito com as outras palavras interiormente persuasivas. Nossa transformação ideológica é justamente um conflito tenso no nosso interior pela supremacia dos diferentes pontos de vista verbais e ideológicos, aproximações, tendências, avaliações. A estrutura semântica da palavra interiormente persuasiva não é terminada, permanece aberta, é capaz de revelar sempre todas as novas possibilidades semânticas em cada um dos seus novos contextos dialogizados.

Portanto, é provável que o *discurso internamente persuasivo* dos docentes estabeleça uma articulação dialógica com outros discursos interiormente persuasivos que circulam socialmente dentro e fora da instituição num movimento de aproximação ou de distanciamento de seus significados e sentidos. Em relação ao PPP institucional, ele pode tanto se contrapor a ele como endossá-lo, em certa medida, resignificando, necessariamente, seu repertório conceitual de palavras (como no caso das concepções em estudo), diante dos novos contextos sociopolíticos e históricos e das condições econômicas objetivas nas quais ele se insere.

Sendo assim, mesmo que o PPP seja um documento compartilhado por todos, de reconhecimento de todos, podem ocorrer interpretações diferentes acerca do discurso constitutivo do PPP, pois, “por maior que seja a precisão com que é transmitido, o discurso de outrem, incluído no contexto, sempre está submetido a notáveis transformações de significado” (BAKHTIN, 1988, p. 141).

Em Bakhtin (2010; 2011), ressalta-se, pois, a existência de duas forças opostas básicas que se encontram sempre em atividade na existência: as forças centrífugas, que operam a favor da variação, da mudança e compelem ao movimento; e as forças centrípetas, que operam para manter a unificação e resistem ao devir. Ao reconhecer a presença dessas forças, ele parece investir na busca pela compreensão de como o grande diálogo, existente entre essas duas forças díspares, manifesta-se nas relações sócio-históricas das quais os falantes participam.

Por conseguinte, podemos observar que no discurso se cruzam processos de centralização e descentralização, de unificação e de desunificação, visto que, desse ato, participam a *língua única* (das forças centrípetas e das tendências), como também o plurilinguismo social e histórico (as forças centrífugas e estratificadoras) (BAKHTIN, 2011). Assim, o discurso nunca pode ser compreendido apenas como uma reflexão, como algo dado e acabado, ele sempre cria algo novo e singular. Todo *dado* (a linguagem, o fenômeno

observado da realidade, no nosso caso, o texto do PPP) transforma-se em *criado* (a enunciação individual do docente, saturada de conteúdo e acentuações). Nessa atividade dialógica entre o PPP e os docentes, cruzam-se as forças centralizadoras da coletividade social, do geral, do teórico, do repetível, com as forças descentralizadoras da individualidade do sujeito, do particular, do prático, do irrepetível. Todos esses diálogos parecem apontar para a necessidade de considerarmos sempre o mundo da vida, em relação ao mundo da cultura, que integra a atividade de construir e disputar sentidos, materializados nos discursos docentes.

Em *Questões de literatura e de estética* (1988), Bakhtin apresenta a dialogicidade como compreendida sob três dimensões, que podem ser desveladas nas seguintes palavras do autor:

O discurso nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto. A concepção que o discurso tem de seu objeto é dialógica. Mas a dialogicidade interna do discurso não se esgota nisso. Nem apenas no objeto ela encontra o discurso alheio. Todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada. O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela. Ao se constituir na atmosfera do “já dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim, é todo diálogo vivo (BAKHTIN, 1988, p. 88-89).

No caso da primeira dimensão, todo discurso encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, já contestado, avaliado, obscurecido ou iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O enunciado surge num determinado momento social e histórico e não pode deixar de tocar esses diversos dizeres já existentes em torno daquele objeto. Bakhtin (1988, p. 88) afirma tratar-se de uma “orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa”.

Quanto à segunda dimensão, todo discurso é orientado pelas possíveis réplicas de outrem. O discurso está diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro. Ele provoca a resposta, pressente-a e se baseia nela. Portanto, todo diálogo vivo conta com a participação de um discurso que se constitui na atmosfera do *já dito* e que é orientado para um discurso-resposta que ainda não foi dito, porém, solicitado a surgir. Aquele que enuncia penetra no horizonte alheio de seu ouvinte, constrói sua enunciação no território de outrem, sobre o fundo aperceptivo do seu ouvinte (BAKHTIN, 1988).

Com relação à terceira dimensão, temos o caráter internamente dialógico de todo dizer. Bakhtin (2011) assevera que:

Por mais monológico que seja o enunciado [...], por mais concentrado que esteja no seu objeto, não pode deixar de ser em certa medida também uma resposta àquilo que já foi dito sobre dado objeto, sobre dada questão, ainda que essa responsividade não tenha adquirido uma nítida expressão externa: ela irá manifestar-se na tonalidade do sentido, na tonalidade da expressão, na tonalidade do estilo, nos matizes mais sutis da composição. O enunciado é pleno de *tonalidade dialógicas* [...] ³⁸ (BAKHTIN, 2011, p. 298).

Embora em nenhuma das duas dimensões apresentadas acima, tenhamos um caso de discurso monológico, essa terceira dimensão vem destacar essa forma de composição dialógica característica do discurso. O fenômeno da dialogicidade interna encontra-se manifestado em todas as esferas do discurso vivo. Por conseguinte, observam-se, no discurso, o encontro e o confronto de múltiplos sentidos.

Além disso, toda a palavra é interindividual e, portanto, não pode ser atribuída apenas ao falante, pois esse tem seus direitos; contudo, além dele, existem também os direitos atribuídos ao ouvinte e ainda as vozes que já são encontradas de antemão na palavra (BAKHTIN, 2011). A palavra do outro pode ser “distribuída em diferentes planos e em diferentes distâncias em face do plano da palavra do autor” (BAKHTIN, 2011, p. 327). Ela pode aparecer em diferentes graus de alteridade (ou assimilação), entre várias posições de independência em relação ao falante, pode ser “usada entre aspas, isto é, sentida e empregada como palavra do outro, e a mesma palavra (como alguma palavra do outro) sem aspas” (BAKHTIN, 2011, p. 327).

Além disso, como já sugerido em *O problema do texto*³⁹ e em *Apontamentos*⁴⁰, a compreensão do signo é ativa e responsiva, isto é, requer uma resposta e tomada de posição, de um juízo de valor correspondente, pois envolve sempre, pelo menos, duas consciências (dois sujeitos), cuja interação provoca uma relação dialógica.

Parece-nos, pois, que o campo conceitual, proposto por Bakhtin (1988; 2008; 2011), em relação à forma como o filósofo entende o diálogo, oferece-nos os elementos necessários para refletir acerca dessa questão do constituir-se na confluência do *eu* e do *outro*. Esperamos que tais conceitos possam nos auxiliar a compreender como o docente dialoga com o discurso contemplado no PPP e, com base nesse diálogo, desvelar as concepções e os princípios

³⁸Grifo do autor.

³⁹M. Bakhtin, *Estética da criação verbal*, op.cit., 2011, p. 307-337.

⁴⁰M. Bakhtin, *Estética da criação verbal*, op.cit., 2011, p. 367-392

(inter)subjetivos que participam da sua prática pedagógica, que podem sinalizar para a construção de um novo perfil identitário institucional. O docente interpreta todas as concepções e princípios mobilizados no PPP segundo sua posição sócio-histórica, posição essa marcada por toda a sua vivência na instituição, como também pelas experiências adquiridas nessa sua prática.

O docente é convocado a enunciar a partir dessas várias posições: eu para mim (o docente para ele mesmo); o *outro* para *mim* (o *outro* - PPP; o *outro* - demais docentes) e *eu* para o *outro* (o *eu* docente para o PPP; o *eu* docente para o pesquisador). Isso porque o docente não se constitui na forma de um eu único e singular, mas, como destacamos acima, na interação com essas muitas consciências:

Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro. Os atos mais importantes, que constituem a autoconsciência, são determinados pela relação com outra consciência[...]. Não se trata do que ocorre dentro, mas *na fronteira* entre a minha consciência e a consciência do outro, *no limiar*. Todo interior não se basta a si mesmo, está voltado para fora, dialogado[...] (BAKHTIN, 2011, p. 341).

Temos, portanto, a constituição da prática docente, que, consequentemente, também desvela o perfil identitário institucional, não apenas pelo que é *dado* pelo PPP, mas pelo que é *criado* pelo docente em seu discurso (considerando a sua vivência, suas experiências, sua prática). Nesse processo, observamos que o docente toma consciência de si mesmo, de sua prática docente, revelando-se para “o outro, através do outro e com o auxílio do outro”. Nisso consiste outro conceito também proposto por Bakhtin (2011), o de *alteridade*. O *outro*, devido à sua posição externa, exotópica, é que dispõe do excedente de visão de que o *eu* precisa para constituir-se. Portanto, o outro é condição para existência do eu. Acerca desses conceitos é que nos deteremos doravante.

4.2.4 O excedente de visão e a alteridade/identidade

Muitas das noções mobilizadas para a discussão do dialogismo bakhtiniano foram propostas inicialmente em *Para uma filosofia do ato* (2010), texto inscrito no período entre 1920-24. As reflexões filosóficas apresentadas nessa obra fundamentam as demais obras de Bakhtin, caso de *Estética da criação verbal* (2011). O conceito de dialogismo, que

apresentamos acima, traz como eixo central a reflexão inicialmente formulada em *Para uma filosofia do ato* da relação eu/outro e da dimensão axiológica da linguagem.

Como já ressaltamos anteriormente, Bakhtin (2010) critica, em PFA, o pensamento universal, no qual não há espaço para o individual e o singular. Contudo, deve-se ter em mente que Bakhtin não nega a razão teórica, ele reconhece sua validade, sua recusa está no fato de desvincular o mundo da cultura que envolve aspectos gerais, universais, abstratos, ao mundo da vida que contempla a vivência, o individual, o subjetivo. Para ele, interessa o diálogo entre o pensamento universal e o pensamento subjetivo. Portanto, o *eu* deve assumir essa posição única ocupada por ele e, a partir dessa posição, correlacioná-la com o *outro*.

Assim sendo, cabe lembrar que o *eu* e o *outro* pressupõem um universo de valores distintos, os quais são contrapostos no ato responsável de enunciar. Isto significa que o mesmo mundo, o mesmo objeto, quando correlacionado ao *eu* e ao *outro*, recebem valorações distintas por parte dos sujeitos enunciadore e é essa contraposição de valores que constitui a responsabilidade do ato (de enunciar), que envolve o agir, situado e avaliativo desses sujeitos socialmente situados. Por conseguinte, em *Para uma filosofia do ato responsável* (2010), todos os valores da vida real e da cultura, as relações espaço-temporais e de conteúdo-sentido tendem a estes momentos emotivo-volitivos centrais de um eu-para-mim, do outro-para-mim, e do eu-para-o-outro.

Como se vê, essa relação dialógica estabelecida entre eu-outro mobiliza dois conceitos caros desenvolvido na arquitetura bakhtiniana: os conceitos de tempo e espaço. Conforme aponta Bakhtin (2011):

A posição neutra em relação ao *eu* e ao *outro* é impossível na imagem viva e na ideia ética. Não podemos equipará-los (como esquerdo e direito em sua identidade geométrica). Cada homem é um *eu* para si, mas no acontecimento concreto e singular da vida o *eu* para si é apenas um *eu* único, porque todos os demais são outros para mim. E essa posição única e insubstituível no mundo não pode ser revogada através de uma interpretação conceitual generalizante (e abstrativa) (BAKHTIN, 2011, p. 351).

Nota-se que os conceitos de tempo e espaço integram tanto o plano ético, como o estético. Observamos que não se trata de compreendê-los numa perspectiva da materialidade desses conceitos: espaço como espaço físico e tempo como tempo cronológico. Eles devem ser compreendidos como dimensões que atuam no âmbito das relações dialógicas conforme proposta na arquitetura bakhtiniana. Portanto, a referência é a um espaço de interações sociais, ao lugar único ocupado pelo sujeito no mundo. E essa posição insubstituível assumida pelo sujeito atua no processo de acabamento do outro, dessa posição espaço-tempo externa

frente ao outro, ele consegue uma visão completa dele. Contudo, não é possível ao sujeito enxergar-se por completo a si mesmo da posição por ele assumida, tornando também necessária a visão externa do outro para completá-lo.

Bakhtin (2011) enfatiza que são a singularidade e a insubstitutibilidade do meu lugar no mundo que condicionam o *excedente de visão* frente ao outro. Sempre podemos oferecer ao outro uma visão, um conhecimento que vemos ou sabemos além dele, pois esse outro da posição que ocupa fora e diante de mim não pode ver ou saber. É importante destacar que esse excedente de visão só é possível por *exotopia*, ou seja, pelo lugar exterior que ocupo frente ao outro. Esse conceito de lugar exterior já aparece na obra *Para uma filosofia do ato responsável*, mas é em *Estética da criação verbal* que ele toma forma. No caso da criação estética, o conceito de exotopia indicava a tensão, a diferença sempre existente entre o ponto de vista do artista e o ponto de vista do outro delimitado pelo artista. O artista é aquele que fornece um sentido ao outro, fornece ao outro uma visão que lhe é inacessível, ele pratica um gesto exotópico de acabamento desse outro.

Outro conceito que aparece em Bakhtin também tratando da relação espaço-tempo é o conceito de cronotopo. Ele é citado no ensaio *Formas de tempo e de cronotopo no romance (Ensaio de poética histórica)* e foi concebido no âmbito da esfera literária. Esse termo é empregado nas ciências matemáticas e fundamentado na teoria da relatividade de Einstein. Contudo, Bakhtin o transporta para a esfera literária expressando a indissolubilidade entre o tempo e o espaço. Portanto, o próprio termo cronotopo relaciona-se ao equilíbrio entre as dimensões de espaço e tempo. Na concepção de cronotopo:

[...] o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história. Os índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo. Esse cruzamento de séries e a fusão de sinais caracterizam o cronotopo artístico (BAKHTIN, 1988, p. 211).

Contudo, embora o termo tenha emergido para aplicabilidade no mundo literário, as dimensões tempo-espaço também são fundamentais para a organização das atividades e da experiência na vida social. Como já destacado por Voloshinov/Bakhtin (1976) em *O discurso na vida e o discurso na arte*, as palavras que constituem o mundo literário são selecionadas do contexto da vida, do mundo real. Portanto, a relação tempo-espaço constitutiva da noção de cronotopo atua como organizador de toda atividade social e cultural. Dessa forma, assim como nos romances literários analisados por Bakhtin no ensaio *Formas de tempo e de cronotopo no romance (Ensaio de poética histórica)*, em que as relações tempo-espaço

agiam impulsionando o desenvolvido da narrativa literária; no mundo da vida, nossas vivências e nossas relações sociais também são constituídas por essas relações tempo-espaço em toda a sua integridade e plenitude.

Nesse ensaio, o autor enfatiza ainda que as relações espaço-temporais podem contemplar valores cronotópicos de diferentes níveis. Podemos contar com um cronotopo mais amplo, um tipo de matriz espaço-temporal de onde se desdobram diferentes histórias, como podemos contar com cronotopos secundários que integram esse mais amplo. Quando consideramos o caso em análise nessa pesquisa como matriz espaço-temporal, temos a história institucional do IFRN, que contabiliza um percurso de 110 anos. Tendo essa matriz como referência, desdobram-se os cronotopos secundários que são constituídos das narrativas dos docentes que vivenciaram e contribuíram na construção de toda essa história da EPT no âmbito do IFRN.

Portanto, considerar um conceito que mobilize a ideia tempo como princípio condutor, caso do cronotopo, parece-nos fundamental. Ainda mais por essa concepção de tempo ser compreendida não numa perspectiva meramente cronológica, mas, sim, numa perspectiva de temporalidade que remete às vivências do sujeito. Isso mobiliza a ideia de transformação, de movimento, de metamorfose, possível de acontecer a cada nova vivência, a cada nova experiência. O tempo é compreendido então como historicidade, como transformações e/ou permanências que constituem a vida do sujeito. Como ideia de transformação, de metamorfose, a história institucional do IFRN conta com alguns momentos considerados momentos que proporcionaram transformações no contexto institucional, caso das institucionalidades de ETFRN, CEFET-RN e IFRN. A cada nova institucionalidade, eram desencadeadas mudanças importantes para construção da instituição. Portanto, consideramos cada uma dessas institucionalidades como cronotopos que integram o cronotopo matriz, que é a história da EPT no IFRN.

O que observamos em Bakhtin (1988; 2011) é a relação intrínseca entre espaço-tempo que atua nas vivências dos sujeitos. Dentro da temporalidade de sua vida, a cada experiência compartilhada, o sujeito situa-se num espaço-tempo que determina as posições valorativas por ele assumidas. Nisso, temos a noção de tempo tanto numa perspectiva de historicidade, de transformação, como também na perspectiva da posição assumida a cada nova temporalidade. Portanto, essa relação tempo-espaço condensada na concepção de cronotopo participa de modo decisivo da compreensão e das avaliações que cada sujeito realiza acerca das experiências por ele vividas, orientando, assim, as relações dialógicas por eles mobilizadas. Acerca dessa perspectiva, Bakhtin (2011, p. 369) afirma que “o ponto de vista é cronotópico e

abrange tanto o elemento espacial quanto o temporal. A isto se vincula imediatamente o ponto de vista axiológico (hierárquico)”.

Quanto ao tempo numa compreensão de desenvolvimento, de formação, de historicidade, encontramos em Bakhtin (2011) as discussões acerca da relação tempo-espço nas obras de Goethe. Segundo Bakhtin (2011, p. 229), a literatura de Goethe desconhecia a “simples contiguidade espacial, a simples coexistência dos objetos e fenômenos. Por trás de toda diversidade estática, ele enxergava a diversidade de tempos”. Portanto, a mera contiguidade temporal dos fenômenos:

[...]era para Goethe profundamente estranha, ele a saturava, a penetrava de tempo, descobria nela o processo de formação, o desenvolvimento, distribuía em série o que estava distribuído no espaço por diferentes fases temporais, épocas de formação. Para ele, a atualidade –tanto na natureza quanto na vida humana – se manifesta como uma essencial diversidade de tempos: como remanescentes ou relíquias dos diferentes graus e formações do passado e como embriões de um futuro mais ou menos distante. (BAKHTIN, 2011, p. 229)

Como se observa, as abordagens de Goethe sinalizavam para uma relação dialógica entre as várias temporalidades constitutivas da vida humana. Para ele, importava observar como elas estão interligadas, constituindo a *plenitude do tempo*; como se dão os *laços necessários* entre as temporalidades, compreender, por exemplo, o lugar do passado na *série contínua do desenvolvimento histórico*, ou ainda analisar como o passado “deve ser *criador*, deve ser *eficaz* no presente (ainda que em um sentido negativo indesejável para ele). Esse passado criativamente eficaz, que determina o presente, fornece com este uma determinada direção também para o futuro” (BAKHTIN, 2011, p. 235).

Dessa forma, a relação espaço-tempo, conforme abordagem bakhtiniana, só pode ser compreendida sob uma perspectiva dialógica. Assim como o conceito de exotopia compreende a existência de espaços plurais (eu-outro), que possibilitam uma posição excedente, assim também compreende-se o tempo como temporalidades plurais e simultâneas que integram esses espaços. Conforme enfatiza Bakhtin (2011), a visão do tempo na obra de Goethe trazia, entre os seus traços essenciais, além do caráter dialógico e criador do tempo, a ideia da precisão da visibilidade do tempo no espaço, a relação inseparável entre o tempo da ação e o lugar concreto onde se desenvolve essa ação. Nessa perspectiva, Bakhtin (2011) assevera que nenhuma ação, nenhuma experiência, nenhum motivo temporal pode ser indiferente a um determinado lugar no espaço da sua realização, concluindo, portanto, que “tudo nesse mundo é tempo-espço, cronotopo autêntico” (BAKHTIN, 2011, p. 245).

Remetendo-nos à questão da presente pesquisa, temos instaurado relações de espaço-tempo plurais. Ao lançarmos o diálogo entre o docente e o PPP, temos uma relação de discursos produzidos em cronotopos diferentes, a relação espaço-tempo em que se produziu o discurso do PPP diferencia-se da relação em que se deu a produção do discurso dos docentes. Além disso, muitos docentes acompanharam todo o tempo histórico institucional, tendo a oportunidade de vivenciar diversas experiências ocorridas em posições espaço-tempo diversas. Portanto, entendemos que seja importante observar como o docente, a partir da posição espaço-temporal por ele ocupada hoje, dialoga com o PPP e, ao fazê-lo, correlaciona as várias temporalidades mobilizadas em sua vivência.

Segundo Morson e Emerson (2008), o ensaio sobre cronotopo pode ser compreendido como um novo desenvolvimento das preocupações iniciais de Bakhtin acerca do “ato” (em *Para uma filosofia do ato*), já que, entendendo que as ações são necessariamente praticadas em um contexto específico, os cronotopos divergem conforme a compreensão que constroem desse contexto e das relações que as ações mantêm com ele. Sendo assim, os contextos são moldados a partir das relações espaço-tempo que são instauradas dentro deles. Portanto, para os autores, em sentido primário, um cronotopo é uma maneira de compreender a experiência, ele atua como “uma ideologia modeladora da forma específica para compreensão da natureza dos eventos e das ações” (MORSON & EMERSON, 2008, p. 384).

Ao seu ensaio sobre o cronotopo, Bakhtin (1988) acrescentou um capítulo final: “Observações Finais”. Nesse capítulo, ele estende, mesmo que brevemente, a análise cronotópica a novos assuntos. Aponta para a presença de cronotopos também na vida, nas instituições, que são constituídas por cronotopos diversos. Bakhtin (1988) sublinha que os cronotopos “podem se incorporar um ao outro, coexistir, se entrelaçar, permutar, confrontar-se, se opor ou se encontrar nas inter-relações mais complexas”, pois as interações entre os cronotopos são de caráter dialógico.

Essas interações se dão em decorrência do encontro, tema que Bakhtin (1988) situou como fundamental à concepção de cronotopo do romance. Os romances de aventura que esse autor (BAKHTIN, 1988) examina apresentam, por várias vezes, a temática do encontro, seja o encontro entre heróis, entre culturas, entre épocas, sendo, portanto, considerados os que melhor representam as relações espaço-tempo. O encontro “entre” é o impulsionador das variações, das rupturas, das transformações, mas também das permanências.

Conforme se observa, as dimensões espaço-tempo propostas pelas noções de exotopia e de cronotopo complementam-se e só podem ser compreendidas no âmbito das relações dialógicas. Apenas o outro é que pode dar o acabamento espaço-temporal, pois a posição

assumida pelo falante no espaço-tempo de sua vida não lhe possibilita uma imagem completa de si. Sempre enunciamos a partir de um plano relacional responsável/responsivo que nos dá sentido e, ao fazê-lo, assumimos uma posição única e insubstituível no mundo. Não existe posição neutra, todo ato humano (incluindo os discursivos) deve considerar a situação social e histórica concreta do falante que pratica tal ato. Essas relações estabelecem o que é essencial ao sentido, que é a diferença. Portanto, só nos definimos a partir do outro, ao mesmo tempo, que somos o “outro” do outro.

Aqui se ressalta nitidamente o conceito discutido na arquitetônica bakhtiniana de acabamento estético. Ao ser convocado a narrar sobre suas próprias experiências em seu fazer docente, o sujeito docente inicia um ato criador, que, conforme destaca Bakhtin (2011), só pode ser realizado com um certo deslocamento/acabamento. Sendo assim, no enunciado dos docentes, teremos um processo de objetivação de si mesmo e do seu fazer docente na instituição em épocas anteriores, em institucionalidades anteriores (ETFRN, CEFET). Isso se deve ao fato de ser o autor (docente) “elemento do todo artístico e, como tal, não pode coincidir nesse todo com a personagem, outro elemento seu. A coincidência pessoal ‘na vida’ da pessoa de quem se fala com a pessoa que fala não elimina a diferença entre esses elementos no interior do todo artístico” (BAKHTIN, 2011, p. 139).

Bakhtin (2011) nomeia de memória do passado a memória exotópica, estetizada. Ao narrar um fato passado, tenho um tempo representado. Portanto, minha posição, com relação aos fatos vividos, tem sempre certo distanciamento/deslocamento, ou seja, sendo já outro para mim. Esse outro, em relação a si mesmo, tem acesso a certo excedente de visão. Nesse sentido, Bakhtin (2011) enfatiza que:

Em nossas lembranças habituais do nosso passado, o frequentemente ativo é esse outro, em cujos tons axiológicos recordamos a nós mesmos [...]. A maneira de recordação tranquila do nosso passado que ficou distante é estetizada e formalmente próxima da narração[...]. Qualquer memória do passado é um pouco estetizada, a memória do futuro é sempre moral (BAKHTIN, 2011, p. 140).

Diante dessas considerações, entendemos que, ao narrar os fatos, segundo uma nova temporalidade, que é o presente, teremos uma inter-relação entre a representação desse passado, que jamais será idêntico, com a projeção para o futuro, o que está por vir. Nisso consiste todo um ato responsável que passará à reconstrução desse passado, segundo uma nova posição singular e única, pois:

não se pode mudar o aspecto efetivamente material do passado. No entanto, o aspecto de sentido, o aspecto expressivo, falante, pode ser modificado,

porquanto é inacabável e não coincide consigo mesmo (ou é livre). O papel da memória nessa eterna transfiguração do passado (BAKHTIN, 2011, p.396).

A transfiguração do passado, a partir da posição axiológica do presente, encontra os sentidos que justificam os seus valores hoje e que os projeta para o futuro, sequenciando o seu processo ininterrupto de construção. Essa memória do vir-a-ser, chamada por Bakhtin (2011) de memória do futuro, é sempre da ordem do inacabável.

Portanto, quando se trata da memória do passado, podemos contar com certo acabamento estético, já que ela possibilita a visão do outro em sua totalidade, acabamento que se dá tanto na esfera da materialidade da narrativa quanto nos efeitos de sentidos que tal materialidade evoca. No entanto, com esses sentidos, ressignifica-se o presente e constrói-se a perspectiva de futuro e, nessa nova esfera espaço-tempo, já não se conta com a visão totalizante, sendo necessária a presença do outro para lhe dar acabamento. No caso do presente estudo, o analista-pesquisador atua como esse outro, que buscará desvelar os sentidos evocados no discurso dos docentes. Sendo assim, o acabamento estético do discurso e dos sentidos que esse discurso evoca situam-se na fronteira entre o eu-outro. Daí advém a ideia:

[...] da necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne e unifica, que é o único capaz de criar uma personalidade externamente acabada; tal personalidade não existe se o outro não a cria; a memória estética é produtiva, cria pela primeira vez o homem exterior em um novo plano da existência (BAKHTIN, 2011, p. 33).

Portanto, “o excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas e externas que só eu posso praticar em relação ao outro” (BAKHTIN, 2011, p. 23), e são essas ações que irão completando esse outro, oferecendo os elementos de que ele não dispõe para se completar. Bakhtin (2011) descreve que a ação consiste em ver axiologicamente o mundo do outro de dentro dele:

[...] tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2011, p. 23).

As reflexões bakhtinianas (2011) apresentadas apontam para ideia de identidade numa perspectiva alteritária, pois colocam como condição a necessidade do eu passar pela consciência do outro para me constituir. Dessa forma, a possibilidade da identidade de um *eu* por si mesmo é inexistente. Nossa constituição dá-se na/pela linguagem, linguagem essa

dada pela palavra do outro, formulada no exterior social. Portanto, devemos reconhecer a participação do outro em nossa constituição, e essa participação ocorre pela instauração de um amplo processo de comunicação dialógica. O diálogo coloca-nos, constantemente, frente ao outro, o que nos impossibilita conceber a identidade como algo acabado e fixo. O *eu* só pode ser compreendido por um processo de abertura, de diálogo.

Os professores em estudo nessa pesquisa vêm desenvolvendo sua prática docente, inseridos em um contexto (IFRN) que atravessa mudanças constantes. Numa trajetória que contabiliza 110 anos de história, o IFRN passou por transformações marcantes na sua organização institucional, que afetaram seu perfil identitário, modificando suas concepções, seus princípios, fundamentos e suas práticas institucionais. Em meio a esse processo, estão os docentes, dos quais são exigidas adequação a todas essas mudanças bem como adesão aos novos princípios e concepções (trabalho, educação, currículo integrado) como norteadores da sua prática docente. Diante disso, a relação dialógica instaurada entre docentes e o PPP também poderá proporcionar uma melhor compreensão acerca de como vem se constituindo o trabalho docente dentro dessa nova institucionalidade.

Assim, temos uma compreensão da prática pedagógica desenvolvida pelo docente/*eu*, a partir da consciência do *outro* (PPP, pesquisador, outros docentes). O *excedente de visão* ocorre ainda por parte dos docentes frente à constituição dessa nova identidade institucional, que é “desvelada na (re)construção do Projeto Político-Pedagógico” (PPP, 2012, p. 19). Contemplar o discurso do docente nesse processo é fundamental, pois, como atesta o próprio PPP, “assume-se a centralidade pedagógica como ícone da cultura organizacional e da identidade institucional” (idem, p.19). Portanto, sendo a prática pedagógica de responsabilidade dos docentes, compreender os elementos constitutivos dessa prática é compreender como vem sendo construído esse perfil identitário institucional.

A institucionalidade do IFRN, conforme apontado no PPP, foi atribuída a uma Instituição educativa centenária, portanto, “está alicerçada em valores, tradições, práticas, inter-relações sociais, funções sociais [...]” (PPP, 2012, p. 18). Desse modo, para (re)constituir a identidade institucional, é necessário perscrutar, entre outros elementos, o ciclo de vida das instituições, os elementos da arquitetura, o perfil dos agentes, os processos de gestão, os projetos e as propostas pedagógicas, pois, segundo Gatti Júnior (2002, p. 20, *apud*, PPP, 2012, p.18), esses aspectos possibilitam a “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”.

Ao trazer o diálogo entre o PPP e os docentes, acreditamos contemplar todos esses aspectos abordados acima, inclusive, através do discurso dos docentes, já que alguns deles atuam desde outras institucionalidades e trazem em seu horizonte social todas essas “tradições”, “esse ciclo de vida” da instituição. Já que a palavra atua sempre como “o indicador mais sensível de todas as transformações sociais”, [...] “capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras” (VOLOCHINOV, 2006, p. 40), ela nos permitirá interpretar a renovação, a confrontação, a permanência... dos sentidos em todos os contextos novos, entre “*o pequeno tempo* – a atualidade, o passado imediato e o futuro previsível [desejado] – e *o grande tempo*”⁴¹ – o diálogo infinito e inacabável em que nenhum sentido morre” (BAKHTIN, 2011, p. 409). Para o filósofo Bakhtin:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico[...]. Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo, existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo (BAKHTIN, 2011, p. 410).

Portanto, a constituição do sentido no discurso do docente passa por esses vários outros, seja o PPP, seja outros docentes, seja a si mesmo no passado. Nesse último caso, esse *outro*, na condição de memória do passado, pressupomos que atuará, em especial, para os docentes que estão na instituição desde a época de institucionalidades anteriores (ETFRN, CEFET) e que acompanharam todo o processo de “redefinição dos compromissos, das finalidades, dos objetivos e dos modos de organizar-se” (PPP, 2012, p. 19) que a (re)construção da proposta político pedagógica vigente mobilizou.

Quando o *eu* traz para o presente uma memória do passado, esse *eu* do passado é visto como um *outro*. Bakhtin (2011, p. 98) vai destacar que “a memória vê a vida e seu conteúdo de modo diferente, e só ela é esteticamente produtiva”. Estamos sempre reconstituindo o passado no presente e projetando um futuro. Renovamo-nos a cada momento a partir do que já vivemos e, com toda essa bagagem, prevemos o nosso por-vir. Dessa forma, a memória realiza um processo dinâmico, em que age/interfere com o passado no presente, sempre se adaptando a esse novo espaço/tempo.

⁴¹Grifo do autor

Numa alusão a Bakhtin (2013), Miotello (2006, p. 282-283) sugere que “nossa memória apenas é memória quando se impregna de conteúdo ideológico, sóico [...]. Os signos se constituem no lugar onde se dá o encontro do Eu e do Outro. Logo, lugar social, dialógico”. Dessa forma, o que será expresso e “conservado em vestes verbalizadas” por alguns docentes talvez não o seja por outros, já que

Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom [...]. Em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, expressas e conservadas em vestes verbalizadas [...]. Sempre existem essas ou aquelas ideias determinantes dos “senhores do pensamento” [...] (BAKHTIN, 2011, p. 294).

Neste sentido, buscar compreender o diálogo do docente com o discurso presente no Projeto Político-Pedagógico é compreender como ele se posiciona frente a todo o percurso histórico da EPT e como, nessa tomada de posição dele, são desveladas as tradições que ele conservou, o que permanece como autoridade ou o que foi ressignificado. E isso será desvelado através dos ecos e ressonância impregnados nas palavras, nos enunciados, pois conforme se observa no trecho acima, as “tradições são expressas em vestes verbalizadas”.

Essa concepção bakhtiniana mobiliza a ideia de memória como seletiva, que envolve aspectos como esquecimento e valoração, pois o processo de rememorar, ocorrido segundo uma posição exotópica, envolve toda uma seleção/esquecimento daquilo que o enunciator pretende levar (ou não) consigo; ele valora aquilo que é rememorado, conforme sua necessidade, numa nova posição espaço-temporal do presente. Essa seleção caracteriza a parcialidade constitutiva do trabalho da memória nas interações. O discurso mobiliza o ato de rememorar, que pode ser retrospectivo quando retoma discursos anteriores/passados ou prospectivo quando antecipa possíveis réplicas dos interlocutores, visando a tornar aceitos os sentidos instaurados nesse discurso.

Para Sobral (2018, p. 406), “a seleção do recordado é feita segundo sua utilidade para a instauração de sentidos no momento da recordação, não no momento vivido, que é agora ressignificado”. Dessa forma, a relação espaço-tempo constrói valorações distintas do mesmo objeto rememorado, lembramos ou esquecemos nos termos do conjunto de nossas relações sociais e das circunstâncias específicas, e isso se manifesta discursivamente. Outro aspecto que Sobral (2018) vai destacar acerca da questão da memória que se pode depreender das noções bakhtinianas é que ela está constitutivamente vinculada com as transformações pelas quais passa a sociedade. Essas mudanças penetram as práticas de linguagem dos indivíduos

que constituem os grupos sociais. Existe, portanto, uma memória histórica nessas práticas das quais os indivíduos participam e delas eles “guardam uma memória e um esquecimento específicos, que dependem dos grupos sociais de que fazem parte” (SOBRAL, 2018).

Portanto, em Bakhtin (2011), encontramos uma memória, que é intersubjetiva, que não está “nos” sujeitos, mas “entre” eles. Sendo assim, falamos em uma memória que é ao mesmo tempo individual e coletiva. A afirmação de Bakhtin (2011) de que a palavra está na passagem de um a outro e que ela não esquece jamais o seu trajeto vem confirmar a ideia da memória coletiva presente na palavra, como também da importância que cada falante no processo de transmissão, de reavaliação, de reinterpretação dessa memória entre si. Conforme se observa no seguinte trecho:

A palavra (em geral qualquer signo) é interindividual. Tudo o que é dito, o que é expresso se encontra fora da “alma” do falante, não pertence apenas a ele. A palavra não pode ser entregue apenas ao falante. O autor (falante) tem os seus direitos inalienáveis sobre a palavra, mas o ouvinte também tem os seus direitos; têm também os seus direitos aqueles cujas vozes estão na palavra encontrada de antemão pelo autor (BAKHTIN, 2011, p. 327-328).

Acerca da memória coletiva, Sobral (2018, p. 425) destaca que, a partir da memória coletiva encontrada no discurso, são desvelados tanto traços comuns da coletividade, do grupo social do qual o falante faz parte, como traços acerca das formas específicas de como os falantes em interação se apropriam desses traços. O autor reforça que o discurso está inserido em determinadas circunstâncias estruturais e conjunturais em que os sujeitos se veem, sendo assim, o ato de lembrar e o de esquecer participam dos “projetos enunciativos que os mobilizam e a que recorrem para alcançar seus fins discursivos” (p. 425). Esses aspectos reforçam a seletividade valorativa, característica da memória discursiva.

A seguir, apresentamos de modo detalhado os procedimentos metodológicos adotados para desenvolver a presente pesquisa.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é classificada como de caráter qualitativo, sendo que nessa modalidade de pesquisa, temos a análise do objeto de estudo considerando os contextos sociais em que eles se situam. O campo de estudo não são situações artificiais, mas, sim, práticas e interações dos sujeitos desenvolvidas em seu cotidiano (FLICK, 2009, p.24). A seguir, apresentamos algumas considerações acerca do contexto em que a pesquisa foi desenvolvida.

5.1 LOCAL DA PESQUISA

Nossa pesquisa teve como local o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. Conforme apresentado no Projeto Político-Pedagógico – PPP dessa instituição, o IFRN percorre “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” (PPP, 2012, p. 19). Todo esse percurso interfere na constituição da nova institucionalidade criada pelos termos da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Criase o IFRN, 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.

Atualmente, essa instituição conta com 21 Campi (Apodi, Caicó, Canguaretama, Ceará-Mirim, Currais Novos, Ipanguaçu, João Câmara, Lajes, Macau, Mossoró, Natal Central, Natal Cidade Alta, Natal Zona Norte, Natal Zona Leste (EaD), Nova Cruz, Parelhas, Parnamirim, Pau dos Ferros, Santa Cruz, São Gonçalo do Amarante e São Paulo do Potengi). Com essa nova institucionalidade, temos o confronto do instituído e do instituinte, ou seja, temos um processo de reconstituição identitária do IFRN, que será, conforme cita o PPP (2012, p. 19), “desvelada na (re)construção do Projeto Político-Pedagógico institucional”.

O PPP que rege as ações de todos esses Campi é um só e foi ele que serviu de base para nossas análises. Contudo, os Campi selecionados para desenvolver a presente pesquisa foram os Campi de Apodi e Mossoró. O primeiro deles foi selecionado por ser o Campus onde a pesquisadora atua como docente; enquanto o segundo, por se tratar de ser o Campus mais antigo do IFRN, localizado próximo ao Campus Apodi, e por ser um dos mais antigos do IFRN, concentra um grande número de docentes com mais tempo de atuação no instituto.

Aqui, aplica-se o critério de *conveniência* (PATTON, 2002 *apud* FLICK, 2009, p. 125), que leva em conta a disponibilidade e a facilidade de acesso do pesquisador aos docentes, bem como sua vivência e experiência na instituição.

Acreditamos que todos os docentes que vão se constituindo nesse processo de constantes mudanças pelas quais passou a Educação Profissional e Tecnológica do IFRN tragam muitas influências, sejam positivas ou negativas, para o seu fazer docente hoje, como também entendemos que essas interferências possam significar de uma maneira diferente para os docentes que atuam há mais tempo na instituição, do que para os professores que ingressaram mais recentemente, quando já instituídos os Institutos Federais –IFs, já que aqueles puderam acompanhar mais de perto todo esse processo transformacional.

Nosso recorte considerou a seleção de docentes licenciados, como também de servidores que sejam bacharéis e tecnólogos, pois esse é o perfil dos docentes que formam o quadro docente da Instituição; além disso, selecionamos professores que ingressaram na instituição em diferentes períodos, compreendendo os que chegaram nos anos 1990 (quando ainda ETFRN e/ou CEFET-RN), que foram os docentes selecionados do Campus Mossoró; e os que ingressam mais recentemente (quando já IFRN), que foram os participantes do Campus Apodi. Acreditamos que, com base nessa caracterização, teremos como constituir um *corpus* discursivo que nos possibilite analisar de modo mais consistente o processo de (re)construção de sentidos (sejam eles epistemológicos, filosóficos ou políticos) participante do desenvolvimento institucional e, conseqüentemente, compreendermos melhor a (re)constituição da identidade institucional.

5.2 CONHECENDO OS PARTICIPANTES E OS CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Na pesquisa qualitativa, são considerados os significados sociais e subjetivos relacionados ao objeto de estudo (PPP), portanto, o conhecimento e as práticas dos participantes são considerados, mas se entende que os pontos de vista dos participantes (docentes) são diferentes em razão das diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados (FLICK, 2009, p. 25). A seguir, apresentamos algumas considerações acerca dos participantes consideradas importantes para compreendermos alguns dos posicionamentos e/ou pontos de vista assumidos durante a entrevista.

No Campus Apodi do IFRN, contávamos com um quantitativo de 60 docentes. Contudo, nem todos esses docentes atuavam no ensino médio. Como o IFRN conta com muitas modalidades de ensino -ensino médio integrado, cursos técnicos subsequentes, cursos de licenciatura, pós-graduações e cursos de formação inicial e continuada- FIC - muitas vezes os docentes atuam em mais de uma dessas modalidades de ensino. Contudo, buscaremos analisar a proposta político-pedagógica presente no PPP e sua aplicabilidade voltada ao nível médio integrado regular de ensino. Portanto, como **critério de exclusão**, adotamos o fato de excluir da pesquisa os docentes que não atuam no ensino médio integrado regular de ensino. Utilizando esse critério, o quantitativo de docentes passava para, em média, 50 professores. Desse grupo, selecionamos aqueles que atuavam na instituição desde 2009, pois esses acompanharam o processo de construção do atual PPP, documento cujo discurso é objeto para nossas análises.

No universo de, em média, 50 docentes, contávamos no Campus Apodi com um quantitativo de 05 docentes, que já atuavam desde 2009. Desse quantitativo, ficaram 4 docentes, tendo em vista que um deles optou por não participar da entrevista. Somamos a esses 04 docentes, que ingressaram em 2009, mais 02 docentes que tinham ingressado mais recentemente, pois assim traríamos um demonstrativo de como a instituição tem realizado o trabalho de apresentação/socialização da sua proposta político-pedagógica aos novos servidores, levando-os a assumir tal proposta. Assim, somamos um quantitativo de 06 docentes do Campus Apodi. Sendo assim, como **critério de inclusão**, no Campus Apodi, adotamos o critério de selecionar os docentes que ingressaram em 2009 na instituição e ainda os que chegaram à instituição mais recentemente. Outro aspecto observado como critério de inclusão foi o de contemplar docentes licenciados (03 docentes), como também bacharéis e/ou tecnólogos (03 docentes), já que nosso corpo docente é constituído por professores com formação diversificada.

Quanto aos docentes do Campus Mossoró, selecionamos o mesmo quantitativo do Campus Apodi, 06 docentes, buscando aqueles que atuavam na instituição desde a época de ETFRN e/ou CEFET, pois nesse período trabalhava-se com uma proposta político-pedagógica diversa da atualmente em vigor. Dessa forma, alguns dos docentes desse campus tiveram a oportunidade de acompanhar todos os embates discursivos ocorridos durante a (re)construção do projeto político-pedagógico institucional.

5.3 CARACTERIZAÇÃO DO *CORPUS* DISCURSIVO

O *corpus* foi constituído por 12 entrevistas semiestruturadas de docentes que compõem o IFRN. Conforme descrição acima, consideramos que nossa seleção possibilitou uma amostragem significativa acerca da temática em discussão na pesquisa. As perguntas que elaboramos para a entrevista foram fundamentadas nos capítulos iniciais do PPP institucional, e considerando as temáticas propostas nos três primeiros capítulos do PPP, elaboramos as perguntas. Fazer esse recorte dos três primeiros capítulos do PPP ocorreu pelo fato de se concentrar nesses capítulos a discussão acerca dos sentidos epistemológicos, filosóficos e políticos que mobilizam a proposta do projeto político-pedagógico do IFRN.

Quanto ao roteiro da entrevista, sentimos a necessidade de incluir ou excluir algumas perguntas de acordo com o docente entrevistado. No caso dos docentes do Campus Apodi, que não atuaram em outras institucionalidade (CEFET), em que se trabalhava com outra proposta político pedagógica, adotamos o seguinte roteiro:

- 1) Para você, qual a função do projeto político-pedagógico institucional?
- 2) Fazendo uma contextualização histórica, gostaria que você relatasse as razões que nos levaram à construção de uma nova proposta político-pedagógica e em qual contexto isso ocorreu. (Essa pergunta não deve ser considerada para os docentes que chegaram recentemente)
- 3) Embora você não tenha participado de institucionalidades anteriores (CEFET, por exemplo), nem trabalhado com uma proposta político-pedagógica diferente da vigente, você convive com o discurso de docentes que vivenciaram toda essa realidade anterior ao IFRN, seja através dos eventos institucionais, dos Núcleos Centrais Estruturantes – NCEs da disciplina, das Semanas Pedagógicas, como também dos documentos institucionais. Em algum momento, você observou no discurso desses docentes abordagem acerca de aspectos relativos a essa realidade anterior ao IFRN? Como se deu essa abordagem, como você a analisa?
- 4) Considerando o contexto histórico-social hodierno do IFRN, comente acerca da função social que a instituição deve assumir conforme enfatizado no PPP. (Em que você considera que essa função social se modificou, se expandiu...)
- 5) Quais aspectos participam do processo de construção do novo perfil identitário institucional?

- 6) Quais princípios/concepções orientadores da educação profissional técnica de nível médio na modalidade integrada regular fundamentam o PPP vigente?
- 7) Como você avalia a concepção de currículo orientador da atividade docente institucional voltado à educação profissional técnica de nível médio, na modalidade integrada regular?
- 8) Como você em sua atividade docente busca dialogar com os princípios e as concepções que fundamentam a proposta político-pedagógica do IFRN? Para isso, você encontra algum desafio e/ou incentivos?
- 9) Para você, o modelo de gestão que temos atuando no IFRN hoje condiz com a concepção da gestão democrática defendida no PPP?
- 10) O capítulo 4 apresenta o princípio da indissociabilidade entre as três dimensões - ensino, pesquisa e extensão - como norteador da política e das ações institucionais. Como você avalia a aplicabilidade dessa orientação nas ações desenvolvidas pela instituição? Esses três eixos têm sido contemplados? Comente.
- 11) Você entende que o grupo de docentes da instituição, envolvendo os que atuam no núcleo estruturante, no núcleo articulador e no núcleo tecnológico, tem uma ideia clara acerca dos princípios/concepções norteadores das ações educativas institucionais?
- 12) Como você avalia o papel da instituição no processo de acompanhamento da implantação dessa proposta político-pedagógica? Retoma-se o PPP constantemente? Como isso é feito? Quem são os responsáveis por esse trabalho? Como os novos servidores docentes se apropriam dessa proposta?
- 13) Você considera que a proposta de reforma para o ensino médio pode acarretar alguma implicação na proposta de ensino médio integrado que vem sendo desenvolvida na instituição? Qual sua análise sobre a posição que a instituição tem assumido?
- 14) Você teria alguma consideração/observação a fazer acerca da proposta político-pedagógica institucional que você não viu contemplada nas perguntas e/ou alguma consideração acerca da pesquisa em si?

O roteiro acima foi aplicado aos docentes do Campus Apodi, contudo, aos 02 docentes que chegaram recentemente ao Campus, não fizemos a pergunta de número 2, pois tais docentes ainda não atuavam na instituição no momento em que se discutiu a necessidade de

reformulação do PPP. Portanto, desconhecem ou conhecem de modo superficial o contexto em que tudo ocorreu e as razões que justificaram a construção do PPP vigente.

Quanto à entrevista aos docentes do Campus Mossoró, temos alguns ajustes no roteiro direcionado aos docentes que atuam há mais tempo. A questão de número 03 é substituída e foram acrescentadas mais duas perguntas, que passam a ser a de número 04 e 05.

- 3) Como você avalia essa proposta político-pedagógica implantada atualmente na instituição frente às propostas político-pedagógicas adotadas anteriormente (como ETRN e CEFET)?
- 4) Você acha que todo esse processo de transformação ocorrido nas propostas político-pedagógicas ao longo dos anos na instituição interfere positiva ou negativamente? Por quê?
- 5) Você considera que os docentes que participaram desse processo de mudanças/alterações ocorridas nas propostas político-pedagógicas da instituição veem/concebem a atual proposta do IFRN de modo diferente dos demais docentes que não acompanharam esse processo de construção institucional?

As demais perguntas seguem o roteiro com alteração apenas da numeração. Pelo acréscimo das duas perguntas, a entrevista direcionada aos docentes do Campus Mossoró que atuam desde outras institucionalidades anteriores ao IFRN soma um quantitativo de 15 perguntas, enquanto para os docentes mais recentes no Campus, fizemos a mesma sequência adotada para os recém-ingressantes do Campus Apodi.

5.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A questão de acesso ao campo de estudo na pesquisa qualitativa é crucial e merece uma atenção especial (FLICK, 2009, p.110). Como o pesquisador deve proceder para assegurar “a colaboração de seus participantes potenciais no estudo? Como conseguir não apenas que estas pessoas demonstrem boa vontade, mas que isso também leve a entrevistas concretas ou a outros dados?”. No caso dessa pesquisa, o fato de a pesquisadora já atuar na instituição por mais de dez anos facilitou o acesso ao campo de estudo, bem como o contato e a adesão dos participantes à pesquisa.

Iniciamos o contato com os Diretores Gerais - DGs dos Campi de Apodi e Mossoró para apresentar a pesquisa e solicitar sua anuência para que a pesquisa pudesse ser

desenvolvida naqueles Campi. A carta de anuência assinada pelos DGs passou a compor o protocolo submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, no dia 14 de dezembro de 2018, solicitando aprovação e autorização para desenvolver a coleta de dados da presente pesquisa.

Após o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, CEP/UFPE (Número do Parecer: 3.135.308), no dia 07 de fevereiro de 2019, partimos para a coleta de dados. Nesse momento, nosso contato passou a ser com os docentes dos Campi Apodi e Mossoró. Nosso contato se deu com cada docente de modo individual. Apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE em que se esclareceu que as informações da pesquisa são confidenciais e divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do(a) voluntário(a) e que os dados coletados nesta pesquisa, através de gravações em áudio e de entrevistas, ficarão armazenados em um computador pessoal e em um HD externo sob a responsabilidade da pesquisadora.

Esclarecidos os dados, caso concordassem em fazer parte do estudo, os docentes assinavam o Termo de Consentimento, caso não concordassem, enfatizamos que não haveria qualquer penalidade. Naquele momento, apresentamos os objetivos da pesquisa, enfatizando a importância da colaboração desses professores para o desenvolvimento do estudo proposto. Ressaltamos ainda a contribuição que a pesquisa objetivava trazer para a sua prática docente, como também para compreender melhor nossa função social como instituição educativa. Enfatizamos, junto aos docentes, que a participação deles nesse trabalho é também uma oportunidade formativa.

A questão da confiança e do anonimato é fundamental para pesquisa qualitativa e deve ser considerada em todo processo, desde a maneira como “o pesquisador entra no campo, o modo como lida com ele e como seleciona os participantes de sua pesquisa, [...] como este pesquisador informa a respeito da pesquisa e seus propósitos” (FLICK, 2009, p.54).

Após o consentimento dos docentes e o recolhimento do TCLE assinado por eles, iniciamos a entrevista semipadronizada, que foi gravada em áudio, cujo roteiro apresentamos no item anterior. Como já explicamos acima, as perguntas são fundamentadas nos textos do PPP Institucional, e para cada capítulo tínhamos um bloco de perguntas. Como a nossa pesquisa focalizou a proposta destinada ao Ensino Médio Integrado na modalidade regular de ensino, foi necessário desconsiderar os trechos do PPP que discutiam a proposta destinada a outras modalidades de ensino ofertadas na instituição. Isso ocorreu mais especificamente no

Capítulo 4 do PPP em que eram discutidas todas as ações educativas da instituição, nesse caso, consideramos apenas as seções (4.1, 4.2, 4.3, com exceção, do item 4.3.3.2) que apresentavam as ações destinadas ao EMI.

Outro aspecto que merece ser destacado diz respeito ao fato de considerando o objetivo da nossa pesquisa, o questionário concentrou-se mais nos três primeiros capítulos do PPP, tendo em vista que nesses capítulos encontramos a abordagem das concepções e os princípios que fundamentam o PPP. Antes de iniciadas as perguntas, apresentamos aos docentes os objetivos de cada capítulo com base em trechos do próprio PPP, no intuito de fazer uma breve contextualização acerca do que seria contemplado nas perguntas daquele bloco.

Portanto, antes das perguntas elaboradas nesse capítulo, fizemos a seguinte apresentação:

“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” (PPP, 2012, p. 17, grifo nosso).

Os docentes foram convidados a responder às questões que estavam relacionadas aos seguintes eixos:

- a) A função do PPP e a contextualização histórica dos projetos político-pedagógicos da Instituição;
- b) As razões de se construir um novo projeto político-pedagógico; e
- c) O contexto em que transcorreu o processo.

Para os docentes do Campus Apodi, o capítulo 1 fundamentou as questões 01, 02 e 03 da entrevista a eles destinada, enquanto para os docentes do Campus Mossoró, esse capítulo serviu de base para as questões 01,02, 03, 04 e 05 da entrevista a eles dirigida.

O texto de apresentação para iniciar o bloco de perguntas referentes ao capítulo 2 trouxe a seguinte explicação:

[...] 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 (PPP, 2012, p.17, grifo nosso).

As perguntas feitas aos docentes nesse capítulo consideraram os seguintes eixos:

- a) Perfil identitário institucional;
- b) Função social da Instituição; e
- c) Histórico da Instituição e contextualização.

Do questionário destinado aos docentes do Campus Apodi, as perguntas referentes ao capítulo 2 são 04 e 05, já na entrevista dirigida aos professores do Campus Mossoró, são as questões 06 e 07.

Com referência ao capítulo 3, ao iniciarmos o bloco de perguntas referentes a esse capítulo, apresentamos o seguinte trecho para contextualização:

[...] 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 orientador da prática pedagógica** institucional e a **concepção de gestão democrática na educação** (PPP, 2012, p.17, grifo nosso).

A partir de então, os docentes passam a responder às perguntas que versam sobre:

- a) Concepções teóricas e de bases epistemológicas e filosóficas que fundamentam a opção pelo currículo integrado;
- b) Concepção de currículo orientador da prática pedagógica institucional; e
- c) Concepção de gestão democrática na educação.

Quanto ao capítulo 04, que versa sobre as ações educativas na instituição, elencamos apenas duas perguntas. Primeiramente, porque nossa pesquisa tem enfoque na modalidade de EMI e o capítulo contempla as ações previstas para todas as modalidades de ensino ofertadas em nossa instituição, sendo assim, muitos itens desse capítulo foram desconsiderados. Segundo, porque compreendemos que, ao trazer a abordagem acerca das concepções e princípios norteadores da proposta político-pedagógica institucional e a descrição acerca do processo de construção dessa proposta (capítulos 1,2 e 3), já possibilitamos trazer à tona todos os aspectos mobilizados nesse documento, inclusive, os mais relacionados às ações práticas, porque, ao tratarmos de proposta político pedagógica, sempre temos a relação teoria-prática caminhando juntas.

Observamos que os docentes ao pronunciar sobre as questões anteriores, a todos momentos justificavam seus posicionamentos teóricos tendo em vista aspectos adotados na prática, na ação educativa. Portanto, visando apenas a acrescentar algum aspecto explicitado nesse capítulo que o docente julgue necessário e/ou que ele tenha deixado de citar, fizemos as seguintes perguntas:

O capítulo 4 apresenta o princípio da indissociabilidade entre as três dimensões - ensino, pesquisa e extensão - como norteador da política e das ações institucionais. Como você avalia a aplicabilidade dessa orientação nas ações desenvolvidas pela instituição? Esses três eixos têm sido contemplados? Comente.

E a outra:

Você entende que o grupo de docentes da instituição, envolvendo os que atuam no núcleo estruturante, no núcleo articulador e no núcleo tecnológico, tem uma ideia clara acerca dos princípios/concepções norteadores das ações educativas institucionais?

Quanto ao Capítulo 5, expomos o seguinte trecho de contextualização:

“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”(PPP, 2012, p.17, grifo nosso).

Ao que perguntamos em seguida: “Como você avalia o papel da instituição no processo de acompanhamento da implantação dessa proposta político-pedagógica? Retoma-se o PPP constantemente? Como isso é feito? Quem são os responsáveis por esse trabalho? Como os novos servidores docentes se apropriam dessa proposta?”

Por fim, enfatizamos que, quando se trata de pesquisa envolvendo fenômenos discursivos, numa perspectiva dialógica, as marcas de provisoriedade e do inacabamento estarão sempre presentes, pois as possibilidades de novos diálogos nunca cessam. Portanto, foi o processo dialógico realizado entre os docentes e o PPP através da entrevista que conduziu os rumos de nossas análises. A título de exemplo, podemos destacar a discussão acerca da (contra)Reforma do Ensino Médio, que foi citada por muitos docentes e nos levou à necessidade de elaborarmos a penúltima pergunta da entrevista: “Você considera que a proposta de reforma para o ensino médio pode acarretar alguma implicação na proposta de

ensino médio integrado que vem sendo desenvolvida na instituição? Qual a sua análise acerca da posição que a instituição tem assumido?”.

5.4.1 Instrumento: A entrevista semipadronizada

A entrevista semipadronizada foi proposta por Scheele e Groeben (1988 apud FLICK, 2009) com o intuito de estudar teorias subjetivas em campos como escolas e outras áreas de trabalho profissional. Esse método foi proposto porque os estudiosos trabalhavam com entrevistados que tinham um conhecimento mais aprofundado acerca da temática em estudo e nisso consistia o que eles consideravam “teoria subjetiva” (FLICK, 2009). No caso dos nossos entrevistados, temos um grupo de docentes que acreditamos já terem construído uma ideia acerca da temática em discussão – as concepções e princípios que mobilizam o PPP. Portanto, selecionamos esse modelo de entrevista por nos possibilitar acesso a essa “reserva complexa de conhecimento sobre o tópico em estudo” (idem, p.149).

Durante a entrevista semipadronizada, podem ser feitas tanto questões abertas (“Qual a função do projeto político-pedagógico institucional?”) como questões que sejam direcionadas para as hipóteses (“Você considera que os docentes que participaram desse processo de mudanças/alterações ocorridas nas propostas político-pedagógicas da instituição veem/concebem a atual proposta do IFRN de modo diferente dos demais docentes que não acompanharam esse processo de construção institucional?”). Para Flick (2009, p. 149), “as suposições nessas questões são planejadas como algo oferecido ao entrevistado, podendo este adotar ou recusar, conforme elas corresponderem ou não a suas teorias subjetivas”.

5.5 ABORDAGEM METODOLÓGICA: O DIALOGISMO

Para falarmos em metodologia, com base na pesquisa a que nos propomos realizar, é necessário considerar alguns aspectos. O primeiro deles é que nosso objeto de estudo, assim como os objetos das Ciências Humanas, constitui-se como um objeto falante. Conforme destaca Bakhtin (2011, p. 395), “o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e, por isso, é inesgotável em seu sentido e significado”. Partimos, pois, do estudo do homem via linguagem. Linguagem essa por meio da qual ele se conhece e se constrói. Temos, assim, um objeto cujo conhecimento que temos dele só pode ser dialógico.

Considerando esses aspectos é que a perspectiva bakhtiniana sugere o dispositivo dialógico como método que permite a (re)construção ativa e responsável de conhecimentos sob perspectiva do *outro*, o que pressupõe um trabalho de escuta desse outro. Os procedimentos pressupõem que o pesquisador se desloque de seu lugar (de pesquisador) para o território do outro, para fazer o trabalho de escuta; para só então retornar ao seu lugar (de pesquisador) e, com seu excedente de visão, proceder à interpretação hermenêutica do acontecimento único do ser e, ao fazê-lo, propor e escrever novos textos. Portanto, o trabalho do pesquisador é adentrar essa cadeia dialógica e participar desse diálogo com o outro, buscando a construção do sentido mediante esse contato, que é sempre dialógico. Como destaca Todorov (*apud* BAKHTIN, 2011, p. XXXII), “a atividade mais específica e mais crítica do pesquisador em ciências humanas é a interpretação como diálogo, a única que permite recobrar a liberdade humana”.

Portanto, cabe ao pesquisado “deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir de um ponto d vista dialógico, de um embate” (BRAIT, 2008, p. 24). Por isso a impossibilidade de a teoria dialógica aplicar conceitos preestabelecidos a um *corpus*, pois ele é linguagem e, sendo linguagem, é dotado de sentido e da liberdade que ele gera. Sendo assim, se “na ordem do ser, a liberdade humana é apenas relativa e enganadora, na ordem do sentido, ela é, por princípio, absoluta, uma vez que o sentido nasce do encontro de dois sujeitos, e esse encontro recomeça eternamente” (TODOROV *apud* BAKHTIN, 2011, p. XXXII).

A abordagem teórico-metodológica bakhtiniana trouxe grandes contribuições para explorar qualitativamente, via linguagem, formas de conhecimento de natureza social e cultural de sujeitos históricos (BRAIT et al., 2006). Configura-se como uma proposta constituída de “conceitos, noções e categorias que especificam a *postura dialógica* diante do *corpus discursivo*, da metodologia e do pesquisador” (BRAIT, 2008, p.29, grifo do autor).

Fundamentados por essa abordagem metodológica do dialogismo, seguiremos para a análise do *corpus discursivo*.

6 ANÁLISES DOS DISCURSOS: O DIÁLOGO ENTRE OS DOCENTES E O PPP

Nesse capítulo, deter-nos-emos nas análises qualitativa dos dados. Como já apresentamos anteriormente, partiremos do diálogo entre os discursos dos docentes e o discurso do PPP institucional, como também do diálogo entre os discursos dos docentes. Como metodologia de análise dos dados, adotamos as concepções contempladas na Teoria Dialógica da Linguagem, entre elas, as noções de dialogismo, acento apreciativo, exotopia, cronotopo, entre outros. Seguiremos nosso percurso de análise, orientados pelos objetivos da pesquisa e pelas temáticas mobilizadas nas respostas dos docentes.

Quanto aos docentes participantes da pesquisa, para preservar o anonimato de suas identidades, eles serão referidos através das seguintes abreviações: os docentes do Campus Mossoró, DM, e do Campus Apodi, DA. Para diferenciação entre os docentes do próprio campus, utilizaremos a numeração de 1 a 6, que foi atribuída pela ordem de ocorrência das entrevistas. Por conseguinte, o primeiro docente entrevistado do Campus Mossoró será referido como DM1 e o primeiro do Campus Apodi como DA1 e, assim, sucessivamente.

6.1 O DIÁLOGO ENTRE OS DOCENTES E O PPP: AS MEMÓRIAS DISCURSIVAS SITUADAS NO TEMPO-ESPAÇO PRESENTE, PASSADO E FUTURO

Iniciaremos nosso percurso focalizando o seguinte objetivo: Identificar e interpretar como se organizam e relacionam entre si as memórias discursivas dos docentes, situadas no tempo/espço presente (do IFRN) e passado (ETFRN/CEFET) e como tais memórias projetam o futuro. Buscamos estabelecer como roteiro analítico as temáticas evocadas nos discursos dos docentes ao mobilizarem suas memórias discursivas. Portanto, nem todas as respostas são contempladas nas análises. Assim sendo, procuraremos interpretar os discursos das respostas que suscitem elementos/temáticas importantes acerca do objetivo em análise. Contudo, no que diz respeito a esse primeiro objetivo da pesquisa, nossas análises focam as questões relativas ao primeiro capítulo do PPP, pois observamos que elas são as que mais suscitam aspectos relevantes acerca da relação entre as memórias discursivas mobilizadas nos discursos dos docentes, pois elas convocam a manifestação discursiva desses professores, oportunizando a evocação de memórias situadas no tempo/espço presente, passado e futuro. Portanto, mesmo que em outras questões esse aspecto também seja contemplado, entendemos

que, ao descrever e interpretar as questões das entrevistas, elaboradas no Capítulo I do PPP, teremos respondido de modo satisfatório ao primeiro objetivo acima apresentado.

6.1.1 A memória discursiva em Bakhtin

Nossas análises seguem a perspectiva dialógica bakhtiniana, que considera o movimento, a motricidade entre diálogos discursivos, que busca compreender as relações de sentido entre discursos e seus respectivos contextos de natureza diversa (histórico, social, político, econômico etc.). É, pois, na perspectiva dialógica que faremos nossas análises dos discursos mobilizados nas respostas dos docentes. Buscaremos observar como o docente, através do excedente de sua visão, na perspectiva de espaço-tempo na qual está situado, atribui valores axiológicos ao *outro* com o qual dialoga, seja esse *outro* o PPP, outros colegas, ou ainda o *eu*-docente, situado num tempo-espaço passado. Nesse último caso, temos o diálogo do *eu*-docente situado no tempo-espaço presente com o *outro*, que consiste no *eu*-docente situado no tempo-espaço de uma memória do passado, pois, conforme assevera Bakhtin (2011, p.98), “a memória é um enfoque construído do ponto de vista do acabamento axiológico; [...] só ela é capaz de julgar a vida finda”.

Ao enfatizar a questão da memória discursiva, Bakhtin (2011) afirma que os sentidos do passado não podem jamais ser concluídos, acabados de uma vez por todas: eles se renovam, pois não existe nada absolutamente morto. Portanto, por meio do discurso, são revelados:

[...] o elemento da *relação essencial* do passado com o presente, o elemento da *necessidade* do passado e da necessidade do seu lugar na linha do desenvolvimento contínuo, o elemento da *eficácia criadora* do passado e, por último, o elemento do vínculo do passado e do presente com o *futuro necessário* (BAKHTIN, 2011, p. 238)⁴².

Observamos que Bakhtin (2011) evoca a relação dialógica entre as várias temporalidades constitutivas da vida humana, ressaltando a importância de compreendê-las como interligadas, constituindo a “plenitude do tempo”. (BAKHTIN, 2011, p. 235)⁴³. É, pois, no âmbito de relações dialógicas, mobilizadas entre os vários espaços e tempos constitutivos da vida de um indivíduo, que ele vai se constituindo. Nisso consiste todo um processo de alteridade que nunca cessa e que envolve uma abertura constante a um *outro*. Bakhtin (2011)

⁴²Grifo do autor.

⁴³ Grifo do autor

ênfatiza que o encontro com os vários *outros* proporciona momentos de tensão, de conflito, de rupturas, que são responsáveis pela transformação do indivíduo.

Assim sendo, a expressão alteritária desvelada no discurso do docente dá sentido ao diálogo que ele estabelece como o *outro*, que é ele-mesmo situado numa posição axiológica diferente da posição assumida no tempo-espaço presente. Além desse *outro*, que é encarnado no docente, na posição tempo-espaço situada no passado, a relação alteritária também se estabelece com o *outro* com quem sempre estabelece uma escuta atenta, um diálogo responsivo aos discursos de seus pares (demais docentes), com o próprio PPP, com a comunidade institucional e com todo o contexto histórico e social em que está inserido. Isso ocorre porque, conforme assevera Bakhtin (2011) ao se referir à atividade estética:

[...] o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne e unifica, que é o único capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada; tal personalidade não existe se o outro não a cria; a memória estética é produtiva, cria pela primeira vez o homem *exterior* em um novo plano da existência (BAKHTIN, 2011, p. 33).

6.1.2 Projeto Político-Pedagógico: um norte, um direcionamento

O primeiro capítulo do PPP traz, como temática de discussão, uma breve abordagem acerca da concepção do Projeto Político-Pedagógico do IFRN, dos princípios que orientam a construção deste projeto, a contextualização histórica dos projetos da instituição, as razões de construir um novo PPP, o contexto em que transcorreu tal processo e a metodologia adotada. Como esse capítulo foi elaborado a nível de introdução, esses aspectos são abordados de modo breve, sendo complementados no decorrer dos capítulos do PPP. Contudo, objetivando contribuir com a organização de nossas análises, trouxemos todas as perguntas que são fundamentadas nesse aspecto da contextualização histórica e do processo inicial de construção do PPP para o início da entrevista, sendo, portanto, aquelas a que nos determos nesse primeiro momento da análise dos dados.

Para o documento-PPP, o Projeto Político-Pedagógico deve ser compreendido como um “planejamento global de todas as ações de uma instituição educativa, abrangendo direcionamentos pedagógicos, administrativos e financeiros” (PPP, 2012, p.15). Destaca-se que o PPP deve possibilitar uma reflexão crítica e contínua a respeito das práticas, dos métodos, dos valores, da identidade institucional e da cultura organizacional. Ênfatiza-se ainda que, assumindo esse caráter 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” (PPP, 2012, p.15).

Quando confrontamos esse discurso do PPP com as respostas dos docentes, percebemos, na maioria dos discursos, uma valoração ao PPP próxima daquela encontrada no documento. As respostas acentuavam a ideia de “norte”, de “planejamento”, de “orientador das ações do Instituto”. Contudo, em alguns discursos, além dessa afirmação, encontramos outros aspectos que são acentuados. É o que mostra o recorte discursivo a seguir:

Quadro 1– Entrevista/Questão 01 – DM1

01	Pelo que eu entendo, a função do PPP de uma instituição é nortear todas as ações da instituição,
02	desde a ação da gestão, a ação de coordenações pedagógicas, a ação do docente, a prática
03	pedagógica, então esse PPP tem que trazer pressupostos que sustentem, que orientem a prática [...]
04	Ele tem que construir na cabeça do professor uma orientação teórica que vai alimentar a prática dele.
05	Na minha opinião é isso.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A docente DM1 atua na instituição IFRN – Campus Mossoró há 15 anos. Seu ingresso ocorreu ainda no antigo CEFET. Ela atua em disciplina que constitui o núcleo estruturante⁴⁴ e tem formação na área da docência. Observamos, no discurso de DM1, que da posição tempo-espço assumida pela docente no presente, ela valora a necessidade de um aporte teórico para fundamentar a prática pedagógica do docente, atribuindo, ao PPP, a função de trazer uma orientação teórica necessária ao docente para “alimentar” (linha 4) sua prática. Portanto, desvela-se o sentido de que, se os docentes desconhecem “os pressupostos” (linha 3) que fundamentam o PPP, conseqüentemente, sua prática será desvinculada da proposta institucional. Ao observarmos o enunciado “ele tem que construir na cabeça do professor uma orientação teórica” (linhas 3-4), acentua-se certa obrigatoriedade, que deve existir, por parte dos docentes, de conhecerem e fundamentarem suas convicções teóricas nos pressupostos do PPP. Desvela-se ainda a responsabilidade que se transmite à instituição em realizar essa “orientação” acerca dos pressupostos do PPP, junto aos docentes, pois, tendo esse “ele” (linha 3) como referente, o PPP, que é um documento de caráter institucional, caberia à própria instituição a responsabilidade de acompanhar e observar a aplicabilidade do que se defende no documento, em relação às suas atividades e ações institucionais.

⁴⁴A organização curricular dos cursos técnicos de nível médio na modalidade regular encontra-se disposta da seguinte maneira: núcleo estruturante (disciplinas de ensino médio); núcleo articulador (disciplinas de base científica e tecnológica comuns aos eixos tecnológicos e disciplinas técnicas de articulação e integração) e o núcleo tecnológico (disciplinas específicas do curso, não contempladas no núcleo articulador).

Um aspecto que podemos observar ainda é a intenção que a docente tem de marcar o seu posicionamento diante dos discursos “outros”, seja o *outro* PPP, seja o *outro* docente, que se situam num espaço-tempo diferente do seu. Isso fica evidente com a expressão “Pelo que eu entendo” (linha 1), e é reforçado no final do discurso quando pondera “Na minha opinião é isso” (linha 4).

Quando observamos os aspectos valorados no discurso acima e nos deparamos com a resposta a seguir, percebemos que nem sempre o acompanhamento institucional, junto aos docentes, acerca da aplicabilidade do PPP na prática, ocorre a contento, pois, conforme destaca DA6:

Quadro 2– Entrevista/Questão 01 – DA6

01	Primeiro, antes de tentar responder a essa pergunta, já quando eu entrei, a gente não teve, pelo menos
02	o pessoal que entrou junto comigo, não teve nenhuma introdução, nenhum seminário de introdução de
03	como seriam as coisas por aqui. A gente já pegou o negócio andando e, à medida que a gente vai
04	precisando de alguma coisa, a gente vai consultando os documentos [...]. O que eu entendo sobre o
05	projeto, a função dele é organizar, né, enfim, teria a base de tudo, de toda a organização dos cursos,
06	né, isso, que a partir daí é onde surgem os documentos para cada curso.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

O docente DA6 desenvolve suas atividades no IFRN – Campus Apodi há dois anos. É docente de disciplina que constitui o núcleo Tecnológico e não tem formação específica na docência. Como enfatizado no capítulo da metodologia, do grupo de docentes de cada campus, contaríamos com uma amostragem de dois docentes que chegaram mais recentemente à instituição, por conseguinte, não tiveram oportunidade de acompanhar o processo de construção do PPP. Pode-se observar, pelo tempo de atuação de DA6, que ele constitui um desses docentes. Quando observamos o discurso do professor, percebemos que ele, através do seu ato responsável de enunciar, relaciona um momento de um passado, não tão longínquo (quando ele ingressou na instituição), ao momento presente. Ao trazer esse passado para o presente, ele o faz para acentuar o fato de que ele (o *eu*) e “o pessoal que entrou junto” (o *outro*) não tiveram nenhum momento de apresentação/apropriação acerca da proposta do PPP institucional: “nenhuma introdução, nenhum seminário de introdução” (linha 2). Enfatiza que “já pegou o negócio andando” (linha 3), o que talvez possa significar que, quando chegou à instituição, as atividades do ano letivo já haviam sido iniciadas, e isso não lhe tenha possibilitado participação em seminários pedagógicos⁴⁵.

⁴⁵Os seminários pedagógicos são realizados a cada início de semestre e consistem em espaços de discussões, planejamento e integração entre docentes e demais setores do ensino.

DA6 acentua ainda, em seu discurso docente, que, diante das dificuldades, das dúvidas, dos questionamentos surgidos na prática docente, ele buscava orientação nos documentos institucionais, ou seja, no PPP: “à medida que a gente vai precisando de alguma coisa, a gente vai consultando os documentos”(linha 3-4). O discurso desse docente dialoga com o do DM1, o qual parece concordar com a importância da relação teoria-prática para direcionar as atividades pedagógicas institucionais. Contudo, se em DM1 acentua-se a importância da instituição acerca do acompanhamento pedagógico institucional, no que diz respeito à socialização das concepções e propostas contempladas no PPP, em DA6 desvela-se a fragilidade existente nesse processo de acompanhamento.

Embora saibamos que é de responsabilidade do docente buscar apropriar-se de toda a proposta político-pedagógica institucional, inclusive, conforme salientado pelo docente “a gente vai consultando os documentos” (linha 4), encontramos, no discurso do próprio PPP, a seguinte afirmação:

Considerando-se que a construção do PPP é uma ação coletiva, realizada pelos sujeitos participantes do processo educativo da Instituição, o *acompanhamento*⁴⁶ 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 (PPP, 2012, p. 202).

Portanto, o que se acentua no discurso do PPP é que o acompanhamento desse documento deve ocorrer de modo coletivo e permanentemente, o que sinaliza para a necessidade de realizar esse trabalho com os docentes que chegam à instituição a qualquer momento, inclusive, mesmo quando já iniciadas as atividades do ano letivo institucional. Outra interpretação também possível para o fato de o docente, antes de iniciar sua resposta, remeter-se antes ao (não)ocorrido no seu ingresso à instituição, pode ser a tentativa de justificar que a compreensão que ele detém hoje, a respeito desse documento, pode ter sido afetada, de alguma maneira, em razão dessa ausência de acompanhamento e/ou orientação da instituição em relação à proposta contemplada no PPP.

Em outra passagem do discurso evocado pela docente DA4, também observamos a evocação espaço-temporal presente-passado na construção dos sentidos dos enunciados. Quando perguntado acerca da função do PPP institucional, a docente posicionou-se da seguinte forma:

⁴⁶ Grifo nosso

Quadro 3 -Entrevista/Questão 01 – DA4

01	Creio eu que seja direcionar as atividades a partir de um objetivo comum. Eu atuava na rede estadual
02	e lá eu era conselheira. E eu participei da elaboração do projeto pedagógico da escola. Eles pedem
03	atualização anual praticamente, inclusive lá, foi retirado esse político, eles só usam Projeto
04	Pedagógico porque disseram que “político” daria margem a outros direcionamentos. E eu não
05	concordo com a retirada, lá, na época, eu disse “não concordo com a retirada desse viés político”,
06	porque tudo é político, né. Nós vivemos e interagimos em ambientes e situações e nos colocamos
07	politicamente frente a essas situações. Na preparação para o concurso, tem a parte específica do PPP,
08	a parte de legislação, e eu estudei o básico, né, essa parte comum a todas as áreas. Eu entendo que é
09	interessante, porque é a síntese dessa nova visão de educação profissional que não se fecha mais na
10	ideia da formação apenas de mão de obra qualificada tecnicamente, mas uma visão que já contempla
11	outros aspectos de formação, como a cidadã, por exemplo.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A docente DA4 chegou ao IFRN, Campus Apodi, recentemente, atuando naquela instituição há apenas um ano e meio. Pelo tempo de atuação, percebemos que ela faz integração junto com DA6, o grupo de docentes do Campus Apodi que não acompanhou o processo de construção do PPP institucional. Ela é professora de disciplina que compõe o núcleo estruturante e tem formação na área da docência. Como observamos, a docente, no ato de enunciar, estabelece relações de sentido entre fatos situados no passado e fatos situados no presente. Percebemos que DA4 dialoga com um *outro*, que é ela mesma (*eu*), situada no tempo-espaço passado. A memória, conforme enfatiza Bakhtin (2011), possibilita certo excedente de visão, frente ao outro que se situa num tempo-espaço passado: por estarem posicionados em tempo-espaço diferentes, o *eu* que enuncia no presente exerce certo protagonismo institucional quando confrontado com o excedente de visão do seu próprio *outro*, situado no passado.

Desvelam-se, pois, no discurso de DA4, duas experiências vividas pelo seu *outro*, situado no tempo-espaço do passado, que interferem no processo de compreensão que a docente tem hoje acerca do PPP. A primeira delas remonta ao tempo em que a docente atuou na rede estadual de ensino e, na ocasião, participou da elaboração do projeto pedagógico da escola. Ao destacar que, na época, discordou da retirada do termo “político” da expressão “Projeto Político-Pedagógico”, percebemos, no discurso do *eu-docente*, um diálogo instaurado com o *outro* (“eles”): “eles só usam Projeto Pedagógico porque disseram que ‘político’ daria margem a outros direcionamentos” (linhas 3-4). Na justificativa dada para o fato de se posicionar de modo contrário naquela ocasião, a docente acentua aspectos que sinalizam para qual seja sua compreensão acerca de um PPP, que é o de considerar o caráter “político” desse documento, pois todas as atividades que desenvolvemos, inclusive, as previstas em um documento como o PPP têm um viés político: “nós vivemos e interagimos em ambientes e situações e nos colocamos politicamente frente a essas situações” (linhas 6-7).

Logo em seguida, a docente passa à análise da experiência que ela teve mais especificamente com as leituras que fundamentam o PPP do IFRN, no período de preparação para o Processo Seletivo, no qual ela obteve a aprovação. Aqui temos um diálogo instaurado entre o *eu-docente* e o *outro-PPP*, situado no passado, mas que é mobilizado pela docente no presente para relacionar sentidos na construção de seu discurso. Essa segunda vivência, agora com o PPP institucional, possibilita-lhe acentuar a proposta político-pedagógica do IFRN como sendo uma “síntese dessa nova visão de educação profissional que não se fecha mais na ideia da formação apenas de mão de obra qualificada tecnicamente, mas uma visão que já contempla outros aspectos de formação como a cidadã” (linhas 9-10). Observamos aqui que, embora a docente não tenha acompanhado as discussões acerca do PPP no período de construção desse documento, ela é apresentado à proposta contemplada no documento através das leituras exigidas pelo edital do processo seletivo do IFRN do qual participou. Isso demonstra um fato importante quando se refere à ação institucional, que consiste em, já no processo seletivo de seus docentes, apresentar, por meio da referência bibliográfica exigida para estudo, as discussões que fundamentam a proposta político-pedagógica.

Como se pode observar, para DA4, o aspecto mais característico do PPP que fundamenta toda a proposta presente nesse documento é a busca pela “formação cidadã”, o que demonstra um reconhecimento, verificável no acento apreciativo do discurso da docente, de que não há mais espaço para uma concepção de formação como “mão de obra qualificada tecnicamente” (linha 10). Percebemos aqui que a docente mobiliza uma memória discursiva ao evocar um embate que, como vimos no segundo capítulo dessa tese, sempre acompanhou a história da educação profissional brasileira, que consistia na oposição à formação de “mão de obra qualificada tecnicamente” (linha 10) versus “formação cidadã” (linhas 10 e 11). Observamos, pois, que essa docente estabelece um diálogo propositivo que endossa o discurso contido no PPP, em prol da educação profissional do IFRN, que enseja o “compromisso com a formação humana integral e está focada na apreensão conjunta dos conhecimentos científicos, tecnológicos, histórico-sociais e culturais” (PPP, 2012, p. 33).

Entendemos que essa “formação cidadã”, evocada por DA4, refere-se à formação integral do aluno, que, quando considerada nos cursos técnicos integrados de nível médio, deve compreender, nessa formação, uma preparação para o mundo do trabalho, pois essa é uma das atribuições do perfil de formação dos alunos egressos desses cursos. Contudo, como enfatizou DA4, não se trata de uma perspectiva de formar mão de obra qualificada, concebendo o trabalho como uma atividade meramente mecânica, como ocorria antes, que contribuía para uma ideia de formação tecnicista. Com isso, DA4 sinaliza para uma nova

perspectiva de formação de um trabalhador, considerando todas as dimensões desse ser humano, compreendendo o trabalho como espaço que favorece a mobilização dessas várias dimensões. Tendo em vista essa compreensão, vimos, conforme abordado no terceiro capítulo dessa tese, que um referencial teórico-metodológico que mobiliza a ideia de trabalho dentro dessa perspectiva é o da Ergologia (SCHWARTZ, 1996; 2011). Para a Ergologia, toda situação de trabalho compromete sempre o biológico, o psíquico e o histórico de todo ser humano envolvido nessa situação. Dessa forma, a atividade de trabalho é responsável pelo desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões, sendo, portanto, espaço de formação integral.

No Quadro 4, passamos a analisar o discurso do docente DM3, que levanta indagações acerca da função do PPP institucional:

Quadro 4 - Entrevista/Questão 01 – DM3

01	[...] nós, como docentes, a gente está num instituto que tem um caráter muito exclusivo, né, os IFs. A
02	gente precisa de nortes para que a gente possa desenvolver nossas atividades. Então quando a gente
03	fala em currículo, principalmente, quando a gente fala num currículo integrado, que é um coisa muito
04	nossa, o PPP vai nos dar as diretrizes básicas em relação às nossas atividades. Então, como é que a
05	gente vai é..., qual é o objetivo do ensino médio integrado, por exemplo, como a gente vai poder
06	executar isso, quais são as premissas sociais do ponto de vista da formação omnilateral, da formação
07	do homem como um todo, não só tecnicista, como é que a gente pode integrar essas duas coisas numa
08	só modalidade[...]

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

O docente DM3 ingressou no IFRN, Campus Mossoró, há um ano e meio. Portanto, insere-se no caso daqueles docentes do Campus Mossoró que chegaram recentemente à instituição. Em relação a seu perfil institucional, ele é professor de disciplina do núcleo tecnológico e não tem formação na área específica da docência. Para DM3, nossa proposta político-pedagógica contempla aspectos como o “currículo integrado” (linha 3), que são muito característicos da nossa instituição. Assim sendo, para ele, o PPP é um documento norteador que contempla as “diretrizes básicas” (linha 4) para a realização das atividades docentes. De forma semelhante ao acento apreciativo contido no discurso do docente D4, D3 também parece acentuar o aspecto da “formação omnilateral, da formação do homem como um todo” (linhas 6-7), como sendo o que sintetiza a proposta contemplada no PPP em contraposição a um discurso *outro* que evoca uma formação mais tecnicista (linha 7). Portanto, DM3 acentua, em sua memória discursiva, situada num tempo-espaço institucional presente, a memória da “formação omnilateral” que, como vimos anteriormente no capítulo 2, trata de uma formação integral voltada para o ser humano. Assim sendo, pode-se observar que o discurso de DM3 parece confirmar o discurso do PPP, já que, nesse documento, defende-se que “a educação

deve assegurar o desenvolvimento integral (omnilateralidade) dos sujeitos” (PPP, 2012, p. 48). E, nessa perspectiva, o docente avalia o trabalho, contemplado na proposta de currículo integrado como necessário para garantir essa formação integral, conforme preconizado no PPP institucional.

Ainda acerca da primeira temática, transcrevemos, no Quadro 05, um excerto do discurso do docente DM4.

Quadro 5 - Entrevista/Questão 02 – DM4

01	Assim... como todo projeto que existe, a gente, às vezes, precisa fazer alguns ajustes, algumas
02	mudanças. Essas conversas, essas mudanças foram discutidas exatamente para tentar aproximar mais
03	nosso plano político-pedagógico do mercado, do que..., das empresas que utilizam nosso técnico, né?,
04	se aproximar mais desse mercado, porque naturalmente há mudanças no projeto de tecnologia, de
05	expectativa, né?. Então de vez em quando é necessário, porque se a gente ficar sempre na mesma
06	coisa, fica uma coisa ultrapassada naturalmente, então há necessidade realmente de a gente fazer
07	esses ajustes, para que a gente consiga realmente atender o maior número de empresas, porque a
08	meta final de nossa escola é capacitar as pessoas para o mercado de trabalho e também que esses
09	alunos não fiquem tão longe da prática e da teoria, né? Tem que acompanhar o que ocorre de
10	mudança lá fora.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

O docente DM4 atua no IFRN, Campus Mossoró, há 20 anos. Portanto, participou de outras institucionalidades. É professor de disciplina do núcleo tecnológico e não tem formação na área da docência. Como se observa, DM4 constitui um dos docentes que atuam há mais tempo na instituição. Isso fez com que esse docente tivesse a oportunidade de acompanhar todo o processo transformacional vivenciado pelo IFRN. Ao enfatizar as questões das mudanças ocorridas no PPP, ele acentua que elas ocorreram objetivando aproximar mais nosso PPP do mercado (linhas 2-3). DM4 destaca o fato de que, em decorrência das mudanças ocorridas com o avanço da tecnologia (linha 4), por exemplo, foram necessárias mudanças em nossos documentos institucionais, de modo a aproximar o perfil do técnico, que é formado na instituição, ao mercado de trabalho, pois esse mercado contempla as “empresas que utilizam o nosso técnico” (linha 3).

Ao valorar que a “meta final de nossa escola é capacitar as pessoas para o mercado de trabalho” (linhas 7-8), entendemos que DM4 dialoga com toda uma memória discursiva acerca da história da EPT, contemplando, inclusive, leis e decretos que regulamentaram a educação profissional em nosso país. É o caso, por exemplo, do Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (*apud* FONSECA, 1961, p. 320), que destaca a ideia de preparar também para atender as empresas: “Artº 3º - O ensino industrial deverá atender: 1) aos interesses do trabalhador, realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana; 2) aos

interesses das empresas, nutrindo-as segundo as suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada mão-de-obra”.

Como vimos no segundo capítulo dessa pesquisa, a ideia de formação para o mundo do trabalho é uma constante na história da EPT. Essa modalidade de educação surge e se desenvolve com o objetivo de formar profissionais para atuar no mundo do trabalho. A própria Escola de Aprendizes Artífices, atual IFRN, foi criada em 1909 pelo então presidente Nilo Peçanha, e sua fundação ocorreu em razão do crescimento na indústria que, naquele momento, apontava para necessidade de um estabelecimento do ensino profissional (FONSECA, 1961).

Quando confrontamos esse discurso de DM4 com o discurso do PPP, observamos que o documento institucional se posiciona contrariamente à expressão “mercado de trabalho”, pois afirma que conceber os sujeitos como profissionais inseridos no mercado de trabalho se distancia de uma compreensão desses sujeitos como “pessoas autônomas e criativas, dotadas de riqueza subjetiva e de pluralidade biopsicológica” (PPP, 2012, p. 47). A perspectiva de preparação para “servir” ao mercado de trabalho que tínhamos antes, como vimos no segundo capítulo, limitava-se a uma simples qualificação de mão de obra. No entanto, quando nos remetemos ao mundo do trabalho na atualidade, entendemos que as relações de trabalho mobilizadas não permitem mais essa compreensão. Quando consideramos outras discussões mais contemporâneas acerca da concepção de trabalho, caso dos estudos ergológicos (SCHWARTZ, 2011), percebemos que a ideia de trabalho defendida considera que toda atividade de trabalho mobiliza sempre várias dimensões, agregando valores diversos, entre eles, criatividade e subjetividade, como citado pelo PPP, e ainda, em alguns casos, o valor de emprego, ou seja, da troca de tempo por salário.

Schwartz (1996, p. 151) destaca que, mesmo dentro dessa perspectiva de troca de tempo por salário, considerada simples, todo o trabalho tem valor: ele é “fonte de retribuição, pois, numa sociedade de mercado, é meio de vida”. Não obstante, se tivermos “uma ideia simples de trabalho”, acabaremos por “reduzi-lo” a uma simples “troca de tempo por salário”. E acrescenta ainda que, em nossa época, a forma do trabalho como emprego ou mercadoria é, de um modo geral, o modo mais rico de ativação entre os modos dramáticos de usos de si (SCHWARTZ, 1996).

Portando, entendemos que DM4 valora, em seu discurso, essa dimensão do mercado de trabalho, primeiro porque ele traz essa expressão da própria memória discursiva mobilizada pela história da EPT; segundo, porque compreende que esse valor do trabalho deve sempre ser considerado ao remeter à ideia de formação técnica de estudantes em

instituições de ensino que trabalham com a EPT, em especial, quando consideramos a realidade social dos nossos alunos, que, conforme apontam dados do Relatório de Gestão 2018 do IFRN⁴⁷, são, em sua maioria, jovens de classe baixa, que, muitas vezes, precisam ingressar no mundo do trabalho o quanto antes. Dessa forma, o perfil profissional do nosso técnico também deve acompanhar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, conforme enfatiza DM4, pois, assim, oportunizamos uma formação mais condizente com o que se espera de um profissional para atuar nessa realidade de grandes avanços tecnológicos, favorecendo, assim, a inclusão desse trabalhador no mundo do trabalho

Como enfatizado nos discursos dos docentes anteriores, o PPP consiste em um planejamento abrangente, contemplando todas as ações institucionais. No entanto, observamos que DM4, fundamentado em toda experiência adquirida na instituição, valora esse aspecto de observar, para formação do perfil profissional do aluno, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, como sendo um elemento que deve sempre ser considerado nos planejamentos e documentos institucionais. Portanto, enfatiza essa ação específica, comparada a outras contidas no projeto institucional.

Outro docente que também aborda a construção do Projeto Político-Pedagógico em seu discurso é DA2 (QUADRO 06).

Quadro 6 - Entrevista/Questão 02 – DA2

01	Bem, assim, é importante lembrar que quando, por exemplo, o campus Apodi iniciou suas atividades
02	em 2009, o Projeto político que existia na época não foi o criado por nós, pelos docentes que
03	estávamos aqui no campus, pela comunidade. Então, nós recebemos um projeto, iniciamos as
04	atividades aqui do Campus e, a partir do momento em que foi dada a oportunidade de a gente fazer
05	essa conversa, essa revisão baseada em nossa experiência, aí vieram outros elos, outros componentes
06	em que nós fizemos algumas alterações. Logicamente, as alterações não foram só com as percepções
07	nossas, mas foram guiadas pela pró-reitoria de ensino na época, o que, em certo momento, criou até
08	alguns..., eu não vou dizer embates, mas algumas diferenças de opiniões, porque algumas opiniões
09	nossas aqui da base nem sempre eram validadas pela pró-reitoria e geralmente as opiniões que
10	vinham da pró-reitoria tinham que ser validadas aqui na base. Então, dentro desse contexto, nós
11	conseguimos fazer essas discussões e fizemos alterações do projeto político-pedagógico da
12	instituição. No entanto, a gente sabe que isso é um projeto contínuo, então a gente vai continuar
13	fazendo essas discussões para que a gente possa sempre estar aprimorando, mas hoje o nosso projeto
14	político, com certeza, é melhor do que o que a gente tinha há dez anos, quando a gente iniciou no
15	instituto, porque a gente pode participar e pode colocar alguma coisa, principalmente, aqui da nossa
	região, da realidade de como são nossos alunos [...].

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

DA2 é docente do IFRN, Campus Apodi, há 9 anos, tendo atuado em outro Campus do IFRN por um período de dois anos antes de sua chegada ao Campus Apodi. Sendo assim, o

⁴⁷O Relatório que foi aprovado pelo Conselho Superior (CONSUP) da Instituição, através da Resolução 19/2019, apontou que o IFRN concluiu 2018 com 40.178 estudantes matriculados e, desse total, 92,4% tinham renda familiar per capita menor que um salário mínimo e meio.

docente contabiliza 11 anos de instituição, contemplando dois anos de atuação na institucionalidade de CEFET. Isso nos levou a considerar as questões aplicadas aos docentes do Campus Mossoró como também sendo necessárias a DA2, já que esse docente também atuou no CEFET. DA2 é professor de disciplina do núcleo articulador e tecnológico e não tem formação específica na área de docência. Como observamos, o docente, para construir o seu discurso, relaciona o tempo-espço do presente ao tempo-espço do passado. Ele retoma o momento de início das atividades do Campus Apodi, que ocorrerem antes mesmo da construção do PPP vigente. Contudo, naquele momento, eram iniciadas as discussões desencadeadas em virtude do processo de construção do PPP vigente. Segundo o docente, esse momento de discussões foi relevante, pois foi dada oportunidade de fazer sugestões, levando em consideração as experiências de cada Campus (linhas 4-5).

No entanto, o que o docente acentua, naquele momento de discussões, segundo suas próprias palavras, foi “não vou dizer embates, mas algumas diferenças de opiniões, porque algumas opiniões nossas aqui da base nem sempre eram validadas pela pró-reitoria e geralmente as opiniões que vinham da pró-reitoria tinham que ser validadas aqui na base” (linhas 8,9-10). Esse fato parece revelar que, mesmo tendo sido dada oportunidade de os Campi trazerem suas contribuições, nem sempre essas contribuições eram validadas pela pró-reitoria. Isso demonstra que nem todo o processo de construção se deu de forma tão democrática. Portanto, mesmo que o processo de construção tenha ocorrido através de um “jogo dialógico sistematizador das mais diversas contribuições advindas do conglomerado das vozes institucionais” (PPP, 2012, p.13), parece-nos, segundo o que sinaliza o docente, que em algum momento uma opinião foi predominante.

Contudo, mesmo mediante divergências de opiniões, o processo concretiza-se, considerando algumas sugestões dos Campi, o que parece ser acentuado pelo docente no excerto “nós conseguimos fazer essas discussões e fizemos alterações do projeto político-pedagógico da instituição” (linha 10-11), o que, conforme acentua o recorte discurso de DA2, resultou em um documento melhor do que o que tínhamos há dez anos, “porque a gente pode participar e pode colocar alguma coisa, principalmente aqui da nossa região” (linhas 14-15).

Esse último aspecto valorado pelo docente desvela o fato de a discussão, daquele momento de construção do documento, ter considerado a nova estrutura institucional que estava surgindo: a construção de novos Campi no interior do estado, o que exigia que se tomasse em consideração a realidade de cada região na qual cada um desses novos Campi estava situado. Acerca desse aspecto, o PPP destaca que a nova configuração institucional criou uma experiência de caráter inusitado, pois o documento teria que contemplar o “novo

contexto institucional pluricurricular e multicampus com novos desafios políticos, pedagógicos e organizacionais” (PPP, 2012, p. 16).

Em DA2, observamos ainda como, segundo essa relação tempo-espço passado/presente, o docente projeta-se para o devir quando ele afirma que “a gente vai continuar fazendo essas discussões para que a gente possa sempre estar aprimorando” (linhas 12-13). Com base no que o docente dispõe no hoje, ele sinaliza para a importância de realizar discussões e reflexões constantemente e é com base nessa percepção que ele se projeta para diálogos futuros, seja com o PPP, seja com a comunidade institucional. Portanto, percebemos que, da posição assumida por DA2 no presente, ele resgata um fato situado no espaço-tempo passado, que foi o momento de discussões destinadas à construção do PPP para valorar axiologicamente a importância da participação dos docentes, da comunidade do IFRN nas discussões realizadas pela instituição.

6.1.3 Currículo integrado

Outra temática também evocada nos discursos dos docentes foi a de “currículo integrado”. Iniciaremos nossas análises acerca dessa temática com o excerto discursivo de DM1(QUADRO 7).

Quadro 7 - Entrevista/Questão 03 – DM1

01	Bem, primeiro assim, eu creio que a gente ainda precisa avançar, avançar muito dentro dessa nova
02	proposta, porque eu diria que nós estamos num processo de compreensão, melhor ainda, de
03	apropriação do que é essa proposta, de como essa proposta pode se materializar, “eu docente na
04	minha prática, como essa proposta pode se materializar, na minha interação com o outro docentes”. A
05	gente ainda não está com uma implementação tão boa, eu acredito que deveremos estar daqui a algum
06	tempo, com mais discussões, com mais apropriação [...]. Resumindo, quero dizer que a gente ainda
07	tem muito o que aprender, o que avançar nessa implantação dessa proposta de currículo
08	integrado. Porém, eu avalio que ela se reflete muito hoje, por exemplo, na característica do aluno que
09	a gente forma, o aluno que a gente forma hoje é um aluno mais crítico, mais exigente, mais pensante,
10	mais questionador. Eu acho isso fantástico, porque eu vivi os dois alunos, o aluno até 2008 que a
11	gente tinha na instituição, que era formado naquele outro currículo, que, quando foi em 2012 a gente
12	implantou, saíram as últimas turmas do currículo antigo, né, em 2012, a gente implantou esse
13	currículo novo, a gente percebe a diferença do aluno, é um aluno mais solto, mais livre, ele
14	compreende mais de arte, de filosofia, de sociologia, ele compreende mais da interação entre os
15	conhecimentos, tá, entendendo? E o outro aluno, é um aluno mais apático, ele era um bom técnico do
16	ponto de vista tecnicista, a maioria deles eram muito bons técnicos, mas ele era menos questionador, então eu vejo assim[...]

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Quando analisamos o recorte discursivo de DM1, percebe-se que a docente da posição tempo-espço por ela ocupada hoje acentua o fato de ainda ser preciso “avançar muito dentro

dessa nova proposta” (linha 1), isso porque, para DM1, a instituição ainda se encontra “num processo de compreensão, melhor ainda, de apropriação do que é essa proposta” (linhas 2-3). Outro aspecto que a docente também acentua em seu discurso é a ampliação do perfil de formação do técnico que, com a proposta de currículo integrado, para DM1, foi possível agregar a esse perfil, aspectos importantes para um profissional inserido nas novas relações de trabalho da atualidade. Entre esses aspectos, DM1 valora o caráter crítico, questionador e pensante desses alunos/profissionais.

Com isso, DM1 vai acentuar a ideia do trabalho como um espaço no qual são mobilizadas as várias dimensões do ser humano, justificando, assim, a importância de integrar ao currículo de formação do técnico os mais variados conhecimentos. A concepção de currículo integrado, mobilizada no PPP, aponta para a ideia de “superar a preparação para o trabalho na forma simplificada e operacional, buscando a formação voltada para o domínio do conhecimento em sua gênese” (PPP, 2012, p. 49). Assim sendo, o PPP dialoga com toda uma memória discursiva que, como vimos no segundo capítulo, perpassou a história da EPT. A EPT sempre contou com um dualismo entre formação geral e formação para o trabalho, entre currículo enciclopédico e/ou conhecimentos propedêuticos, como destinada à formação geral e à formação para o trabalho, como se restringindo a uma formação com uma quantidade de conhecimentos muito limitada, que objetivava apenas preparar mão de obra qualificada para realizar um trabalho meramente operacional. No entanto, a ideia de superação desse dualismo se justifica por um longo período da nossa história que, como vimos com Fonseca (1961), foi marcado por relações de trabalho muito discrepantes em que era visível a dualidade nas formas e na organização do trabalho.

Assim sendo, há de se considerar que as relações de trabalho nos séculos XX e XXI, marcados pelo desenvolvimento da neurociência e das sofisticadas ciências tecnológicas - plataformas informáticas, informação digital, inteligência artificial (robótica) - adquiriram um grau de complexidade tão elevado que exigem um tratamento diferenciado em relação à compreensão dos tipos de inteligência, habilidades e competências requeridas dos trabalhadores, o que pressupõe levar em consideração suas diversas dimensões, na condição de *seres humanos* inseridos num *mundo do trabalho* cada vez mais complexo: intelectuais, psíquicas, afetivas, criativas etc. Trata-se, pois, como já foi dito, de relações de tal natureza complexa, não mais se justificando permanecer numa discussão de dois séculos atrás, marcada pelos modos de produção industrial capitalista do século XIX, que deram origem à descrição marxista da oposição entre trabalho intelectual e trabalho manual, como uma realidade da atividade de trabalho aplicável ao mundo do trabalho contemporâneo do século

XXI. A consequência disso, no que toca ao ideário político-ideológico discursivo subjacente, expresso no PPP, é a ideia que ainda justificaria, nos dias atuais, uma discussão acerca da mesma divisão proposta por Marx no século XIX, que contrapõe uma formação para o trabalho de cunho meramente tecnicista/operacional a outra de cunho intelectual. Entendemos que os desafios impostos às relações de trabalho contemporâneas, como consequência do atual estágio de desenvolvimento tecnológico alcançado, não nos permitem mais compreender o trabalho e suas relações complexas, num mundo globalizado, de forma dual, como se fez no passado. Ao contrário, tais relações sinalizam para necessidade de considerar um referencial teórico-metodológico que contemple as dimensões do sujeito e da subjetividade na atividade de trabalho, aspectos esses que só são possíveis pela compreensão de trabalho na perspectiva de uma atividade (SCHWARTZ, 2011) e das novas relações de trabalho na atualidade, as quais não haviam sido contempladas no marxismo (MARX, 1964), conforme já referido no terceiro capítulo dessa tese.

É nessa perspectiva que Cunha (2006) defende a necessidade de explorar a acepção de trabalho na perspectiva de trabalho real, de atividade *hic et nunc*, pois é no âmbito dessa discussão que o trabalho pode ser mais bem compreendido como um princípio educativo. Contudo, o que observamos no PPP é uma discussão muito centrada apenas na perspectiva do trabalho tomado numa acepção geral e/ou abstrata. Por exemplo, o documento remete a críticas feitas por Marx (1964) no século XIX em relação à fragmentação do trabalho, promovida pela divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, no modo de produção capitalista (industrial), cuja consequência é a alienação do trabalhador, que se torna propriedade do capital.

Outro aspecto que observamos no discurso da docente é que ela mobiliza diferentes narrativas espaço-temporais que podem ser caracterizadas como um cronotopo que traz a memória do passado até 2008, do Centro Federal de Educação e Tecnologia do Rio Grande do Norte (CEFET-RN), que agrega uma história e um desenvolvimento de concepção de trabalho no âmbito da educação do ensino médio, e de um outro cronotopo, situado no presente, materializado na recriação do antigo “Centro” para o atual Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). No primeiro caso (CEFET), havia um currículo que contemplava duas propostas curriculares: uma para formação profissional e outra para o ensino médio. Essa proposta foi a que perdurou em quase toda época de CEFET, tendo entrado em vigor após o Decreto 2.208/97, que trazia, em seu art. 5º, a seguinte normalização: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio”. Após a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) em 2012, a organização curricular anterior

foi substituída por uma proposta de currículo integrado, compreendendo o curso técnico integrado ao ensino médio.

O que DM1 parece acentuar em seu discurso é que essa formação, com base no currículo integrado, passou a contribuir para a formação técnica do aluno, na medida em que possibilita seu desenvolvimento em aspectos considerados importantes para uma formação profissional contemporânea, como, por exemplo, o caráter crítico, questionador, pensante. Portanto, DM1 considera que o currículo integrado vem contribuir na formação técnica do aluno, agregando valores importantes ao perfil de sua formação profissional. Esses aspectos, apontados por DM1, como importantes para uma formação integral, confirmam aqueles já citados por nós na revisão da literatura ergológica acerca do trabalho e das *dramáticas do uso de si* nele implicados. Nessa perspectiva, como se pode observar em DM1, toda a atividade de trabalho mobiliza a subjetividade do ser humano envolvido em tal atividade, na medida em que exige seu engajamento, através da realização de arbitragens e/ou ponderações necessárias a toda atividade dessa natureza. Como resultado, pode-se observar, nos acentos apreciativos de DM1, a manifestação de seu caráter crítico, avaliativo, pensante e questionador, que encontra sua forma de expressão na própria atividade concreta de seu trabalho.

Entendemos, portanto, que essa perspectiva de trabalho, preconizada na ergologia ao contemplar a ideia de trabalho como espaço em que se agregam conhecimentos e saberes diversos, dialoga com a perspectiva de trabalho como princípio educativo, que, conforme apresentamos no segundo capítulo, é defendido na Resolução CNE/CEB nº. 06/2012, que estabelece os princípios gerais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio como também se faz presente nas discussões voltadas à EPT. Não obstante, como já procuramos evidenciar na discussão teórica acerca do trabalho, parece-nos que uma concepção de trabalho que contemple a complexidade das diversas dimensões do ser humano e suas dramáticas do uso de si, no âmbito de sua atividade laboral, acaba por enfraquecer aquela ideia unidimensional de indivíduo que atende basicamente as necessidades do mercado no âmbito dos meios de produção capitalista.

Portanto, a ideia de que formar para atuar no “mercado de trabalho” seja uma formação limitada que atende apenas a preceitos mercadológicos deve ser superada pela própria concepção de trabalho que se possa adotar. A ergologia vem então possibilitar ampliar a discussão acerca de algumas abordagens contempladas no PPP institucional. Enquanto o documento enfatiza para o fato de o trabalho, quando inserido no sistema capitalista, causar a alienação do trabalhador, reduzindo-o à mera força de trabalho (PPP, 2012, p. 45), o que afetaria a perspectiva de formação integral do trabalhador, a Ergologia vai apresentar, pela

abordagem da atividade de trabalho, a perspectiva de superação de uma formação unidimensional segundo toda e qualquer forma de trabalho, inclusive daquelas formações que podem sofrer mais diretamente pressões do mercado de trabalho.

Observamos que o PPP, ao apresentar a concepção de trabalho, concentra sua discussão nas análises acerca das condições e formas de organização de trabalho que favorecem ou não uma formação integral do sujeito; enquanto a Ergologia se limita a uma discussão entre trabalho prescrito e trabalho real, trazendo uma perspectiva de formação integral de ser humano a partir da própria atividade de trabalho em toda e qualquer forma de organização desse trabalho, isso porque, para Ergologia, é na realização da atividade de trabalho que o sujeito mobiliza valores, saberes, conhecimentos diversos, fazendo dessa atividade sempre um espaço de formação ampla e diversificada. Compreendemos que o diálogo entre essas duas perspectivas da análise, as contempladas no PPP, que se assemelham às discutidas no segundo capítulo da tese, e as da Ergologia, que trazem contribuições importantes para discutir a formação na EPT contemporânea.

Outro docente que também acentua a importância da integração curricular como um grande diferencial da proposta político-pedagógica vigente é o DM2. Quando questionado sobre “Como você avalia essa proposta político-pedagógica implantada atualmente na instituição frente às propostas político-pedagógicas adotadas anteriormente (como ETFRN e CEFET)?”, o docente se posiciona no Quadro 08.

Quadro 8 - Entrevista/Questão 03 – DM2

01	A avaliação, de uma maneira geral, é positiva. Como eu falei anteriormente, há uma tentativa de a
02	instituição se atualizar com relação aos novos métodos educacionais e o principal avanço, na minha
03	visão, foi a preocupação desse novo currículo de fazer a integração, primeiro a integração entre as
04	disciplinas propedêuticas e as disciplinas técnicas, a preocupação com essa integração, eu acho que é
05	o fator mais positivo. [...] Ainda há algumas situações negativas, a meu ver, no currículo atual, que é
06	o fato de existirem componentes curriculares em que não é previsto horário regular para esses
07	componentes. Esse é um grande problema do nosso currículo atualmente de que a gente já tinha ideia
08	de quando isso foi proposto de que traria problemas e hoje traz, né. O fato de haver alguns seminários
09	que não constam na carga horária regular do horário do estudante, isso traz todo tipo de problema,
10	vários problemas e a tal da integração, da complementação desses conhecimentos acaba não
11	acontecendo a contento. Se formos analisar, cada campus faz de um jeito diferente, e durante a época
12	que era para implantar, já se tem registro que muitos campus não realizaram, porque passou
13	despercebido, então acho que isso tem que ser revisto.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

O referido docente (DM2) atua há 18 anos no IFRN, Campus Mossoró. É professor de disciplina que compõe o núcleo articulador e tecnológico e não tem formação na área específica da docência. Nesse recorte discursivo, observamos que DM2, assim como DM1, também acentua o aspecto do currículo integrado como sendo o “principal avanço” (linha 2)

da proposta contemplada no PPP vigente. O docente aponta como sendo um fator positivo a “preocupação desse novo currículo de fazer a integração, primeiro a integração entre as disciplinas propedêuticas e as disciplinas técnicas” (linhas 3-4). No entanto, o docente destaca que ainda existem “algumas situações negativas” (linha 05). Com essa afirmação, o docente sinaliza para a importância de aprimorar o que vem sendo feito, de avaliar a prática para poder materializar o que ainda esteja apenas previsto na teoria, ou seja, no PPP.

Nesse direcionamento, o excerto discursivo desse docente acentua o fato de termos alguns componentes curriculares, como os seminários, que não constam na carga horária regular do aluno. Os seminários constituem, segundo o PPP:

[...] 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 [...] 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 (PPP, 2012, p. 86).

Quando observamos a definição desses seminários apresentada pelo PPP, percebemos que eles se constituem como um momento importante para a concretização da proposta de integração. Contudo, conforme enfatizou DM2, esses seminários não são previstos na carga horária regular do aluno. Esse fato desvela que a instituição deve voltar mais a atenção para o acompanhamento no que diz respeito à materialidade da proposta de integração, pois, ao não disponibilizar um horário regular, acaba-se dificultando a realização desses seminários e abrindo precedentes para que, em alguns casos, deixem de se realizar, conforme acentuado pelo docente. Portanto, se a instituição objetiva materializar uma proposta de currículo integrado, e os seminários são considerados espaços que favorecem a integração, então a instituição tem que se preocupar em garantir a realização desses seminários, seja através da inclusão desse componente na carga horária, seja através de outras formas de acompanhamento pedagógico.

Observamos que essa avaliação responsiva feita pelo docente no presente expressa o acabamento axiológico de que um *outro* precisava, esse outro que é manifestado na expressão “a gente”, contida no seguinte excerto: “a gente já tinha ideia de quando isso foi proposto de que traria problemas e hoje traz, né” (linhas 7-8). Ao discurso desse *outro* (“a gente”), o docente DM2 ensaia certo acabamento ao discurso-outro, o que pode ser observado na avaliação feita por ele, desde sua posição espaço-temporal atual, a qual também é deslocada para um possível diálogo futuro entre o PPP e a comunidade institucional. Para ele, tal avaliação é considerada necessária para a resolução de problemas relativos ao componente

curricular não previsto na carga horária. Isso fica evidenciado quando DM2 destaca: “acho que isso tem que ser revisto” (linhas 12-13).

Acerca desse aspecto dos seminários curriculares, temos o discurso de outro docente que também faz referência a essa proposta contemplada no PPP, que é o docente DA2 (QUADRO 09).

Quadro 9 - Entrevista/Questão 03 – DA2

01	Na época que eu entrei aqui, finalzinho de CEFET, a gente sempre pleiteava e lutava que existisse
02	uma integração maior, a parte propedêutica e a parte técnica, que de certa forma foi tentado realizar
03	no atual projeto político, como, por exemplo, com aquela parte dos seminários, né, que tentaram fazer
04	essa integração. [...]A partir do momento em que criaram esses seminários, parece que criaram uma
05	seguinte situação: “oh, a parte de integração de vocês vai ficar nesses seminários” e aí, um pouco que
06	os professores relaxaram de tentar fazer essa integração, porque agora existe oficialmente uma
07	integração, que é o seminário de projeto integrador. Então é uma situação que foi com o objetivo de
08	melhorar, mas eu não consegui observar ainda totalmente essa integração. Há ainda uma distância
09	muito grande do que é ensinado nas disciplinas básicas que tenha uma proximidade com a parte
10	técnica.[...] Me parece que muito mais do que uma condição de ter a disciplina, me parece que tem
11	que ser um espírito e uma sintonia entre todos, o professor, a ETEP e a diretoria acadêmica, de estar
12	sempre tentando estimular essas vivências para que a gente realmente tenha noção aqui do IF, porque,
13	em muitos momentos, é como se houvesse dois cursos dentro do mesmo: o curso médio e o curso técnico.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Observamos que DA2 inicia seu relato trazendo um tempo-espço passado, “Na época que eu entrei aqui, finalzinho de CEFET” (linha 1), momento esse que, segundo o docente, “a gente sempre pleiteava e lutava que existisse uma integração maior” (linhas 1-2). Ele traz esse momento talvez com o intuito de enfatizar que a integração sempre foi algo almejado pelos docentes e até mesmo pela instituição (“a gente”). Quando nos remetemos ao segundo capítulo dessa pesquisa, observamos que essa busca pela integração curricular também foi algo sempre almejado na história da EPT.

Assim como no discurso de DM2, apresentado anteriormente, em DA2 também se evoca a temática dos seminários. Mas DA2 faz seu relato segundo sua realidade, que é no *Campus Apodi*. Ao acentuar que esses espaços estão se constituindo como um dos poucos momentos em que se busca materializar a proposta de integração, DA2 desvela que esses espaços de integração estão se concretizando no *Campus Apodi*. No entanto, esse docente sinaliza para a importância de se intensificarem as atividades que possibilitam uma integração curricular, desvelando que a proposta de integração não deve se limitar a apenas um componente curricular. DA2 revela que alguns docentes compreendem que a existência dos seminários já atende a uma proposta de integração, como também desvela que os seminários estão se limitando a uma disciplina.

Quanto a esses aspectos evocados no discurso de DA2, entendemos que a instituição precisa se preocupar em promover mais momentos de discussão e de formação entre os docentes, de modo a possibilitar uma melhor compreensão acerca do que seja uma proposta de integração na EPT. Outro aspecto que pode ser pensado são algumas alterações na própria organização curricular dos cursos de modo a possibilitar um diálogo maior entre as disciplinas, pois se subentende, pelo discurso de DA2, que ela ainda se encontra muito limitada a uma perspectiva de trabalhar os conteúdos de modo independente por disciplinas. Isso se confirma quando o docente acentua o fato de que ter a disciplina seminário de projeto integrador⁴⁸, para alguns, já seja o suficiente. O próprio documento institucional, a partir do momento que traz a proposta de integração, poderia sugerir algumas possibilidades de organização curricular que não se limitasse tanto à estrutura por disciplinas, pois isso também dificulta uma perspectiva de integração. Se observarmos a definição dada pelo PPP a esse componente curricular dos seminários, percebemos que eles poderiam se constituir como algo que fosse além de apenas mais uma disciplina, o que não parece ser a realidade do campus em que DA2 atua.

Dessa forma, compreende-se que a instituição tem o desafio de buscar esclarecer, sensibilizar e acompanhar os docentes, objetivando a concretização dessa proposta de integração curricular na prática pedagógica, inclusive, mediante as necessidades, possibilitar alterações na organização curricular dos cursos de modo a favorecer uma integração maior entre as disciplinas curriculares.

Como destacado por DA2 e como vimos no segundo capítulo dessa pesquisa, essa proposta de currículo integrado sempre foi um objetivo a ser alcançado pela EPT, ou seja, sempre se buscou agregar formação técnica à formação humanística. Agora, com a possibilidade de materialização dessa proposta, deparamo-nos com desafios dentro da própria instituição. No final do seu discurso, DA2 remete-se ao que, para ele, parece acontecer, que é a existência de dois cursos em um só: o curso médio e curso técnico. Nesse momento, o docente mobiliza uma memória discursiva que se situa num período em que a instituição vivenciou a época de CEFET-RN. Em virtude das reformas decorrentes do Decreto 2.208/97, o então CEFET-RN “passou a contemplar duas propostas curriculares: uma, para a formação profissional; e outra, para o ensino médio” (PPP, 2012, p. 15). Quando DA2 traz esse discurso

⁴⁸ Os seminários de projeto integrador são momentos destinados à orientação e ao desenvolvimento de projetos integradores.

para o tempo-espaço presente, entendemos que ele aponta para a ideia de que essa divisão curricular ainda não foi superada.

Assim sendo, DA2, com base na posição assumida por ele no espaço-tempo presente, acentua que a proposta de integração só se materializará quando aproximarmos o conteúdo das disciplinas básicas ao que é ensinado nas disciplinas técnicas. E isso, para o docente, só se efetivará quando alcançarmos uma sintonia entre todos - professores, ETEP⁴⁹, diretoria acadêmica. Para isso ele propõe estimular vivências diversas que consideramos como momentos de discussões, de trocas de experiências, de formações, que tenham a proposta de integração curricular como temática.

Com isso, observamos que DA2 valora o que para ele é relevante na proposta de ensino integrado na EPT, que é o fato de os conhecimentos mobilizados pelas disciplinas propedêuticas contribuírem para agregar valor na formação para o mundo do trabalho, aproximando-se das disciplinas consideradas técnicas. Isso fica perceptível quando DA2 pondera: “Há ainda uma distância muito grande do que é ensinado nas disciplinas básicas que tenha uma proximidade com a parte técnica” (linhas 8-9). Entendemos que o docente considera que a formação para o mundo do trabalho mobiliza conhecimentos diversos, incluindo as áreas propedêuticas. Com isso, DA2 dialoga com a concepção de trabalho na perspectiva da ergologia, compreendendo o trabalho como espaço de formação em que se agregam conhecimentos, saberes, valores, assim, superando a ideia de trabalho como uma atividade simplificada e/ou apenas operacional.

Ainda com relação à temática do currículo integrado, temos o discurso de DM4(QUADRO 10).

Quadro 10 – Entrevista/Questão 03 – DM4

01	Assim, na minha concepção, eu acho que essa avaliação é sempre de melhorar, né, ninguém ia criar
02	uma coisa para piorar outra. Mas assim..., o que eu vejo é que realmente os alunos hoje são mais
03	exigidos do que na minha época. Hoje é tanta... tem mais disciplina do que na minha época. Então, a
04	gente tinha menos disciplinas da área propedêutica, era mais voltado realmente pro curso. E hoje a
05	gente tem tanta disciplina que eu não sei como é que esses meninos dão conta, é muita coisa. Mas
06	isso tudo talvez tentando melhorar, né, assim... nada que foi feito pra piorar. A dificuldade de hoje
07	que eu vejo é com nossa clientela, porque alguns alunos hoje estão entrando no IF não querendo ser
08	técnico, eles querem aproveitar a estrutura, porque aqui é uma escola de excelência, pra passar pra
09	frente. Antigamente quando a gente tinha a escola técnica até CEFET, os alunos vinham pra cá para
10	realmente ser técnico, então o foco é diferente [...].

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

⁴⁹Equipe técnico-pedagógica.

Quando observamos esse recorte discursivo de DM4, percebemos que o docente se desloca da posição tempo-espço presente para um tempo-espço passado e, a partir da posição exotópica assumida por ele hoje, diante desse *outro* (eu-docente; eu-aluno) do passado, faz uma avaliação responsiva acerca das propostas institucionais. DM4 acentua, em seu discurso, que, “na minha época, a gente tinha menos disciplinas da área propedêutica, era mais voltado realmente pro curso” (linhas 3-4). Com essa afirmação, desvela-se que DM4 foi aluno da instituição, obtendo, no IFRN, sua formação técnica. Esse docente obteve sua formação na época de ETFRN, tendo retornado depois, após conclusão do ensino superior, à instituição já como servidor público. Portanto, esse docente vivenciou o cronotopo da ETFRN, como aluno, e do CEFET-RN, como professor, dois cronotopos que constituíram momentos importantes da história da instituição. Tendo em vista toda essa vivência no IFRN, DM4 confronta esse espaço-tempo passado com o espaço-tempo presente para acentuar o que observa como uma mudança no foco da instituição quanto à formação técnica.

Ao destacar a questão da “sobrecarga” (linha 05) da formação técnica integral de hoje, o docente DM4 parece não considerar o fato de que a formação, para o mundo do trabalho contemporâneo, está a exigir uma formação o mais ampla possível, ou seja, que mobilize conhecimentos diversos, o que implica a necessidade de ter um currículo mais extenso. Contudo, observa-se também no discurso do docente que a ideia de “sobrecarga” curricular se deve ao fato de ele acreditar que as disciplinas propedêuticas estejam sendo ministradas na prática escolar de modo independente, sem uma preocupação de integrá-las às disciplinas técnicas específicas. Tal aspecto é desvelado quando o docente acentua que, na época dele (linha 03), o currículo contava com “menos disciplinas da área propedêutica, era mais voltado realmente para o curso” (linha 04).

Contudo, não podemos deixar de considerar que os próprios documentos oficiais que orientam a Educação Básica no Brasil, o caso da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, preveem conhecimentos que devem ser contemplados na formação básica dos alunos, os quais, embora não estejam diretamente relacionados aos conhecimentos técnicos específicos, também contribuem para a formação integral do técnico, devendo, portanto, ser considerados pelas disciplinas do núcleo estruturante.

Outro aspecto que merece ser observado com mais atenção se refere ao modo de organização curricular proposto para os cursos técnicos integrados de nível médio na instituição, que estão representados no PPP (FIGURA 1).

Figura 1 – Representação gráfica da organização curricular do curso técnico integrado regular de nível médio



Fonte: PPP (2012).

A descrição apresentada nessa organização curricular contribui para a compreensão de que as disciplinas do ensino médio são responsáveis pela “formação geral”, já que as disciplinas “específicas” são aquelas voltadas para a formação técnica. No entanto, a proposta de um currículo integrado na EPT pressupõe que se leve em consideração que as disciplinas do núcleo estruturante tenham uma finalidade, qual seja, a de agregar valor à formação para o trabalho, ou seja, elas podem contribuir para a formação de um profissional mais autônomo, crítico e reflexivo. Trata-se de conhecimentos que se complementam objetivando uma formação técnica mais abrangente em conformidade com os documentos e a legislação oficiais, ou seja, uma formação voltada para um “trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular” (BRASIL, 2012).

Quando nos remetemos às Leis que legislam acerca da educação profissional técnica de nível médio, temos a Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que apresentam a finalidade dessa modalidade de educação em seu Artigo 5º:

Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar, ao estudante, conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais (BRASIL, 2012).

Como se pode observar, a Resolução acima estabelece, como finalidade primeira, da EPT de nível médio, uma formação para o exercício profissional e da cidadania. Por conseguinte, no documento institucional da EPT enfatiza-se que a formação técnica de nível médio, ofertada no IFRN, foi se consolidando, “ancorada em quase cinco décadas de existência”, contando todo esse tempo com o “reconhecimento da qualidade dessa ação educativa pela contribuição dada no campo do desenvolvimento científico e tecnológico ao longo dos anos”(PPP, 2012, p. 96). Quando relacionamos esse discurso do PPP ao discurso de DM4, percebemos que as institucionalidades da época de ETFRN e de CEFET, que, como destacou esse docente, tinham o foco na formação técnica, foram relevantes no processo de consolidação da EPT, de nível médio, na instituição.

Tais constatações são sugestivas de que a EPT, ofertada no IFRN, não tenha deixado de focalizar o ensino profissional; contudo, a proposta curricular de formação integral vigente, implementada pela instituição, conforme se observou, nos discursos docentes analisados, tem, de fato, levado muitos estudantes a buscar essa modalidade de ensino. Isso se deve não apenas a uma previsão de atuação futura, por parte destes alunos, no mundo do trabalho, como também de oportunidade de ingresso no ensino superior, pois, como reconhece o próprio docente DM4, “aqui é uma escola de excelência” (linha 08). Assim sendo, pode-se constatar que muitos jovens procuram a instituição porque ela oferece a oportunidade de obtenção de uma formação sólida de conhecimentos que facilitam as opções em seu percurso profissional, independentemente da trajetória escolhida por ele.

Segundo dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, divulgados em dezembro de 2019, o Brasil aparece entre as 20 piores colocações no ranking das três áreas analisadas: matemática, ciência e leitura. Contudo, o PISA, que consiste na mais importante avaliação da educação básica no mundo, apontou que o desempenho médio dos estudantes de 12 institutos federais e de um colégio militar que participaram da avaliação é comparável aos dos jovens de nações que figuram entre as 20 melhores classificações no ranking mundial. Segundo o então Ministro da Educação, Abranham Weintraub, e o presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP,

órgão responsável pela organização da prova no Brasil, em entrevista coletiva⁵⁰, afirmaram que, embora a lista de escolas seja sigilosa por exigência da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, das 597 escolas avaliadas no país a amostra de 12 institutos federais e um colégio militar segue o padrão estatístico da metodologia definida pela OCDE.

Acerca desse aspecto, temos ainda as considerações de Teresa Damásio, uma das principais vozes portuguesas em defesa do ensino profissional e embaixadora portuguesa da Semana Europeia de Formação Profissional, que ocorreu entre 14 e 18 de outubro de 2019, e contou com a participação de 44 países europeus. Para Damásio (2019)⁵¹, a formação profissional é “cada vez mais vista pela Organização Internacional do Trabalho, pela OCDE e pela UNICEF, como uma das melhores formas de qualificação dos jovens num futuro incerto, em que não sabemos quais serão as profissões que vão existir”. Segundo Teresa, quando um aluno do profissional ingressa no ensino superior como “regra geral, revela melhores resultados do que os outros alunos”, isso porque o aluno “está mais habituado a exposições orais e porque têm de fazer uma prova de aptidão profissional, que é uma autêntica tese de mestrado”. A embaixadora portuguesa ressalta ainda que esses alunos trazem vantagens diretas quando se fala em ingressar no mercado de trabalho, pois eles trazem aptidões “para estar em empresas, em contexto de trabalho, pronto para saber comunicar com terceiros, para fazer apresentações”.

Devido a esses vários aspectos, Damásio (2019) destaca que, no caso de Portugal, mais de 70 mil jovens buscam o ensino profissional e esse número tende a crescer. Contudo, ela ressalta que, embora uma grande maioria de estudantes que sai do ensino profissional não siga para o ensino superior, já encontramos muitos alunos que se interessam pela continuidade da formação no nível superior. Damásio enfatiza que o governo tem lançado campanhas como forma de incentivar os alunos do ensino profissional a seguir para faculdades e institutos politécnicos. Em 2020, algumas instituições portuguesas de ensino já destinaram vagas para os alunos egressos do ensino profissional. Esses programas e/ou campanhas de incentivo são importantes, pois possibilitam ao estudante dar sequência à formação profissional iniciada já no ensino médio.

⁵⁰ Matéria publicada no Jornal Gazeta do Povo no dia 03 de dezembro de 2019.

⁵¹ Segundo informações fornecidas ao Diário de Notícias, jornal português, em 03 de dezembro de 2019.

Quanto a projetos dessa natureza, aqui na América Latina, destacamos o caso de El Salvador. O professor Raúl Velis⁵², da Universidade Católica de El Salvador, destaca um exemplo que vem dando bons resultados, no que se refere à articulação da formação média técnica ao ensino superior. Trata-se do Modelo Educacional Gradual de Aprendizagem Técnica e Tecnológica – MEGATEC (Modelo Educativo Gradual de Aprendizaje Técnico y Tecnológico⁵³), que vem sendo praticado em seu país. Segundo o professor Velis, o Programa tem sido uma alternativa educacional moderna que objetiva aproveitar e aprimorar o ensino médio técnico e ainda impulsionar o desenvolvimento produtivo do país, pois as carreiras promovidas pelo Programa são elaboradas por consultas ao setor produtivo, garantindo, assim, que a oferta de profissionais seja baseada na demanda real do setor empresarial. O professor Velis ressaltou ainda que os alunos ganham bolsas de estudos, passam ao ensino superior em áreas relacionadas à área da sua formação técnica de nível médio e contribuem com o desenvolvimento produtivo da região.

Os casos apresentados reforçam a ideia da importância de um ensino integrado na EPT. Além disso, apresentam possíveis sugestões para alguns dos impasses apresentados no discurso de DM4, caso dos alunos que, para esse docente, estão ingressando no ensino técnico integrado, mas que também se interessam em dar continuidade à sua formação, ingressando no ensino superior.

Um outro docente que também mobiliza a temática de currículo integrado em seu discurso é DM3(QUADRO 11).

⁵²O professor Raúl Velis participou da Mesa Redonda: “Educação Profissional na América Latina: diálogos”, realizada durante a I Jornada Latino-Americana de Educação Profissional, em Natal, durante os dias 05 e 06 de dezembro de 2019. Na oportunidade, o professor Velis apresentou a experiência com o Programa MEGATEC.

⁵³ Segundo informações retiradas da página do Ministério da Educação de El Salvador, o objetivo do MEGATEC é *poner en marcha una alternativa educativa moderna, que aproveche y potencie La educación media técnica, así como la superior tecnológica y universitaria para formar capital humano que dinamice el desarrollo productivo del país. Las carreras que impulsa el programa MEGATEC son diseñadas con el enfoque por competencias y éstas son definidas en consulta con el sector productivo, lo que garantiza que le oferta de profesionales estará basada en la demanda real del sector empresarial.*

Quadro 11 – Entrevista/Questão 03 – DM3

01	Eu percebo nos docentes mais antigos uma dificuldade muito grande em relação a essa integração de
02	disciplinas do eixo propedêutico com as disciplinas do eixo técnico. Então..., é um discurso muito
03	tecnicista, discurso muito..., quase que, “ah!, estamos numa escola técnica”. Então, não se vê a
04	necessidade, na verdade não é que não se vê a necessidade, mas se tem muita dificuldade em
05	entender. [...]Então, eu percebo nos professores que pegaram o CEFET, a escola técnica, uma
06	dificuldade muito grande em relação a essa convivência harmoniosa, a essa não mais exclusividade
07	do aluno ao curso técnico. O aluno agora tem que dividir atenção das disciplinas técnicas com as
08	disciplinas do eixo propedêutico, [...] O ensino médio integrado acaba com isso, ele traz a
09	necessidade de formar o aluno agora como um todo, não mais como somente técnico.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

No recorte discursivo acima, DM3 acentua que observa uma dificuldade dos docentes “mais antigos” da instituição quanto à integração entre as disciplinas do eixo propedêutico e as disciplinas técnicas. Compreendemos que essa certa “dificuldade em entender” (linha 4) a integração da parte de alguns docentes pode ser justificada quando confrontamos essa ideia ao discurso de DM4 (QUADRO 10), analisado anteriormente. Um aspecto evocado no discurso de DM4, reforçado também por DM3, é a existência da “divisão de atenção” (linha 7) dos alunos para com as disciplinas propedêuticas e as disciplinas técnicas. Quando se fala em dividir a atenção, entende-se que as disciplinas propedêuticas e as disciplinas técnicas não estão trabalhando de modo integrado visando à formação humanística profissional do aluno, mas estão disputando, dividindo a atenção dos alunos. Esse fato pode estar contribuindo para que os docentes mais antigos desenvolvam certa resistência para com essas disciplinas propedêuticas, já que esses docentes não encontram, nessas disciplinas, um auxílio para a formação técnica do aluno; assim como os docentes das áreas propedêuticas percebem certa necessidade de “exclusividade” (linha 06) por parte dos docentes das áreas técnicas, desconsiderando a importância dos conhecimentos mobilizados nessas disciplinas para uma formação técnica integral.

O discurso de DM3 sinaliza para possibilidade de alguns docentes mais antigos ainda se situarem numa perspectiva de formação muito “tecnicista” (linha 3), fechando-se muito apenas para as disciplinas técnicas específicas, fato esse que impossibilita uma perspectiva de formação técnica mais ampla, a qual, como vimos em discursos anteriores, tornou-se uma exigência das próprias relações de trabalho mobilizadas na atualidade. Conforme enfatizado pela ergologia (SCHWARTZ, 1996; 2011), as relações de trabalho tornaram-se muito mais complexas e isso passou a exigir um perfil profissional mais abrangente, inclusive, esse fato se caracteriza como um dos motivos que justificam a perspectiva de currículo integrado na EPT.

Ao enfatizar que observa uma dificuldade com relação à convivência harmoniosa entre os docentes (linha 6), entendemos que essa relação harmoniosa não esteja ocorrendo porque falta, aos docentes, uma compreensão mais aprofundada/clara acerca do que seja um currículo integrado na EPT. Uma formação técnica, com base numa proposta de integração curricular, não pode deixar de considerar uma preparação para o mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que entende que essa preparação exige a mobilização de todos os conhecimentos oriundos das diversas disciplinas que compõem o currículo do curso. Dessa forma, as disciplinas técnicas específicas, que compõem o núcleo tecnológico, não podem atuar sozinhas nesse processo de formação, mas devem compreender a contribuição que as demais disciplinas trazem ao perfil profissional do técnico, que é formado em nossas instituições. Ao mesmo tempo, as disciplinas que constituem os demais núcleos do currículo, como regular e o articulador, devem compreender qual a função delas dentro de um currículo que se propõe a uma formação técnica, que entendemos seja agregar conhecimentos, saberes e valores, possibilitando, assim, uma formação profissional-cidadã. Contudo, conforme se pode observar, a ideia de currículo integrado está se limitando à sobreposição/simultaneidade de disciplinas, não à sua integração.

Logo em seguida, DM3 pontua que há uma dificuldade de alguns compreenderem uma não mais exclusividade do curso técnico (linha 6-7). Aqui, evoca-se a ideia da existência de dois cursos em um: curso técnico e curso proporcionado pelas disciplinas do eixo propedêutico, fato também acentuado por DA2 (QUADRO 09). No entanto, entendemos que, entre as ofertas de cursos institucionais, os cursos técnicos integrados de nível médio, como a própria nomenclatura aponta, são cursos que visam a uma formação técnica. Contudo, trata-se de uma formação “técnica integrada de nível médio”, que objetiva uma formação profissional mais ampla, que articule saberes e conhecimentos das diferentes disciplinas curriculares. Como o próprio PPP afirma, de acordo com a Lei 11.741/2008⁵⁴, em seu Art. 36-C, a educação profissional técnica de nível médio, na forma integrada, objetiva “conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio” (PPP, 2012, p.96). O documento destaca ainda que a oferta de vagas para essa modalidade de ensino se justifica, entre outros motivos, pelo “[...]reconhecimento das carências desse tipo de formação, requerida por jovens e adultos da sociedade local” (PPP, 2012, p.96). Em virtude disso, contamos com as ofertas, no Campus

⁵⁴A 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.

Apodi, dos Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio em Agropecuária, Informática e Química; e no Campus Mossoró, dos cursos de Edificações, Eletrotécnica, Informática e Mecânica.

Quando confrontamos essa realidade atual da instituição desvelada nos discursos dos docentes com o que relatamos no segundo capítulo dessa pesquisa, observamos a existência de um possível novo dualismo gerado na instituição, que se dá agora não mais por atendimento a uma exigência legal, como ocorrido com o Decreto 2.208/97, mas entre os docentes que não buscam desenvolver a globalização da aprendizagem e a interdisciplinaridade (PPP, 2012, p. 50), que são apresentadas no PPP como ideias norteadoras para materializar a proposta de integração curricular. Como apontamos em análises anteriores, entendemos que talvez a própria forma de organização curricular dos cursos favoreça esse entendimento por parte dos docentes. A seguir, apresentamos a matriz curricular do Curso Técnico Integrado em Edificações (FIGURA 2).

Figura 2 - Matriz curricular do Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Edificações

Disciplina	Número de Aulas Semanal por Série / Ano								CH Total	
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Hora/aula	Hora				
Núcleo Estruturante										
Língua Portuguesa e Literatura	3	3	3	2	440	330				
Inglês			3	3	240	180				
Espanhol/Francês				3	120	90				
Arte	2	2	2		120	90				
Educação Física	2	2			160	120				
Geografia	4	2			240	180				
História			2	4	240	180				
Filosofia	2		2		120	90				
Sociologia		2	2	2	120	90				
Matemática	4	3	3		400	300				
Física	4	4			320	240				
Química	4	4			320	240				
Biologia			3	4	280	210				
Subtotal de carga-horária do núcleo estruturante	25	25	22	20	16	16	16	16	3.120	2.340
Núcleo Articulador										
Informática	3				60	45				
Gestão Organizacional			2		40	30				
Segurança do Trabalho		3			60	45				
Subtotal de carga-horária do núcleo articulador	3	3	0	2	0	0	0	0	160	120
Núcleo Tecnológico										
Desenho Técnico	2				80	60				
Desenho Arquitetônico		3			120	90				
Desenho Assistido por Computador			2		80	60				
Elementos de Projeto Arquitetônico				4	80	60				
Materiais de Construção		3			120	90				
Mecânica dos Solos		2			80	60				
Construção Civil I			3		120	90				
Construção Civil II				3	120	90				
Instalações Hidrossanitárias I			3		120	90				
Instalações Hidrossanitárias II				2	40	30				
Instalações Elétricas			2		80	60				
Instalações de Segurança				2	80	60				
Topografia			4		160	120				
Estabilidade				3	120	90				
Orçamento					4	80	60			
Manutenção Predial					2	40	30			
Subtotal de carga-horária do núcleo tecnológico	2	2	8	8	14	14	14	14	1.520	1.140

Fonte: PPP (2012).

Ao relacionarmos a matriz curricular acima ao que temos na Figura 1 (p. 138), observamos que o núcleo articulador que, como descrito na Figura 1, contempla as disciplinas técnicas de articulação e integração, consiste apenas no trabalho com algumas poucas disciplinas. E ainda assim da forma como é apresentada essa organização curricular, é como se a proposta de integração ficasse limitada apenas a essas poucas disciplinas. Entendemos que a instituição precisa planejar, propor outras possibilidades de organização curricular de modo a favorecer a proposta de integração, como também conscientizar os docentes de que, quando se trata de uma proposta de currículo integrado, não deve haver disputas por espaço curricular, pois todos os componentes curriculares devem se articular em prol de um objetivo comum, que, no caso dos cursos técnicos integrados, é a formação técnica humanística.

6.1.4 O perfil de formação técnica de nível médio

Os discursos dos docentes evocaram ainda a temática do perfil de formação técnica de nível médio em nossa instituição. Iniciaremos as análises acerca dessa temática com o discurso de DM1(QUADRO 12).

Quadro 12 – Entrevista/Questão 02 – DM1

01	[...] O mundo mudou, mudou muito e eu creio que essa demanda externa gerou uma pressão para que
02	a escola mudasse, que a era CEFET avançasse, porque quando era CEFET a gente tinha aquele
03	técnico, aquele menino domado, meio que domado, a menina que aprendia a parte técnica muito bem,
04	mas que não sabia muitas vezes se relacionar. Ele não desenvolvia outras competências que era
05	função da escola e ele ficava muito ali, só naquela de saber fazer o operacional, o procedimental, mas
06	ele deixava de desenvolver outras habilidades e competências que o mundo tecnológico, o mundo
07	moderno estava demandando. Então, eu creio que dentro da própria instituição, as pesquisas da
08	universidade sobre essa nova visão, sobre essa nova concepção de ser humano, conduziram
09	internamente a instituição a ser incomodada a discutir um novo perfil profissional para esse técnico,
10	um novo perfil de ser humano [...]. Eu creio que foi isso, foram as próprias mudanças externas
11	mesmo que chegam à escola e infelizmente a escola é a última a mudar [...]

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Notamos, no recorte discursivo acima, que a docente traz o tempo-espaço da “era CEFET” (linha 2) para construir a justificativa da razão de termos mobilizado a construção do PPP vigente. Essa docente entende que o perfil profissional do técnico que tínhamos na época de CEFET ainda se limitava muito a um fazer mais “operacional, procedimental” (linha 5), que, em função das demandas “do mundo tecnológico, do mundo moderno” (linha 6), precisava ser ampliado. DM1 enfatiza que essa sociedade moderna trouxe mudanças que entendemos sejam decorrentes das novas relações de trabalho mobilizadas, como também das

“pesquisas da universidade” (linhas 07-08), que apontam para a necessidade de ampliar a perspectiva de formação técnica dos alunos da instituição, objetivando desenvolver nesses alunos novas “competências” (linha 4).DM1 dialoga com o discurso de DM4 (QUADRO 05) ao valorar “demandas externas” (linha 1) como propulsoras das mudanças ocorridas na proposta político-pedagógica institucional.

Ao mobilizar uma concepção de formação técnica dentro da perspectiva apresentada, entendemos que DM1 sinaliza para uma ideia de trabalho como espaço em que se relacionam as diversas dimensões do ser humano, dialogando, assim, com a concepção de trabalho na perspectiva ergológica. A discussão de trabalho na perspectiva da ergologia (SCHWARTZ, 1996, 2011), como vimos, propõe uma análise acerca das relações de trabalho dentro dessa conjuntura social contemporânea, por isso, compreendemos a necessidade dessa discussão quando se trata de uma formação profissional e tecnológica inserida dentro desse contexto atual, caso da formação proposta pelo IFRN.

Quando DM1 enfatiza que a formação técnica deve superar o operacional e o procedimental, ela dialoga com a memória discursiva, que, como vimos no segundo capítulo, sempre acompanhou a história da EPT, que foi a busca pela superação entre trabalho manual e trabalho intelectual. Contudo, nós compreendemos que, ao se propor superar essa concepção dual de trabalho, conforme destacado no próprio PPP, deve-se propor uma nova concepção de trabalho que supere essa dicotomia, mas que esteja situada dentro desse contexto sociopolítico e econômico da atualidade. O que nós observamos em alguns trechos do PPP é que ao se buscar defender uma concepção de trabalho, retoma-se, constantemente, essa questão dual entre atividade intelectual e atividade manual (PPP, 2012, p. 46), que sempre constituiu a memória discursiva da EPT, assim como também se enfatiza a negação a uma perspectiva de trabalho alienante, que se situa sob a lógica reducionista do capitalismo.

Um exemplo ilustrativo é a passagem do PPP (2012, p. 46) que transcrevemos abaixo, que, ao abordar a concepção de trabalho, critica o trabalho alienado, considerando-o como:

[...]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.

Como se observa, ao tecer a crítica ao trabalho situado naquilo que se considera ser “uma lógica reducionista capitalista”, destaca-se o fato de que, nessa perspectiva, o trabalho

não seria considerado uma prática educativa ou criativa que amplie a capacidade do ser humano.

Contudo, deve-se ter em mente, conforme destaca o ergologista e sindicalista francês Pierre Trinquet (2010), que não é o trabalho em sua função fundamental e ontológica que ocasiona a alienação, entre outras perversões, mas, sim, as condições de trabalho impostas aos sujeitos. Portanto, abordar as condições de trabalho constitui-se como algo importante. Contudo, como já aludido anteriormente, muitas das discussões feitas no PPP estão concentradas, como vimos, em questões levantadas por Marx no século XIX, quando consideramos que seja necessário atualizar a concepção de trabalho à luz das mudanças dos modos de produção capitalista pós-industrial⁵⁵, no contexto de mudanças socioculturais, marcadas pelo crescimento do setor de serviços, em oposição ao manufaturado, crescimento acelerado da tecnologia da informação, e pelo conhecimento e criatividade que caracterizam as novas exigências da economia de um mercado globalizado.

Por conseguinte, na perspectiva ergológica, mesmo com a presença das “forças invisíveis” (normas e padronizações) impostas pelo capitalismo, é impossível a compreensão de um trabalhador alheio ao processo de trabalho no qual ele se insere como agente participante e no qual envolve toda a sua subjetividade. Diante dessa percepção, temos a possibilidade de construção social e histórica, por parte desse trabalhador, em sua atividade de trabalho, e a valorização do seu saber-fazer, possibilitando, assim, sua libertação e a negação da homogeneização das atividades de trabalho.

Portanto, se objetivamos a formação técnica de nível médio, no âmbito dessa perspectiva de compreensão do trabalho, como espaço educativo e criativo, responsável por ampliar as capacidades do ser humano, devemos considerar as discussões da ergologia, em especial no que diz respeito às *dramáticas do uso de si* (SCHWARTZ, 1996).

É, pois, a abordagem ergológica que pode oferecer um aporte teórico que amplie a discussão acerca da formação no e pelo trabalho na condição de atividade concreta, a qual pode ser produtiva para dar conta da realidade dos institutos.

No Quadro 13, destacamos o discurso do docente DA5 que também acentua, em seu discurso, a temática do perfil de formação técnica.

⁵⁵Conceito introduzido pelo sociólogo e professor emérito da Universidade de Harvard, Daniel Bell, na sua obra *The Coming of Post Industrial Society: a Venture in Social Forecasting*, Basic Books; Edição: Reissue (21 de julho de 1976), 618pp.

Quadro 13 – Entrevista/Questão 03 – DA5

01	[...] você tinha um norte para o ensino profissionalizante técnico muito mais enfático do que o que é
02	hoje, isso que eu estou lhe dizendo é o que eu observei. Havia muito, por exemplo, quando eu ia dar
03	aula, a minha carga-horária era uma carga-horária pequena, menor do que o que é hoje. O interesse
04	que os alunos davam à disciplina propedêutica era um interesse menor do que o que é hoje. A
05	estrutura para o processo de ensino técnico era muito mais valorizada, inclusive, estrutura física
06	mesmo. E toda aula do instituto era assim, era muito voltada para o mundo profissionalizante. Em
07	Mossoró, era petróleo, respirava-se petróleo, se você for ao campus Mossoró vai ver que na entrada
08	tem um cavalinho colocado nessa época, que foi um presente da Petrobrás. A Petrobrás
09	subvencionava muito os cursos, eu estou lhe falando do integrado, porque no segundo governo de
10	Fernando Henrique Cardoso, houve um período em que se separou, havia só o técnico e só o ensino
11	médio básico, isso voltou a se unir novamente no primeiro governo Lula, se não me engano na
12	transição do primeiro para o segundo governo Lula [...] E aí, a partir dessa mudança, que já havia o
13	ensino integrado, o resquício que sobrou foi aquela muita valorização técnica, eu não estou dizendo
14	que isso é ruim, mas era uma característica. E havia muitos cursos passageiros, cursos de três meses,
15	cursos de quatro meses, que a Petrobrás lá em Mossoró e outras empresas que prestavam serviço à
16	Petrobrás subvencionava numa espécie de parceria público-privada [...].

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Esse docente é professor do IFRN, Campus Apodi, há 8 anos. Contudo atuou por um ano e meio em outro Campus antes do seu ingresso no campus Apodi, o que significa afirmar que DA5 também participou da institucionalidade CEFET. É professor de disciplina do núcleo estruturante e tem formação na área da docência. Nessa perspectiva, propusemos a esse docente as mesmas questões atribuídas aos docentes do Campus Mossoró, pois assim como esses, DA5 também atuou na época de CEFET. Nesse excerto discursivo do docente, percebe-se que DA5 fornece o acabamento que só é possível de ser proporcionado pela posição tempo-espço na qual ele se encontra situado hoje frente à posição tempo-espço de uma memória passada. DA5 mobiliza, em seu discurso, o cronotopo de CEFET e o cronotopo de IFRN. Ao mobilizar o espaço-tempo da época de CEFET, o docente faz referência a dois momentos que interferiram no processo de construção da proposta de currículo integrado. O primeiro deles foi o período em que, devido às reformas mobilizadas pelo Decreto 2.208/97, houve a separação da proposta curricular em duas: uma para ensino médio e outra para formação profissional. Esse momento ocorreu no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso. Ainda na época de CEFET, o segundo momento ao qual o docente faz referência foi o da integração curricular, que ocorre em decorrência do Decreto 5.154/04, no governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva.

Embora essa institucionalidade da época de CEFET tenha sido marcada por essas mudanças em sua proposta curricular, o discurso de DA5 desvela que tenha sido um momento importante para a formação técnica na instituição, pois se contou com a parceria de empresas, como a Petrobrás, com quem a instituição possivelmente contava para realização de estágios dos alunos e, provavelmente, também fazia, após a conclusão dos cursos, a oferta de emprego

aos alunos. Essas parcerias feitas com empresas são importantes, em especial, quando se trata da formação técnica integrada, pois os alunos têm a possibilidade de vivências e de experiências em situações de trabalho concretas e desenvolvidas em possíveis postos de trabalho nos quais esses alunos atuarão no futuro.

Contudo, essa não parece ser a realidade da instituição hoje. De acordo com dados emitidos pela Coordenação de Extensão do Campus Apodi, no qual DA5 atua, no ano de 2018, foram realizados 85 estágios, contando com alunos do curso técnico subsequente e do curso técnico integrado. Desses 85 estágios realizados, 45 deles foram realizados no próprio IFRN, Campus Apodi, o que implica afirmar que apenas 40 estágios foram realizados em empresas parceiras. Quando consideramos que, nesse total de 40 estágios, são somados alunos dos cursos técnicos subsequentes e técnicos integrados, observamos que o quantitativo de alunos dos cursos técnicos integrados que realizam estágios em empresas hoje é muito reduzido, principalmente quando confrontamos esses números com a quantidade de alunos dessa modalidade de ensino concluintes em 2018, 192 alunos, segundo informações da secretaria acadêmica do Campus Apodi.

DA5 vai acentuar em seu discurso que na institucionalidade anterior, no caso CEFET, se tinha um “norte” (linha 1) mais enfático para o ensino técnico, destacando aspectos como a carga-horária das disciplinas no currículo, a estrutura física da instituição e o interesse dos alunos para com o curso. Quanto à carga-horária das disciplinas, observamos em análises anteriores que, em decorrência da proposta de integração curricular, além das disciplinas específicas técnicas que participam do chamado núcleo tecnológico, somam-se ou se dividem com as disciplinas do ensino médio que compõem o núcleo estruturante. Contudo, pelo fato de essas disciplinas não estarem trabalhando na perspectiva da integração, considerando, em especial, o caso da formação técnica integrada de nível médio, do trabalho, como um princípio condutor, o que se observa é um currículo dividido. Esse fato reforça, como já observamos anteriormente, o argumento da necessidade de a instituição repensar a organização curricular de seus cursos.

Conforme já argumentamos no segundo capítulo de nossa tese, o currículo integrado na EPT se justifica, entre outros motivos, pela necessidade de possibilitar aos alunos dessa modalidade de ensino o domínio de conhecimentos e de saberes diversos, não apenas o domínio dos conhecimentos técnicos. Dessa forma, os alunos da EPT passam a contar com um currículo que também mobiliza conteúdos básicos gerais, equiparando-se aos currículos

dos cursos de ensino médio de caráter não-profissional. A própria Base Nacional Comum Curricular – BNCC⁵⁶, assim como outros documentos normativos que definem os conteúdos necessários à Educação Básica no país, caso das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs⁵⁷ - (2013), garante a equiparação entre os cursos de ensino médio. Como destacado por DA5 (linha 03), a carga-horária disponibilizada em sua disciplina, que é da área propedêutica, teve um acréscimo de horas-aula, quando da implementação do currículo integrado. Este fato nos permite constatar que o docente dispõe de espaço na disciplina para contemplar tanto o desenvolvimento dos conteúdos básicos, previstos pela BNCC, como a promoção de um diálogo destes conteúdos com as demais disciplinas que integram o núcleo tecnológico, o que contemplaria, satisfatoriamente, o modelo de currículo integrado preconizado no próprio PPP, que se “fundamenta na globalização das aprendizagens e na interdisciplinaridade” (PPP, 2012, p. 50).

No que diz respeito ao interesse dos alunos, percebemos que DA5 acentua o mesmo aspecto acentuado no discurso de DM4 (Quadro 10) ao destacar o fato de muitos alunos não demonstrarem o mesmo interesse pela formação técnica como antes. Entendemos que isso possa ocorrer primeiro pela própria ideia, conforme evocado no discurso de alguns docentes, de não considerar as disciplinas propedêuticas como participantes desse processo de formação para o mundo do trabalho em todos os aspectos; segundo, porque, ao reduzir as possibilidades de estágios em empresas externas, limitam-se também as perspectivas de oportunidades de empregos, e isso pode contribuir para desestimular os discentes, que acabam permanecendo na instituição em busca dos conhecimentos proporcionados pelas disciplinas propedêuticas que, conforme enfatizado em discursos anteriores e também acentuado por DA5, não mantêm relação com as disciplinas técnicas.

Contudo, quanto ao outro aspecto evocado no discurso do docente acerca da estrutura física (linha 5), compreendemos que não deixou de ser considerado o enfoque para a formação profissional. Tomando como exemplo o Curso Técnico Integrado de Agropecuária do Campus Apodi, a instituição dispõe de vários laboratórios vivos, entre eles o laboratório de suinocultura, caprinocultura, ovinocultura, avicultura, coturnicultura, apicultura, piscicultura, bovinocultura, viveiro de mudas, fábrica de ração, galpão experimental. Para manutenção de

⁵⁶ A Base Nacional Comum Curricular – BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas no decorrer das etapas e das modalidades da Educação Básica.

⁵⁷ As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs originam-se da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei nº 9.394, de 1996). Tais Diretrizes enfatizam ser responsabilidade da União, “estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum”.

tais laboratórios, são destinados, em média, 24 mil reais com custeio mensal (dados referentes ao ano 2019), segundo informações da Coordenação de Gestão da Unidade Agrícola-Escola do Campus Apodi. Esses dados confirmam o foco para formação técnica que é característico da instituição no que diz respeito aos Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio.

Portanto, é preciso se destacar que, mesmo com a mudança de institucionalidade, o foco dos cursos técnicos integrados permanece sendo a formação técnica, agora sob uma perspectiva mais ampla. Se com a nova institucionalidade passa-se a oferecer outras modalidades de ensino, cujo foco não seja a formação técnica, caso das licenciaturas, por exemplo, no caso dos cursos técnicos integrados de nível médio, o objetivo sempre se constituiu com o enfoque na formação do profissional. Conforme abordamos no segundo capítulo dessa pesquisa, a busca pela perspectiva de integração na EPT em nenhum momento deixa de considerar a formação profissional. Inclusive, como destaca o próprio PPP, essa oferta de ensino foi a responsável pela consolidação do IFRN, por isso, essa modalidade de educação “é reafirmada cotidianamente, a ponto de se tornar inquestionável a existência legal de 50% das vagas serem destinadas à formação técnica” (PPP, 2012, p. 96).

Diante dos discursos analisados, percebemos que, aspectos que foram destacados como importantes em institucionalidades anteriores, como, por exemplo, as parcerias firmadas com as empresas, precisam ser considerados e/ou ampliados. O que parece ser o entendimento de alguns docentes é que a possibilidade de inserção das áreas propedêuticas ao currículo que surge em decorrência da proposta de currículo integrado tenha ocasionado uma mudança na especificidade do nosso perfil de formação de nível médio que deixa de ser a formação técnica e passa a ser a mesma formação proporcionada pelas escolas que não têm cunho profissional. Isso desencadeia o fato de que o currículo integrado, quando consideramos a formação para o nível médio de ensino, não tem alcançado o objetivo de contribuir para valorizar a formação para o mundo do trabalho, como sempre se objetivou na história da EPT, pois as disciplinas propedêuticas que, como vimos na Figura 2 (p. 126), constituem boa parte da proposta curricular não têm considerado essa especificidade e estão atuando na mesma perspectiva de formação de uma escola que não tem o foco na formação técnica.

Outro docente que acentua em seu discurso o fato de as disciplinas propedêuticas não considerarem a formação técnica do aluno foi DA3(QUADRO 14):

Quadro 14 – Entrevista/Questão 03 – DA3

01	Eu convivi com pessoas que viveram a época de CEFET e ETFRN e o que eu via com relação ao
02	ensino, principalmente, que durante ETFRN e CEFET, o foco maior, pelo menos na minha percepção
03	era essa, de que o objetivo do IF era o ensino realmente técnico, era profissionalizar os alunos e não
04	ter um foco de cursinho como o que eu vejo hoje, entendeu? Então, os alunos naquela época saíam
05	realmente com uma profissão, a maioria deles ia trabalhar, ia para o mercado de trabalho, pelo
06	mínimo que fosse, mas já iam para o mercado de trabalho. Os estágios na época eram em empresas
07	mesmo, e às vezes os estagiários eram contratados, a maioria das vezes eram contratados naquela
08	época e hoje eu não vejo isso. Assim, já depois de estar na instituição, ao longo do tempo, eu percebi
09	o quê? Que a parte profissionalizante é a que menos interessa, não pelo IF, mas o perfil de nossos
10	alunos, alguns vêm pra cá buscar o apoio, buscar o enriquecimento acadêmico nas disciplinas
11	propedêuticas, que é justamente para eles fazerem o ENEM, ir para uma faculdade e tudo mais. Na
12	verdade, teria que haver um equilíbrio entre os dois, mas mostrar para esses alunos que eles estão
13	aqui fazendo um curso profissional, eles estão saindo com uma profissão, se eles precisarem ir para o
14	mercado de trabalho por algum motivo, mais cedo que o normal, eles têm como fazer isso, é buscar o
	equilíbrio disso aí [...].

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Essa docente atua no IFRN, Campus Apodi, há 9 anos, é professora de disciplina que compõe o núcleo tecnológico e não tem formação específica na docência. O recorte discursivo acima aponta que DA3 relaciona o tempo-espaco passado ao tempo-espaco presente, confrontando o cronotopo de ETFRN e CEFET, em que, para a docente, o objetivo “era o ensino realmente técnico, era profissionalizar os alunos” (linha3) com o cronotopo de IFRN, que tem para DA3, um “foco de cursinho” (linha 4). Embora a docente não tenha atuado em institucionalidades anteriores, ela traz possíveis diálogos realizados na sua convivência no passado com “pessoas que viveram a época de CEFET e ETFRN” (linha 1). DA3 relaciona essas temporalidades para acentuar a percepção dela de que a “parte profissionalizante” ser “o que menos interessa, não pelo IF, mas o perfil de nossos alunos, alguns vêm pra cá buscar o apoio, buscar o enriquecimento acadêmico nas disciplinas propedêuticas, que é justamente para eles fazerem o ENEM, ir para uma faculdade e tudo mais [...]” (linhas 9, 10-11).

Como se observa, DA3, da posição exotópica por ela assumida frente aos discursos anteriores, vem trazer o acabamento axiológico reafirmando a questão de que as disciplinas propedêuticas estão focalizando apenas na preparação para o ENEM, ou seja, seguindo a mesma especificidade de uma escola de ensino médio que não se propõe à formação técnica. A avaliação feita pela docente é sugestiva de que, quando se trata de uma proposta de currículo integrado na EPT, objetivando uma formação humana integral, deve-se possibilitar ao aluno uma preparação para o mundo do trabalho, como também um “enriquecimento acadêmico” que lhe permita ingressar no ensino superior. Contudo, o que se evoca nos discursos analisados é que as disciplinas propedêuticas não têm considerado essa formação para o mundo do trabalho, que é característica da formação técnica integrada. Assim sendo, a docente, ao acentuar, em seu discurso, que “deve haver um equilíbrio” (linha 14), ela parece

destacar a importância das disciplinas do currículo, buscando estabelecer uma relação entre esse “enriquecimento acadêmico”(linha 10), como também, uma preparação mais voltada para a formação profissional. Esse equilíbrio só é possível na perspectiva de currículo integrado, que, pelo que é desvelado por DA3 e em outros discursos anteriores, parece não se materializar de modo satisfatório, afetando, assim, a perspectiva de formação integrada na EPT, que, segundo o PPP, parte da compreensão de que “a formação geral é parte inseparável da formação para o trabalho” (PPP, 2012, p. 50).

Como observamos no segundo capítulo da tese, nos primórdios da criação dessa nova modalidade de Escola, predominava um ensino de caráter mais técnico, pautado numa concepção de trabalho como algo simples, a ponto de desconsiderar os conhecimentos, saberes e valores diversos, presentes em toda e qualquer modalidade de trabalho, que devem ser contemplados numa formação de caráter amplo. Quando confrontamos essa realidade ao que é acentuado no discurso de DA3, tem-se a impressão de que hoje esteja ocorrendo justamente o inverso: as disciplinas propedêuticas passaram a se concentrar na preparação do Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM, ou seja, a contribuir para o acesso dos alunos ao Ensino Superior, deixando em segundo plano as contribuições que poderiam/deveriam oferecer para agregar valor à dimensão formativa para o trabalho, o que acaba por gerar um novo desequilíbrio entre as dimensões propedêutica e técnica. Para DA3, as disciplinas propedêuticas precisariam buscar relacionar/equilibrar esse trabalho com conteúdos mais gerais que, inclusive, são contemplados nas ementas das disciplinas, objetivando atender às orientações dos documentos oficiais, no caso hoje, a BNCC, como também, conteúdos que pudessem dialogar com as disciplinas específicas dos cursos em seus respectivos períodos/anos.

Outro aspecto enfatizado por DA3 é o desinteresse dos alunos por essa formação técnica. Observamos que essa docente acentua o que possivelmente sejam algumas das causas dessa desmotivação dos alunos, e ao fazê-lo, ela mobiliza o tempo-espço passado, destacando que antes os alunos realizavam seus estágios em “empresas mesmo” (linha 6-7) e, muitas vezes, já eram contratados, ou seja, já saíam com uma profissão realmente (linha 5), aspecto que DA3 não observa hoje. Como vimos na análise anterior, grande parte dos estágios, hoje, estão sendo realizados dentro do próprio IFRN, dificultando, assim, essa ponte entre escola e postos de trabalho. Esse fato vem evocar a importância do IFRN em buscar ampliar parcerias com empresas, favorecendo, assim, as possibilidades de empregabilidade dos técnicos formados na instituição.

Entendemos que essas parcerias da instituição com o mercado de trabalho local e regional sejam ações necessárias para objetivar a concretização de um dos compromissos da instituição que, conforme enfatizado no próprio PPP, tratado compromisso de “contribuir significativamente para o desenvolvimento socioeconômico regional” (PPP, 2012, p. 28). E, para isso, o documento ressalta que a instituição deve buscar articular suas ofertas educacionais e suas ações de pesquisa e extensão aos arranjos produtivos sociais e culturais (PPP, 2012). Portanto, esse compromisso assumido pela instituição somente pode ser concretizado pelas parcerias do IFRN com vários segmentos da sociedade, entre eles, com as empresas.

Ao se propor no PPP a dimensão da extensão, sinaliza-se para a ideia de que uma instituição com a proposta de formação profissional não pode deixar de considerar uma relação de articulação constante com o contexto socioeconômico em que essa instituição está situada. As ações de extensão são previstas no PPP, pois se compreende que, com a expansão dos IFs, essa instituição passa a se fazer presente nas várias regiões do estado, e as diferenças e as pluralidades constitutivas de cada uma dessas regiões teriam que ser consideradas pelo PPP. Antes o IFRN contava com apenas duas unidades de ensino: uma em Natal e outra em Mossoró; momento esse, em que não era possível considerar o contexto socioeconômico característico de cada região do estado. Com o processo de expansão, os campi chegam às regiões do interior do estado e esse processo de interiorização iria, segundo o PPP, propiciar o desenvolvimento social pela “formação humana integral dos sujeitos atendidos” como também pelo desenvolvimento econômico de cada localidade, por meio da articulação das ofertas educacionais aos arranjos produtivos sociais e culturais, possibilitando, assim, a permanência e a emancipação dos cidadãos dessa localidade (PPP, 2012).

O discurso da docente desvela que esse desenvolvimento econômico ainda é um desafio que a instituição deve buscar superar juntamente com as outras esferas da sociedade local, regional e nacional. Ao contribuir com esse desenvolvimento econômico, a instituição possibilita aos seus discentes novas oportunidades de inserção no mundo do trabalho, pois, como vimos, com os dados do relatório de Gestão 2018, a maioria de nossos alunos são considerados de baixa renda, o que justifica a necessidade de ingressar no mundo do trabalho o quanto antes. Contudo, conforme acentuou o discurso de DA3, muitos alunos se sentem mais motivados para a preparação do ENEM e talvez isso possa ser atribuído ao fato de esses discentes não visualizarem oportunidades de empregabilidade em sua região. Esse dado reforça a importância da instituição tentar ampliar suas ações de extensão, objetivando

cumprir com o compromisso assumido no PPP, que é o de contribuir com o desenvolvimento econômico da região em que se localiza a instituição.

Outro aspecto que também pode ser considerado como um fator que leve os alunos a priorizar os conhecimentos das disciplinas propedêuticas é a própria forma de avaliação à qual são submetidos. Conforme destacado por Damásio (2019), quando os alunos do ensino profissional objetivam não apenas o ingresso no mercado de trabalho, mas também, dar continuidade à sua formação no ensino superior, eles se deparam com exames nacionais cujos conteúdos guardam especificidades dos cursos de ensino médio científico-humanísticos. Para Damásio (2019), esse descompasso entre a modalidade dos cursos de ensino médio e os conteúdos priorizados nas provas de avaliação necessita ser ajustado. Enquanto essa situação não for modificada, as disciplinas trabalhadas no ensino profissional não poderão deixar de considerar esses exames, oportunizando aos alunos dessa modalidade a seguir para o ensino superior, caso desejarem.

Esse aspecto, sinalizado por Damásio (2019), pode esclarecer também a razão de muitos alunos priorizarem os conteúdos das disciplinas propedêuticas, o que pode justificar a impressão, expressa no discurso docente, de que eles estão no curso objetivando apenas o “enriquecimento acadêmico”. Outra importante questão, destacada por Damásio (2019), é que as disciplinas do ensino profissional devem proporcionar um diálogo entre os vários conhecimentos, ou seja, tanto aqueles que contribuem para a formação técnica do aluno, como também os que são exigidos em exames como o ENEM. Tais ponderações confirmam a ideia da necessidade de se buscar um “equilíbrio” (linha 12) na formação dos alunos do ensino médio profissional, acentuado no discurso de DA3.

Quando consideramos essa discussão, observamos a importância de as instituições que trabalham com o ensino profissional pensarem acerca de mecanismos/estratégias que possam favorecer a integração entre o ensino técnico integrado de nível médio e a continuidade dessa formação no nível superior de ensino. Como sinalizado por Damásio (2019), esse fato está sendo pensado por algumas instituições. Em Portugal, por exemplo, para já em 2020, foram articuladas vagas no ensino superior para alunos egressos do ensino profissional. Nesse mesmo direcionamento, situa-se o programa MEGATEC, desenvolvido em El Salvador, apresentado na análise discursiva de DM4, no Quadro 10. Esse programa, como vimos, propõe a articulação entre os cursos técnicos, de nível médio, e os cursos de nível superior, segundo uma proposta de currículo integrado entre esses dois níveis de ensino.

No que diz respeito a essa proposta de articulação, a própria Lei Nº 11.892/2008, de criação dos IFs, prevê, em seu Art. 6º, inciso III, a promoção da “integração e a verticalização

da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão”. Contudo, o que se observa, em muitos IFs, é a verticalização decorrente apenas da oferta de vários níveis de ensino, sem levar em consideração a especificidade da área de formação. Quando consideramos o caso do IFRN, Campus Apodi, temos a oferta dos Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio em Agropecuária, Química e Informática e a oferta de uma Licenciatura em Nível Superior, ou seja, temos, no ensino superior, apenas um curso de formação de professores, quando poderíamos ter cursos tecnológicos que visassem à continuidade da formação do aluno. Nesse sentido, acreditamos que a verticalização deveria extrapolar a simples oferta simultânea de cursos em diferentes níveis. Para tanto, seria necessário promover a interação entre os conteúdos curriculares, favorecendo um diálogo entre as formações. Como princípio de organização dos componentes curriculares, a verticalização implica, segundo o ex-secretário de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério de Educação, o “reconhecimento de fluxos que permitam a construção de itinerários de formação entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica: qualificação profissional, técnico, graduação e pós-graduação tecnológica” (PACHECO, 2011 p. 24). Todos esses aspectos devem ser considerados quando se pensa na formação do aluno na EPT.

Para finalizar as análises dos discursos que evocam a temática do perfil de formação do aluno, trazemos o recorte discursivo de DM5 (QUADRO 15).

Quadro 15 – Entrevista/Questão 05 – DM5

01	Veja bem, eu acho complexo a gente generalizar porque nós tivemos docentes na época em que foi
02	pensada essa reformulação, que não participaram ativamente do processo, e tivemos outros que
03	participaram. Enquanto hoje entre os docentes que têm ingressado na instituição, mais recentemente,
04	há aqueles que se interessam por se apropriar desses documentos oficiais e há outros que não fazem
05	isso[...]. Então, assim, se você for comparar aqueles que de fato participaram na época com os que
06	ingressam hoje, obviamente os que entraram naquela época que participaram da discussão têm muito
07	mais propriedade em relação a essas questões, conhecem melhor a função da instituição, sabem o
08	caminho que nós tentamos percorrer na formação dos nossos alunos. Mas aqueles que entram e
09	procuram se apropriar, procuram ler, procuram se inteirar do que é o nosso PPP, também conseguem
10	se integrar à nossa equipe com maior facilidade. Agora, vez por outra, nós vemos aqueles que ficam
11	assim, deixam muito claro certo desconhecimento e à toa como se estivesse dando aula numa
12	instituição diferente do que é ou do que se propõe a ser a nossa.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Como esse docente ainda não foi citado nas análises anteriores, precisamos apresentá-lo. DM5 atua no IFRN, Campus Mossoró, há 22 anos, é professor de disciplina que compõe o núcleo estruturante e tem formação na área da docência. Pela autoridade que é conferida a esse docente, em razão da sua atuação há 22 anos na instituição, ele acentua o fato de que, embora não se possa “generalizar” (linha 1), os docentes que atuam na instituição há mais

tempo conhecem melhor sua função, pois acompanharam o caminho que essa instituição tentou percorrer na formação dos alunos (linha 8). Ao acentuar esse aspecto, entendemos que DM5 aponte para a questão de que os docentes que acompanharam todo processo de construção da proposta de integração conhecem bem os desafios e as dualidades enfrentados pela EPT, como também conhecem as especificidades da formação técnica integrada de nível médio

Isso é desvelado quando o docente acentua o caso de alguns docentes que não se apropriam dessa proposta de integração e acabam demonstrando um “certo desconhecimento” (linha 11), pois passam a atuar como se estivessem dando aula numa “instituição diferente do que é ou do que se propõe a nossa” (linha 12). Com isso, DM5 ressalta que nossa instituição se diferencia de outras instituições de ensino médio. Nós contamos com a especificidade de uma formação técnica integrada que deve ser considerada e que deve ser concretizada por uma proposta de integração curricular, portanto, duas características que nos distanciam de outras escolas de ensino médio.

A proposta de currículo integrado na EPT não aceita a possibilidade de uma prática pedagógica que se assemelha a algumas práticas mais tradicionais de ensino, que se fundamentam no compartimento de conteúdos em disciplinas, como também não permite desconsiderar os conhecimentos necessários à formação profissional do aluno. A questão do currículo integrado para formação técnica é algo, portanto, muito característico da nossa instituição. Esse aspecto leva DM5 a valorar a importância de se apropriar dessa proposta segundo a orientação dada nos documentos oficiais da instituição (linha 4), aspecto esse que, conforme DM5 ressalta, nem todos os docentes seguem, assim, não compreendendo mais detalhadamente a proposta da instituição, reproduzem as mesmas práticas de outras instituições no IFRN.

6.1.5 O perfil identitário institucional

Uma temática que também foi evocada nos discursos dos docentes foi a da identidade institucional. DM2 ao responder à questão 04 mobiliza essa temática, conforme apresentado no Quadro 16.

Quadro 16 – Entrevista/Questão 04 – DM2

01	Conforme eu falei anteriormente, como ponto positivo principal é tentar fazer uma integração em
02	todas as disciplinas e tentar proporcionar ao estudante uma formação humanística e integral maior
03	possível. Aquela coisa de sair tão somente da parte tecnicista e ter outros conhecimentos, outros
04	ganhos, outras vivências, outras visões de mundo. Isso é a parte bastante interessante porque eu vejo
05	que a instituição caminha positivamente nesse sentido. Por outro lado, essas constantes
06	transformações, inclusive com o próprio nome da instituição... Essa instituição é marcada por muitas
07	mudanças, entre elas a mudança de nome, que é algo que também marca muito a instituição, às vezes,
08	confunde o público externo que não compreende por que isso. E a própria instituição também demora
09	um pouco para compreender. Só fazendo um parênteses, quando mudou para IF, nós passamos
10	quase um ano ainda chamando a instituição de CEFET [...] e dentro desse raciocínio o principal ponto
11	negativo que eu encontro é a questão, um pouco da confusão quanto à identidade da instituição[...]
12	Então, o mesmo professor, até pela questão da carreira como é posto, ele pode dar aulas em todos
13	esses níveis de ensino [...]. Esse tipo de coisa, eu não sei se nossa instituição está preparada, os
14	professores também se estão sensíveis a esse tipo de situação. Outra coisa que eu vejo, nessa
15	dificuldade em encontrar a identidade institucional, às vezes, são batalhas ideológicas dentro da
16	própria instituição. Professores mais antigos que sentem saudades de alunos um pouco mais
17	obedientes, disciplinados, que respeitavam mais a figura da escola e o próprio professor. E muitos
18	colegas diante dessa nova realidade, eu digo porque a gente já conhece isso, fomentam essa negação
19	do passado, porque muitos professores ainda dizem “isso aqui é uma escola técnica” e, outros mais
20	recentes, ou de outras áreas, rejeitam totalmente essa afirmação, “não isso aqui não é uma escola
21	técnica é uma escola plural e tal”. Já vi colegas professores reclamando do toque da sirene, que diz
22	ser parecido com o de uma fábrica, “isso aqui não é chão de fábrica”. Então, às vezes, isso dá um
	conflito institucional [...]

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Conforme observamos no discurso de DM2, ele acentua a questão da confusão quanto à identidade da instituição (linha 11), que, para ele, foi um fato ocasionado em decorrência da mudança na institucionalidade. DM2 enfatiza ter dúvidas quanto ao fato de nossa instituição estar preparada (linha 13) para essas mudanças. Ao destacar esses aspectos, DM2 faz referência a batalhas ideológicas (linha 15) que ocorrem dentro da própria instituição em decorrência da negação da ideia de formação técnica por parte de alguns docentes versus a confirmação desse tipo de formação como uma especificidade do IFRN por parte de outros docentes.

DM2 ressalta que os docentes que fomentam uma negação ao passado são aqueles que rejeitam a ideia de escola técnica. Entendemos que exista realmente da parte desses docentes certa “confusão” quanto a esse fato, talvez isso se deva à questão de que, com a nova institucionalidade, novos cursos cujo foco não seja a formação técnica passam a ser oferecidos pela instituição. No entanto, esse aspecto não elimina a perspectiva de formação técnica, que é o foco de formação dos cursos técnicos integrados de nível médio, também ofertados pela instituição, fato esse que confirma o caráter de escola técnica ao IFRN. Como vimos em análises anteriores e conforme destacado no segundo capítulo dessa pesquisa, essa formação técnica foi responsável pela consolidação do IFRN, como também é a essa

formação que se destinam 50% das vagas institucionais, o que reforça a especificidade de formação técnica como característica de nossa instituição.

Portanto, se nas institucionalidades anteriores, ETFRN e CEFET, não se contemplavam outras ofertas de cursos, apenas os de formação técnica, e com o IFRN surge a possibilidade de ofertas de novos cursos, não podemos considerar esse fato um motivo para negar o caráter de escola técnica da instituição, como parece estar acontecendo com os docentes mais recentes e de outras áreas (linha 19). Diante desse fato, DM2 acentua que os docentes precisam estar sensíveis (linha 14) a essas mudanças, com isso, entendemos que DM2 aponta para a ideia de que os docentes necessitam compreender melhor o perfil de formação de cada curso oferecido pela instituição, e isso requer desse docente a adequação de sua prática profissional visando a atender aos objetivos propostos por cada curso.

O que se pode evocar dessa negação ao caráter de escola técnica é uma rejeição à ideia de formação para o mundo do trabalho, concebendo o trabalho dentro de uma perspectiva depreciativa, pois se nega tudo que esteja agregado à ideia de trabalho, como a relação com a fábrica que se dá, para alguns docentes, através do toque da sirene (linha 21). Entendemos que essas disputas ideológicas precisam ser sanadas, pois elas dificultam o desenvolvimento da proposta educativa do IFRN. Para isso, a instituição deve comprometer-se em esclarecer, junto aos docentes, as especificidades contempladas no perfil de formação previsto para cada curso ofertado, inclusive, para os cursos técnicos integrados de nível médio. No caso desses cursos técnicos, a instituição também precisa comprometer-se em fomentar, junto aos docentes, uma compreensão de trabalho numa perspectiva próxima ao que se observa na ergologia, distanciando-se, assim, dessa perspectiva negativa encontrada no discurso de alguns docentes.

6.1.6 Das considerações referentes à mobilização das memórias discursivas dos docentes

Com base nas análises dos discursos docentes, pudemos observar acentos apreciativos distintos em relação às concepções mobilizadas em seus discursos. Como se pode perceber, os docentes evocaram concepções tais como *trabalho*, *formação integral* e *currículo integrado*. Num primeiro momento, observamos que, ao mobilizarem a temática do trabalho, alguns docentes, caso de DM4 (QUADRO 05), acentuaram a perspectiva de uma formação para atuar no mercado de trabalho, valorando-a positivamente. Quando consideramos esse aspecto,

evocado por DM4, à luz das discussões propostas no PPP institucional, foi possível observar um descompasso, visto que o documento rejeita a ideia de preparar os alunos para atuar no mercado de trabalho. A justificativa, expressa nos discursos do PPP, é que uma formação que vise ao mercado de trabalho acaba por reduzir o sujeito à categoria de *força de trabalho* a ser apropriado em função das demandas econômicas do capital (PPP, 2012, p. 47). Ou seja, uma formação voltada para o mercado de trabalho conduziria a um empobrecimento intelectual desses “profissionais inseridos no mercado” ao invés de sua promoção “como pessoas autônomas e criativas, dotadas de riquezas subjetivas” (PPP, 2012, p. 47). Nessa perspectiva, observamos que o documento opta pela expressão *mundo do trabalho* quando remete à abordagem da formação *para o trabalho na EPT* em conformidade com o pensamento de alguns autores (CIAVATTA e RAMOS, 2011; FRIGOTTO, 2018), os quais foram referidos no segundo capítulo dessa pesquisa ao promoverem importantes discussões acerca da EPT no Brasil.

Em direção contrária à execração do mercado, segue o depoimento de DM4 (QUADRO 05) e de DA3 (QUADRO 14), que, como pudemos observar no decorrer de nossas análises, acentuam, positivamente, em seus discursos, a formação para o mercado de trabalho, destacando-o como um elemento que deve ser considerado quando se trata da formação profissional e tecnológica de um instituto federal; enfatizam, inclusive, que a nossa instituição deve se preocupar em acompanhar as mudanças ocorridas no mercado de trabalho, justificando que é nele que os nossos técnicos atuarão no futuro. Quando consideramos os diálogos discursivos docentes e o confrontamos com os pressupostos teóricos preconizados pela abordagem ergológica do trabalho, percebemos que, em ambos os casos, não deixa de ser considerada a importância atribuída à formação integral do ser humano.

Não obstante a perspectiva adotada pelo PPP ao situar, teoricamente, a discussão acerca do trabalho humano, suas formas de produção e exploração capitalistas, no âmbito da teoria marxista do século XVIII, ela não exclui a necessidade de uma releitura do trabalho humano na perspectiva ergológica, na condição de uma atividade industriosa, contemplando toda a realidade complexa no qual se insere nas sociedades contemporâneas do século XXI, evitando que até mesmo a ideia marxista de trabalho, como mercadoria, possa ser reduzida a uma “lógica de mercado” (SCHWARTZ, 1996, p. 153). Ao contrário, o filósofo e ergologista francês Yves Schwartz (1996) vai justamente destacar a ideia do trabalho como uma atividade complexa, na qual o ser humano é convocado como um todo, em sua humanidade, e através do qual se dá a formação integral do indivíduo. Essa compreensão é desenvolvida pela concepção de trabalho real/concreto que surge das discussões ergológicas.

Esses aspectos indicam a possibilidade de discutir uma concepção de trabalho situada no contexto contemporâneo do século XXI, considerando a perspectiva da formação profissional nas economias regidas pela abertura de mercados do mundo globalizado, mas sem, contudo, desconsiderar a perspectiva da formação integral do ser humano, conforme preconizado no PPP. Por conseguinte, acreditamos que a perspectiva ergológica possa atualizar e ampliar a concepção de trabalho desejada pela EPT, na medida em que considera o trabalho como atividade ontológica, como fonte criadora de valores.

Com relação à questão da formação integral, ela foi valorada como necessária à formação do técnico que se espera para atuar na contemporaneidade. Conforme acentuado por DM4 (QUADRO 05) e DM1 (QUADRO 12), as próprias mudanças demandadas pelo mundo cada vez mais tecnológico, mais moderno sinalizam para a necessidade de uma formação técnica mais abrangente. Alguns docentes, o caso de DM3 (QUADRO 04), destacaram a questão da formação técnica integral, reforçando a ideia de uma “formação omnilateral, da formação do homem como um todo, não só tecnicista” (linhas 06-07); ou ainda, como assevera DM1 (QUADRO 07), uma formação que contribua para um “aluno mais solto, mais livre, ele compreende mais de arte, de filosofia, de sociologia, ele compreende mais da interação entre os conhecimentos” (linhas 13, 14-15). Quando consideramos a perspectiva da formação integral técnica, segundo uma proposta de currículo integrado, conforme proposto pelo PPP institucional, todos esses aspectos citados pelos docentes são contemplados, já que esse modelo de currículo propõe a “globalização das aprendizagens” e o “entendimento de que a formação geral é parte inseparável da formação para o trabalho” (PPP, 2012, p. 50).

Contudo, as análises feitas com base nos discursos de DM1 (QUADRO 07), de DM2 (QUADRO 08) e de DA2 (QUADRO 09), por exemplo, levaram-nos a constatar que, embora já fosse possível observar algumas mudanças surgidas em decorrência de uma prática pedagógica mais integrada, caso, por exemplo, das características observadas no perfil do aluno que a gente forma hoje, que, para DM1, “é um aluno mais crítico, mais exigente, mais pensante, mais questionador” (Quadro 07/linha 08, 09-10), ainda é preciso “avançar muito dentro dessa nova proposta” (Quadro 07/linha 01-02). Isso se deve ao fato de ainda termos situações práticas necessárias à materialização do currículo integrado que precisam ser observadas, caso dos seminários integradores, acentuados no discurso de DM2 e DA2, para os quais, mesmo em se tratando de espaços importantes para a consolidação da proposta de currículo (PPP, 2012, p. 86), ainda não se tem uma orientação mais detalhada, por parte dos documentos institucionais, acerca de como esses componentes podem ser desenvolvidos na prática.

Ainda acerca da dificuldade de materialização da proposta de currículo integrado, fica evidenciado, nas análises dos discursos de DA5 (QUADRO 13), professor do núcleo estruturante e de DM4 (QUADRO 10), professor do núcleo tecnológico, que existe uma disputa por espaço na matriz curricular entre as disciplinas propedêuticas e as disciplinas específicas. Cada um desses grupos de disciplinas reivindica maior carga horária e mais valorização no que se refere à proposta de currículo integrado. Isso fica perceptível quando consideramos o discurso de DM4, que acentua o fato de antes se ter “menos disciplinas da área propedêuticas, era mais voltado realmente pra o curso mesmo” (Quadro 10/ linha 04), cujo acento apreciativo deixa desvelar que o interesse que se atribui às disciplinas específicas, no currículo, hoje é menor; e ainda, o discurso de DA5, ao relatar que “o interesse que os alunos davam à disciplina propedêutica era um interesse menor do que o que é hoje” (linha 04); “contudo, ainda temos o resquício de uma ‘valorização técnica’” (linha 13).

Todos esses aspectos evocados nos discursos dos docentes parecem evidenciar que, para materializar a proposta de integração curricular, é preciso superar as disputas entre as áreas do conhecimento, que constituem a matriz curricular dos cursos, e seguir a perspectiva considerada no PPP institucional, que consiste na busca 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” (PPP, 2012, p. 50). Nesta perspectiva, o currículo integrado somente se efetivará quando houver a devida compreensão de que todos os conhecimentos são relevantes para formação técnica integral do aluno e, por isso, deve-se atribuir, a todos, o mesmo grau de importância. E que, segundo essa compreensão, o foco da discussão deve voltar-se para as estratégias didáticas e pedagógicas possíveis para favorecer a articulação e o diálogo entre as áreas de conhecimento. Conforme enfatizado por DM1 (QUADRO 07), os docentes precisam “compreender melhor” (linha 02) essa proposta e, para isso, é preciso superar, como reforça DM2, as “batalhas ideológicas existentes dentro da própria instituição” (Quadro 16/linha 14).

Contudo, é nesse embate dialógico que se desvelam os aspectos importantes de serem considerados para a materialização da proposta do currículo integrado. Como pudemos observar, cada docente, ao enunciar, tendo em vista sua posição no tempo e no espaço, atribui valor para aquilo que ele considera relevante. E é justamente esse conjunto de aspectos, pontuados por cada docente, que, quando somados, constituem a perspectiva desejada da integração. Nesse diálogo propiciado pela linguagem, os docentes das áreas propedêuticas oferecem o seu excedente de visão aos docentes das áreas técnicas, bem como esses últimos aos primeiros. Assim sendo, com base nas experiências vivenciadas por cada professor, seja

pela atuação na docência dentro do IFRN, ao longo de toda uma trajetória institucional (casos de DM4 e DM5, que atuam na instituição há mais de 20 anos); seja pelas experiências adquiridas na formação acadêmica (alguns têm formação na docência, outros são bacharéis ou tecnólogos; alguns foram alunos da instituição em institucionalidades anteriores), eles assumem uma atitude responsiva e valoram aspectos que devem ser considerados pelo PPP institucional com o objetivo de materializar a proposta defendida no documento. Conforme enfatizado no PPP, é importante que haja essa *abertura ao diálogo* com os vários participantes desse processo, possibilitando uma “reflexão crítica e contínua a respeito das práticas, dos métodos, dos valores, da identidade institucional e da cultura organizacional” (PPP, 2012, p.15). No presente caso, trata-se do diálogo instaurado com os sujeitos docentes que materializam, através de suas atividades docentes, a proposta teórica contemplada pelo PPP.

Contudo, ao mesmo tempo em que esse movimento dialógico, instaurado pelos docentes entre si e entre os docentes e o PPP, possibilitou-nos, na posição de pesquisadora, constatar que alguns dos aspectos avaliados por eles acerca da proposta do currículo integrado ora dialogam afirmativamente com o posicionamento da integração, defendido no PPP, ora se distanciam dele, acreditamos ser possível a resignificação desse embate discursivo à luz de outras abordagens desse tema, como aquela possibilitada pelos aportes teóricos da Ergologia, sobre a qual, pode-se dizer que, na essência de seus postulados, também preconiza a formação integral do ser humano, podendo contribuir para ampliar este debate.

A próxima seção contempla a análise do segundo objetivo específico: Identificar e interpretar os sentidos expressos nos discursos docentes em relação às concepções e aos princípios fundadores do PPP institucional. Cabe destacar que, em alguns casos, as perguntas feitas aos docentes mobilizam concepções já referidas por eles em discursos anteriores e, em outros, apresentam elementos novos. Contudo, consideramos pertinente inserir esse objetivo específico, porque, além das concepções de trabalho, currículo integrado e formação integral, destacadas no objetivo geral dessa pesquisa, outras concepções e/ou princípios foram mobilizados nas questões que serão analisadas a seguir, caso do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

6.2 OS SENTIDOS EXPRESSOS NOS DISCURSOS DOCENTES EM RELAÇÃO ÀS CONCEPÇÕES E AOS PRINCÍPIOS FUNDAMENTADORES DO PPP INSTITUCIONAL

Quanto ao segundo objetivo específico dessa pesquisa, analisamos, neste tópico, os discursos docentes, relativos às questões da 06 a 10 dos questionários aplicados aos professores do Campus Apodi, e de 08 a 12, aos do Campus Mossoró, nos quais são abordados os princípios e as concepções que fundamentam a proposta institucional do PPP. Para esse fim, conforme já informado no capítulo *procedimentos metodológicos*, embora a numeração das questões seja distinta em ambos os questionários, o conteúdo é idêntico. As perguntas elaboradas referem-se ao Capítulo 3, do PPP, no qual estão a concepção de *currículo* integrado, que orienta a prática pedagógica institucional, como também as “concepções teóricas e de bases epistemológicas e filosóficas”, que fundamentam “a opção pelo currículo integrado” (PPP, 2012, p. 17). Iniciaremos nossa análise pelas temáticas evocadas nos discursos desses docentes e pelos seus respectivos acentos apreciativos.

6.2.1 A proposta da integração: autonomia do aluno

Quando analisamos os discursos docentes, observamos que, ao evocar a temática do currículo integrado (questão 07 do questionário do *Campus Apodi* e 09 questionário do *Campus Mossoró*), entre os vários aspectos avaliados como importantes para essa integração curricular, acentua-se sobremaneira a *autonomia do aluno* (QUADRO 17).

Quadro 17– Entrevista/Questão 08 – DM1

01	Primeiro, a primeira questão é ter o trabalho como um princípio educativo, é você ter uma formação mais
02	abrangente. Uma outra questão é a questão da autonomia do estudante, buscar desenvolver uma autonomia
03	da ação, do pensamento crítico, da construção de sua própria aprendizagem, porque quando o aluno
04	aprende a construir sua própria aprendizagem, ele não fica restrito apenas ao que o professor ensina, ele
05	desenvolve, ele sozinho vai se desenvolvendo e ele também vai encontrando as pontes de ligação [...], isso
06	eu acho fantástico dentro do IFRN, que é um diferencial do IFRN em relação às outras instituições [...].
07	Outro princípio que o IFRN busca é a questão da formação omnilateral, [...] que dá abertura para
08	desenvolver um senso crítico. Eu penso que é isso. [...] Embora alguns ainda não estejam pensando a sua
09	prática assim, porque isso é um processo, [...] eu tenho que procurar fazer a minha prática alinhada com os
10	princípios orientadores dessa prática.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Como se pode observar, a partir da posição axiológica assumida por DM1, a docente acentua dois princípios que para ela são essenciais na proposta contemplada no PPP, que é o

trabalho como princípio educativo (linha 01) e a formação omnilateral (linha 07). Quanto à ideia do trabalho como princípio educativo, o PPP destaca que

Trata-se de instituir a educação integral no ambiente acadêmico de formação profissional e tecnológica, envolvendo a complexidade das relações sociais que estão na base do mundo do trabalho. Trata-se também de relacionar essa educação constante e eficazmente ao conhecimento e às ações do trabalho, para que se efetive nos moldes da politecnia (PPP, 2012, p. 63-64).

Como se pode observar, o discurso institucional, expresso no PPP, acentua o trabalho como um princípio educativo, reconhecendo a complexidade das relações sociais envolvidas no mundo do trabalho, bem como a importância da relação entre o conhecimento e as ações do trabalho para a efetivação da educação nos moldes da politecnia. Em relação a esta última, o documento destaca que se trata do “domínio dos processos de acesso ao conhecimento e, paralelamente, à necessidade da compreensão de como se produzem, se elaboram e se transformam esses conhecimentos” (SANTOMÉ, 1989, apud, PPP, 2012, p. 50).

Ao relacionarmos os discursos expressos no PPP com o discurso docente, pode-se observar que eles estão dialogicamente sintonizados em relação à ideia do trabalho como um princípio educativo, o que é reforçado no acento apreciativo que evoca a necessidade de uma formação mais abrangente (linha 02), que possibilite, ao estudante, tornar-se um profissional com mais autonomia (linha 03) e senso crítico (linha 08); enfim, que seja capaz de “construir sua própria aprendizagem” (linha 4). Tais pressupostos acentuados pelo docente parecem também atender às exigências preconizadas pelo PPP de que o aluno, futuro profissional, seja capaz de relacionar a formação profissional e tecnológica adquirida ao conhecimento e às ações que terá de mobilizar no *mercado de trabalho*.

Quando consideramos essa ideia de construção da própria aprendizagem, de desenvolvimento do senso crítico, entre outros elementos enfatizados por DM1, e relacionamos isso ao que é explicitado no PPP acerca de considerar as ações de trabalho, bem como o processo de produção, elaboração e transformação do conhecimento, abre-se a possibilidade de instauração de uma discussão sobre a concepção de trabalho como atividade humana, conforme os pressupostos da Ergologia. Segundo a perspectiva ergológica, é por meio das experiências práticas, adquiridas em situações de trabalho real, que podem ser mais bem percebidos alguns dos aspectos evocados tanto por DM1 como pelo documento institucional, como, por exemplo, a autonomia da ação e do pensamento crítico (linha 03). Nesta perspectiva, faz-se necessário considerar que toda a atividade humana, em especial a atividade do trabalho, “é sempre um lugar de debates, com resultados sempre incertos, entre

as normas antecedentes enraizadas nos meios de vida e as tendências à renormalização e à ressingularização pelos seres humanos” (SCHWARTZ, 2005, p.64). Tais normas e saberes, que constituem a atividade humana, são historicamente construídos. Conforme explicitam Durrive & Schwartz (2008, p. 26), em atividades de trabalho o ser humano tem necessidade de normas antecedentes“(manuais e notas técnicas, regras de gestão, organizacionais, prescrições e instruções, procedimentos etc.) que, ao mesmo tempo, o constroem e lhe permitem desenvolver uma atividade singular por renormalizações sucessivas”.

Para realizar esse processo de renormalizações, o profissional conta com suas escolhas, saberes e valores, que atravessam o psicológico, o cultural, o fisiológico, contribuindo assim para desenvolver “mais ou menos engenhosidade, criatividade” (SCHWARTZ, 2008, p. 27). Na atividade de trabalho, relacionam-se sempre o coletivo e o individual, o formal e o informal, o concreto e o abstrato. Tudo isso propicia aprendizagens, desenvolvimento de senso crítico e autonomia, aspectos esses acentuados por DM1.

Contudo, esses aspectos somente são possíveis de serem compreendidos quando remetemos às situações de trabalho real em que os profissionais estão engajados. Conforme postulado por Schwartz (2007), apenas na observação do trabalho real é que se pode “[...] ver de perto como cada um não apenas ‘se submete’, mas vive e tenta recriar sua situação de trabalho [...]” (SCHWARTZ, 2007, p. 26). O trabalho real é, pois, para Schwartz (2006, p. 462), não apenas uma estrita aplicação e execução de normas, mas, sobretudo, o espaço em que as normas são executadas através das renormalizações. É nesse movimento que ocorre o espaço do trabalho real, que melhor se pode ter uma compreensão tanto do conhecimento, que lá é produzido, como também transformado.

A própria ideia explicitada no discurso de DM1 sobre o fato de o aluno não ficar “restrito apenas ao que o professor ensina” (linha 04) remete à ação de renormalização, efetuada pelo docente. Assim sendo, parece que são as situações de trabalho, às quais os alunos da EPT são expostos, através de atividades práticas (em laboratórios, aulas externas, entre outras), que propiciam, tanto aos discentes como aos docentes, a possibilidade de observar o processo de renormalização de conteúdos trabalhados em sala de aula, os quais foram, por sua vez, resultado de uma construção sócio-histórica.

Por conseguinte, é no próprio processo de aplicação desse conhecimento, no espaço do trabalho real, que os alunos da EPT têm a oportunidade de preencher eventuais lacunas existentes nesses conhecimentos, seja para experimentá-los, recriá-los, transformá-los ou ainda produzir novos conhecimentos. Nesse processo, o sujeito (aluno), ao ser confrontado com o “saber desinvestido”, que corresponde ao saber acadêmico formal, e o “saber

investido”⁵⁸, adquirido através das experiências pessoais, é convocado, em sua singularidade, a empreender ações de renormalização. Cabe destacar que esse diálogo entre os saberes somente pode ser apreendido pelos agentes em questão no espaço do trabalho real.

Diante da constatação destes dados discursivos, consideramos necessário revisitar os aportes teóricos da Ergologia a propósito desta temática, na medida em que tais conhecimentos oferecem a possibilidade de ampliarmos, conceitualmente e na prática docente, a abordagem da formação integral pelo viés da atividade de trabalho, ou seja, compreendendo a discussão acerca da dimensão do trabalho real que, como enfatizamos, contempla os elementos destacados por DM1 como a “autonomia da ação, do pensamento crítico, da construção de sua própria aprendizagem” (linha 03).

Ainda sobre a abordagem do trabalho como um princípio educativo, o PPP destaca ser “necessário que se apreenda o trabalho, em sua distinção básica, como uma atividade criadora e como uma atividade de exploração” (PPP, 2012, p. 64). Aprofundando essa distinção, podemos observar a seguinte passagem, no referido documento, acerca da concepção de trabalho:

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. [...] 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 (PPP, 2012, p. 45).

Conforme se pode observar no documento, ao mesmo tempo em que se sugere que o trabalho pode ser compreendido positiva e construtivamente como fonte criadora de valores úteis e indispensáveis ao ser humano, ele também pode ser compreendido como uma força alienante desse ser humano. É possível que a simples redução a essas duas perspectivas conceituais excludentes, contidas no documento, possa dificultar a compreensão do trabalho, por parte de seus agentes, como um princípio educativo. Quando consideramos a perspectiva de trabalho como elemento constitutivo da formação humana conforme postulado na Ergologia, deparamo-nos com um outro tipo de posicionamento, segundo o qual relações

⁵⁸Os *saberes investidos* são aqueles que ocorrem em aderência, em capilaridade com a gestão de todas as situações de trabalho, elas mesmas adquiridas nas trajetórias individuais e coletivas singulares, contrariamente aos saberes acadêmicos, formais, que são *desinvestidos*, ou seja, que podem ser definidos e relacionados com outros conceitos, independentemente das situações particulares (SCHWARTZ, 2010, p.44).

sociais estabelecidas, por mais discrepantes que pareçam ser, jamais podem anular a experiência transformadora do trabalho, nem mesmo daquele trabalho situado sob as pressões do mercado, que objetiva gerar e promover riqueza material, como referido no PPP, como se fosse possível, nesse caso, reduzir o trabalhador a uma “mera força de trabalho”. Para Schwartz (1996, p. 153), ao contrário:

O trabalho como realidade “complicada”, as “circulações” refazem aqui sua superfície e impedem o trabalho como mercadoria de ser absorvido por esta única lógica de mercado. Não pensar aqui as circulações, vetor fundamental destas confrontações de valores, é denegrir os conteúdos reais do trabalho sob sua forma de emprego, empobrecer seus horizontes atuais, as potencialidades de emancipação em relação ao polo exclusivo da regulação pelo lucro e pelo cálculo monetário(SCHWARTZ, 1996, p. 153).

É sob essa perspectiva que Schwartz (1996, p.153) vai ressaltar que, uma concepção de trabalho que separa o princípio do trabalho dos outros momentos da vida social, denegriria “os conteúdos reais do trabalho como emprego”, empobrecendo “seus horizontes atuais”, pois não levaria em consideração o confronto de saberes e valores, as circulações que se encontram na base de toda e qualquer situação de trabalho, conforme acima referido. Como destaca o ergologista (SCHWARTZ, 1996, p. 154), “o trabalho como mercadoria permanece hoje a forma de atividade na qual os debates entre valores de mercado e outros valores têm o mais amplo horizonte”. Quando se desconecta a atividade industriosa dos procedimentos de sua contrapartida econômica, subestima-se “profundamente o *endereço social* das dramáticas de uso de si cuja valorização ou reconhecimento em dinheiro é, nas condições atuais, um elemento importante”.

Por conseguinte, diante de tais ambiguidades contidas no próprio documento, seria oportuno que se procedesse a uma atualização de seus conteúdos, ampliando-se a própria concepção de trabalho como uma atividade, o que seria perfeitamente justificável se levarmos em consideração que todo o trabalho executado por um ser humano, por mais técnico ou manual que ele aparente ser, não prescinde da necessária mobilização de habilidades e competências de natureza intelectual diversa, incluindo a criatividade. Além disso, por mais hierárquicas que possam parecer as relações sociais inscritas no sistema capitalista, a experiência do trabalho sempre se desenvolverá em um jogo de relações dialéticas, instauradas entre seus agentes e o meio laboral, entre *ousado de si por outrem* e o *uso de si por si mesmo*(SCHWARTZ, 2000).Ou, nas palavras do autor Schwartz (2000, p.42): a “tendência a usar de si para recompor também de modo infinitesimal, quando se queira, um mundo a sua conveniência”. Nesta perspectiva, pode-se dizer que a posição ocupada por um

sujeito na atividade do trabalho nunca se reduz a relações sociais dadas, pois nenhuma lógica dessas relações o domina inteiramente, levando-se em consideração que sempre existem capacidades que são singularmente adquiridas.

Acreditamos, pois, que os aportes teóricos, advindos da abordagem ergológica sobre o trabalho, possam contribuir para ampliar qualquer visão redutora que se possa ter do trabalho humano, elevando-o ao papel que ele ocupa na atualidade: tanto para a promoção de potencialidades formativas, intelectuais e humanizantes do ser humano, como também para a geração de riqueza (valor) e renda atualizando a discussão acerca da formação profissional no âmbito da educação voltada para o mundo do trabalho. Nesta perspectiva, pode contribuir para superar a dicotomia que opunha o trabalho manual ao intelectual, justificada pelo marxismo, pelas circunstâncias históricas que marcaram o desenvolvimento do capitalismo do século XIX, já discutidas no segundo capítulo dessa tese, cuja visão do trabalho, como fonte de alienação e exploração, contraria a ideia de trabalho como promotora do desenvolvimento integral do ser humano e de sua ascensão social.

Acerca da condição característica do trabalho, que é a produção de bens/riqueza, temos as considerações da teoria defendida pelo filósofo e economista indiano Amartya Sen⁵⁹. Esse filósofo destaca que, em virtude do distanciamento entre a economia e a ética, a sociedade passou a se preocupar apenas com o acúmulo de bens e riqueza. Sen (1999)⁶⁰ sugere que as sociedades devem orientar suas atitudes políticas e econômicas através da moral e de princípios éticos. Dessa forma a abordagem seniana defende que o crescimento econômico não pode ser um fim em si mesmo. É preciso considerar a melhoria da qualidade de vida que levamos e as liberdades de que desfrutamos. Para tanto, seria preciso respeitar todos os indivíduos, valorizando suas particularidades para poder alcançar um desenvolvimento humano como um todo. Com base nas ideias de capacidade e liberdade, Sen (2008) propõe um modelo de desenvolvimento humano pautado na capacidade⁶¹ de funcionamento do indivíduo, ou seja, o sujeito deve ter a capacidade de alcançar o que é

⁵⁹Amartya Sen é um filósofo e economista indiano, responsável pela produção de estudos econômicos e políticos que contribuíram para a elaboração de diversas políticas internacionais de desenvolvimento humano. Pela criação do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) em 1993, Sen foi contemplado, juntamente com o economista paquistanês MahbubUIHaq, com o prêmio Nobel de Economia em 1998. Esse índice é utilizado atualmente como referência nos relatórios da ONU e considera não somente aspectos econômicos como também características sociais, culturais e políticas dos indivíduos.

⁶⁰ SEN, Amartya. *Sobre ética e economia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

⁶¹ Para Sen (2008), a capacidade [*capability*] é definida derivadamente pelo funcionamentos e consiste em combinações diferentes de funcionamento, na liberdade substantiva que a pessoa desfruta para levar o tipo de vida que julga razoável. (SEN, Amartya. *Desigualdade reexaminada*. Rio de Janeiro: Record, 2008).

desejado, não apenas propiciar bens básicos. Sendo assim, a capacidade, na perspectiva de Sen (2008), agrega aspectos como oportunidade e liberdade.

O desenvolvimento surge como resultado de um processo de alargamento das liberdades reais de que uma pessoa desfruta. Esse fato aponta para a ideia de que, para alcançar o desenvolvimento, é preciso eliminar as privações de liberdade que limitam os indivíduos a assumir a condição de agentes na sociedade. A conquista dessa condição de agente só é possível pelo que Sen (2000)⁶² denominou de *liberdades instrumentais*: liberdades políticas, disponibilidades econômicas, oportunidades sociais, garantias de transparência e segurança protetora. Entre elas, enfatiza-se a liberdade econômica (SEN, 2000). O filósofo (SEN, 2000) destaca que a privação da economia acaba por gerar a privação de outras liberdades, da mesma forma que a privação da liberdade social ou política pode conduzir também à privação da liberdade econômica. Considerando esse fato, a discussão seniana ressalta que devem ser respeitadas as oportunidades de que os sujeitos dispõem para utilizar os recursos econômicos, seja para consumo, produção ou troca. Além disso, destaca ainda que a própria oferta da força de trabalho no mercado é um fator necessário para evitar a sujeição de condições de trabalho escravo e permitir a escolha do trabalho que se deseja. Para Sen (2000), o aprimoramento e a articulação entre essas várias liberdades destacadas por ele se refletem diretamente na capacidade de as pessoas atuarem como agentes sociais.

Como observamos, a discussão seniana focaliza não apenas a liberdade econômica, mas outras liberdades que também devem ser consideradas para oportunizar o desenvolvimento social e individual. Com isso, o filósofo (2000) coloca em pauta a participação do Estado e da sociedade como um todo no processo de fortalecimento e de proteção das capacidades humanas. Sobre esse aspecto, Sen (2000, p. 71) afirma que:

Os fins e os meios do desenvolvimento exigem que a perspectiva da liberdade seja colocada no centro do palco. Nessa perspectiva, as pessoas têm de ser vistas como ativamente envolvidas – dada a oportunidade – na conformação de seu próprio destino, não apenas como beneficiárias passivas dos frutos de engenhosos programas de desenvolvimento. O Estado e a sociedade têm papéis amplos no fortalecimento e na proteção das capacidades humanas. São papéis de sustentação, e não de entrega sob encomenda.

Portanto, o conceito de liberdade, para Sen (2000), relaciona-se à ideia da condição de agente por parte dos membros da sociedade. Contudo, para que os indivíduos assumam tal condição, precisam ser dadas as oportunidades que, para o filósofo, estão alicerçadas nas

⁶²SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

chamadas liberdades instrumentais, que integram aspectos de ordem pública, política e individual.

Com base nestes argumentos, o filósofo (2009) apresenta os postulados de Smith⁶³ (*apud*, SEN, 2009), afirmando que a teoria smithiana poderia contribuir para sanar alguns dos problemas sociais da atualidade. Para Smith (*apud*, SEN, 2009), as questões econômicas envolvem aspectos que ultrapassam a simples relação de troca e do autointeresse. Para o funcionamento adequado da economia, é preciso considerar, antes do interesse próprio, um interesse mútuo e, nessa perspectiva, ele defende as livres transações comerciais, ou seja, o comércio livre. Contudo, afirma a necessidade de gerar oportunidades de troca com vantagens mútuas, não apenas trocas vantajosas movidas por interesses individuais. Mesmo sendo contrário à restrição do comércio, Smith (*apud*, SEN, 2009) não deixa de considerar a resolução de questões sociais.

Sen (2009) ressalta que, na teoria smithiana, prevê-se a resolução de problemas de ordem social por parte das instituições/Estado, refutando a ideia de simplesmente permitir que o mercado siga livremente. Dessa forma, na perspectiva seniana, defende-se que a produtividade econômica esteja atrelada a questões éticas, as quais possibilitam moldar o comportamento e o juízo humanos. Tal ideia justifica a necessidade de reaproximação entre economia e ética para poder favorecer o desenvolvimento econômico e o progresso pessoal. Assim sendo, o trabalho, na condição de elemento propulsor da economia, também deve ser compreendido nessa mesma perspectiva. Preconiza-se, portanto, que o trabalho seja compreendido sempre sob uma perspectiva ética. Para Sen (2000), é preciso investir em capital humano com o objetivo de favorecer o desenvolvimento individual do trabalhador pelo aumento de suas capacidades, da sua produção laboral, da sua renda, do seu bem-estar. Como consequência disso, prevê-se o crescimento da economia, favorecendo o desenvolvimento social como um todo. Essa discussão seniana propõe uma interpretação, muitas vezes, não considerada pela economia moderna, que é a ideia da teoria econômica atrelada à psicologia moral, possibilitando a obtenção de uma melhor compreensão acerca de uma noção mais complexa de mercado que possa superar a perspectiva segundo a qual deve-se simplesmente possibilitar que *as forças visíveis* do mercado ajam livremente.

Para finalizar, DM1 ressalta ainda que alguns docentes estão “pensando a sua prática assim” (linhas 08-09), sinalizando para a ideia de que os aspectos por ela elencados ainda não

⁶³ Smith *apud* Capitalism beyond the crisis. 2009. Disponível em: <<http://www.nybooks.com/articles/2009/03/26/capitalism-beyond-the-crisis/>>. Acesso em: 05 mar. 2020.

se materializam na prática pedagógica de todos os docentes. Na análise de DM1, muitos professores ainda se encontram em processo (linha 09) de apropriação de tais princípios. Com isso, essa docente parece sugerir a ideia de que a instituição precisa continuar acompanhando esse “processo” de implantação da proposta defendida no PPP.

Ainda com relação ao aspecto da autonomia, temos o discurso de DM5(Quadro 18).

Quadro 18 – Entrevista/Questão 08 – DM5

01	Nós temos uma proposta pautada na integração, na integração curricular, e os princípios são de uma
02	formação mais ampla possível, que confira autonomia aos alunos, que priorize a formação para
03	cidadania, a liberdade de pensamento, a construção do conhecimento, não apenas o repasse do
04	conteúdo pelo professor. Enfim, o aluno é sujeito nessa construção, ele constrói o conhecimento, e o
05	professor deve contribuir. E a formação integrada propõe isso, propõe uma interação, não só entre
06	professor e aluno, mas entre áreas, entre professor com professor, entre professor e gestão, então esses
07	princípios precisam estar presentes para que a gente tenha uma formação de fato integrada.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Outro docente que também acentua em seu discurso a questão da autonomia dos alunos é DM5. Para esse docente, a proposta de integração curricular favorece uma formação mais ampla (linha 02) e contribui para que o aluno desenvolva sua autonomia (linha 02), sua liberdade de pensamento (linha 03), e seja capaz de construir seu conhecimento (linha 03). Para DM5, tais aspectos são fundamentais para “a formação para a cidadania, da liberdade de pensamento, da construção do conhecimento” (linhas 3-4), ou seja, para uma formação integral. Quando analisamos o discurso de DM5, observamos que ele dialoga numa perspectiva afirmativa com o discurso apresentado no PPP, pois, nesse documento, acentua-se que uma das ideias centrais norteadoras da proposta de integração curricular é a “necessidade da busca do diálogo entre os conhecimentos e as experiências que viabilizem uma compreensão crítica e reflexiva da realidade” (PPP, 2012, p. 50). Segundo o PPP institucional (2012, p. 35), deve-se “vislumbrar o ser humano em sua omnilateralidade e multidimensionalidade, contemplando-o física, emocional e racionalmente”. Sendo assim, esse documento defende a necessidade de promover práticas educativas que contemplem essa integralidade do ser humano, buscando desenvolver a autonomia, a autorrealização e a emancipação social e individual do sujeito. E isso só é possível por meio de uma proposta curricular que agregue os mais variados conhecimentos.

Quando relacionamos esse perfil de formação profissional às pesquisas que vêm sendo desenvolvidas em nosso país acerca da relação formação técnica e mundo do trabalho, observamos que esse é o perfil que se espera de um técnico. Segundo Neylar Vilar,

coordenadora geral da Aliança Neo no Brasil⁶⁴, as áreas de empregos relacionadas ao mundo do trabalho do futuro exigem, além de conhecimentos específicos nessas áreas, habilidades socioemocionais. O desenvolvimento de habilidades socioemocionais na EPT torna-se possível através de uma formação omnilateral que se materializa pela ideia de integração curricular.

Um aporte teórico que dialoga de numa perspectiva afirmativa com a ideia de formação no e pelo trabalho, numa abordagem multidimensional, que contempla o sujeito, física, emocional e racionalmente (PPP, 2012), como já enfatizamos, é o aporte da ergologia. A discussão ergológica, através do conceito de “uso de si” confirma a ideia de “construção do sujeito” (linha 04), destacada por DM5, numa perspectiva multidimensional. Quando a abordagem ergológica remete ao conceito “uso de si”, busca-se enfatizar que o sujeito é convocado na atividade de trabalho, não apenas como seu executor. Segundo enfatiza Schwartz(2000, p. 41):

Quando se diz que trabalho é uso de si, isto quer então dizer que ele é o lugar de um problema, de uma tensão problemática, de um espaço de possíveis sempre a se negociar: há não execução, mas uso, e isto supõe um espectro contínuo de modalidades. É o indivíduo no seu ser que é convocado [...].

Toda atividade de trabalho mobiliza sempre as histórias e as experiências do sujeito nela envolvido. A maneira como esse sujeito vê e entende o mundo faz-se refletir na realização da atividade de trabalho. Portanto, as escolhas e as arbitragens que o sujeito realiza trazem muito da sua individualidade, pois ele faz uso de sua história, de seus valores, de sua sensibilidade, da escolha de uma ou outra hipótese, que é também “uma maneira de se escolher a si mesmo – e, em seguida, de ter que assumir as consequências de suas escolhas” (SCHWARTZ *et al.*, 2010, p.191). Todos esses aspectos acabam por contribuir para a construção do ser humano em sua omnilateralidade e multidimensionalidade, contemplando-o física, emocional e racionalmente, conforme destacado no PPP.

Assim sendo, a atividade de trabalho, por envolver as múltiplas dimensões (individual/coletivo; corpo/alma...) que integram o ser humano, deve ser compreendida como um espaço de possíveis aprendizagens, portanto, como uma experiência educativa. É na relação estabelecida com o mundo, por meio da atividade do trabalho, que o indivíduo vai se

⁶⁴A Aliança *New Empertient Opportunity* (NEO) Brasil consiste num projeto que já atua em dez países da América Latina e Caribe, e que, no caso do Brasil, seleciona o estado de Pernambuco como pioneiro. A Aliança Neo Brasil objetiva, entre outros aspectos, articular e integrar participantes, programas e políticas públicas relacionadas ao emprego juvenil, contribuindo, assim, para o fortalecimento da qualidade dos serviços de educação profissional na localidade em que o projeto atua.

constituindo em meio a um processo de mudanças que não cessa, pois a cada nova atividade de trabalho são estabelecidas novas relações, sejam elas no âmbito do individual, sejam no coletivo, que mobilizam novos saberes, valores, escolhas, portanto, novas aprendizagens.

Contudo, não se trata apenas da construção de aprendizagem por parte do sujeito envolvido na atividade de trabalho. Em tal atividade, os próprios saberes formais também são (re)trabalhados. Segundo apontam os estudos da ergologia, através das análises realizadas pelo Dispositivo a Três Polos – DTP⁶⁵ (SCHWARTZ e DURRIVE, 2007), toda atividade na qual haja produção ou difusão de saberes sobre as atividades humanas, incluindo a atividade de trabalho, gera:

[...] ao mesmo tempo, efeitos sobre a produção do conhecimento e sobre a gestão social das situações de trabalho, pois há efeitos recíprocos entre o campo científico e o campo da gestão do trabalho. Isto porque, no quadro atual, a produção de saberes de conceitos, de descrições no campo do conhecimento tem um impacto, seja pelo viés do ensino ou por quaisquer outros político-culturais, sobre a maneira pela qual vamos gerir, dirigir. E inversamente, o que se passa no quadro das gestões sociais tem um impacto sobre os saberes disciplinares (SCHWARTZ, 2000, p. 45).

Como podemos observar, esse movimento de confronto de saberes possibilita tanto a (trans)formação dos sujeitos envolvidos, como também proporciona uma renovação dos saberes/conhecimentos formais. Quando consideramos o contexto em estudo, que contempla estudantes/futuros profissionais e Instituições de Educação Profissional e Tecnológica, observamos um ganho recíproco. Portanto, debater a construção do conhecimento (Quadro 18/linha 03), considerando que se trata do contexto da EPT, a proposição da ergologia de desenvolver o Dispositivo Dinâmico a Três Polos oferece importantes contribuições. Ao desenvolver tal dispositivo, a ergologia objetiva colocar, em diálogo, os saberes científicos e os saberes imanentes à atividade de trabalho. O primeiro polo do dispositivo contempla os saberes constituídos (formais, científicos, acadêmicos). O segundo polo constitui-se dos saberes investidos (saberes dos sujeitos da atividade). Trata-se de saberes produzidos na atividade singular do trabalhador e expressam a sua subjetividade. Por fim, o terceiro polo consiste nas exigências éticas e epistemológicas de confronto e recíproca aprendizagem entre os saberes dos dois primeiros polos. Dessa forma, tem-se, por meio do dispositivo, a possibilidade de renovação dos saberes formais através de uma postura ética e reflexiva.

⁶⁵Para Schwartz e Durrive (2007, p. 269), o dispositivo de três polos pode ser caracterizado como o lugar do encontro, o lugar de trabalho em comum em que se ativa uma espécie de espiral permanente de retrabalho dos saberes, que produz retrabalho junto às disciplinas, umas em relação às outras, portanto, que transforma eventualmente certo número de hipóteses, de conceitos entre as disciplinas.

Os aspectos acima enfatizados sugerem a importância de tal dispositivo para o contexto da EPT na medida em que favorece a construção do conhecimento pela integração entre saberes (linha 01/Quadro 18) diversos, bem como a participação dos sujeitos envolvidos, alunos e professores, no processo de construção desse conhecimento (linha 04/Quadro 18).

DM5 acentua ainda que a proposta de integração só é possível de ser concretizada pela interação (linha 5), ou seja, pelo diálogo, seja entre professor e aluno (linha 05), seja entre professores ou entre professores e gestão (linha 06). Essa perspectiva pedagógica de tendência crítica e dialógica, apontada por DM5, dialoga com a proposta de educação defendida no PPP institucional, que se fundamenta na perspectiva de Freire (1997, *apud*, PPP, 2012, p. 61), para quem a “pedagogia crítica se caracteriza por uma prática pedagógica dialógica, reflexiva e transformadora”. Acerca dessa proposta, o PPP ressalta que:

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 [...] ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador [...] (FREIRE, 1997, *apud*, PPP, 2012, p.61)

Conforme acentuado por DM5 e pelo PPP, a ideia de diálogo também abrange não apenas o diálogo entre os conhecimentos mobilizados pelas disciplinas, mas remete às relações de uns com os outros, ou seja, de “professor e aluno, de professor com professor, de professor e gestão” (linhas 05 e 06). Enfim, de todos aqueles que constituem o ambiente escolar e que participam do processo educativo.

Portanto, observamos que o diálogo é acentuado discursivamente como um fator essencial para que a proposta de integração se materialize. Daremos sequência às nossas análises, observando como outros docentes acentuam, em seus discursos, a temática do diálogo, bem como os aspectos que eles desvelam acerca da aplicabilidade dessa perspectiva dialógica na prática institucional.

6.2.2 A proposta de integração: a necessidade do diálogo

Como pudemos observar ao longo de nossas análises, muitos dos discursos dos docentes acentuam o diálogo como um dispositivo importante para materialização do currículo integrado. Entre esses discursos, temos o de DM3, conforme Quadro 19.

Quadro 19 – Entrevista/Questão 07 – DM3

01	Eu acho que é consenso entre os docentes que o currículo é integrado no nome, o que acontece é que as
02	disciplinas estão “integradas” no sentido de que você tem disciplinas propedêuticas e disciplinas
03	técnicas no mesmo ano, mas na prática, é quase que consenso que não existe integração entre as
04	disciplinas, uma espécie de uma relação entre elas, elas não se comunicam. Sendo bem prático, bem
05	objetivo, o professor de geografia vai dar a sua disciplina, o professor de uma disciplina técnica vai dar
06	a sua e não há comunicação. Mas é consenso também que isso precisa mudar, precisa haver uma
07	interseção, então, conteúdos, por exemplo, que são dados em geografia e conteúdos que são dados
08	numa disciplina de materiais de construção, por exemplo, a gente precisa comunicar, precisa de uma
09	integração realmente efetiva, não uma integração no sentido de estarem juntas no mesmo ano ou período.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Conforme observamos no discurso de DM3, ele acentua a importância da comunicação, da integração entre as disciplinas (linha 08). Contudo, esse docente ressalta que essa integração não está acontecendo como deveria, sob a justificativa de que a integração tem se limitado à presença das disciplinas propedêuticas e das disciplinas técnicas no mesmo ano (linhas 02 e 03). No entanto, DM3 desvela que já é consenso entre os docentes que essa integração precisa acontecer. Com essa afirmação, DM3 sinaliza para a ideia de que os docentes já estão buscando estratégias para agregar os conhecimentos, indo além dessa perspectiva de integração, na condição de apenas presença na matriz curricular das disciplinas propedêuticas e técnicas, no mesmo ano ou período (linha 09).

Ao acentuar em seu discurso a questão do diálogo entre as disciplinas, DM3 faz referência à disciplina de materiais de construção, disciplina que compõe o núcleo tecnológico e que, possivelmente, seja uma das disciplinas ministradas por ele. Esse docente destaca a necessidade de essa disciplina se comunicar com a disciplina de geografia, que constitui o núcleo estruturante. Consideramos que o docente, ao mencionar essas duas disciplinas, esteja se referindo a uma situação que ele vem vivenciando na sua prática docente, convocando-o a buscar integrar os conhecimentos entre essas disciplinas para atingir melhores resultados no processo de ensino–aprendizagem para a formação técnica integral. Ao acentuar esse aspecto, DM3 dialoga numa perspectiva afirmativa com o discurso contemplado no PPP, pois essa interação entre as disciplinas, citada por DM3, consiste na interdisciplinaridade que aparece no discurso do PPP como um princípio basilar que objetiva

[...] 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 conhecimento (PPP, 2012, p. 67).

Como percebemos, tanto o discurso do docente quanto o discurso do PPP valoram a necessidade de “intersecção” (linha 06) entre saberes. O discurso de DM3 desvela que muito dos conhecimentos técnicos/específicos (no exemplo acima, a disciplina técnica citada foi materiais de construção) precisam dos conhecimentos referentes às disciplinas propedêuticas (geografia), objetivando a formação integral do profissional. Dessa forma, DM3 sinaliza para a ideia de que, na EPT, os conhecimentos e saberes, que constituem a matriz curricular dos cursos, devem propiciar uma formação profissional mais ampla e fundamentada na proposta de integração curricular. Ao se estabelecer como objetivo a formação integral do profissional-cidadão, mobiliza-se uma diversidade de saberes e conhecimentos que oportunizam uma formação básica consistente, na medida em que sejam contempladas as mais variadas disciplinas que constituem o núcleo estruturante/básico.

Contudo, DM3 acentua em seu discurso que a comunicação entre os conhecimentos/disciplinas não vem se materializando como deveria acontecer na prática (linha 03). Acerca desse aspecto, o PPP ressalta que, para a materialização prática da proposta de integração, é necessário atentar para a “organização curricular e didático-pedagógica pautada na integração”. Quanto à questão da organização curricular, o discurso de DM3 vai reforçar esse aspecto ao citar que determinadas disciplinas deveriam estar juntas no mesmo ano e/ou período, citando, como exemplo, as disciplinas de geografia e materiais de construção. Ao abordar esse aspecto, tanto o discurso de DM3 quanto do PPP parecem acentuar que a organização curricular dos cursos precisa ser feita segundo um planejamento coletivo, de modo a favorecer aquelas disciplinas que compartilham conhecimentos necessários à construção de um determinado saber. Ou seja, elas precisam estar em interação, fazendo-se presentes na matriz curricular de um mesmo período letivo. Contudo, conforme destacado nos discursos docentes, a proposta de integração vai além da organização do currículo, sendo necessária uma organização didático-pedagógica que seja “pautada na integração e na contextualização de conhecimento”, o que, na avaliação de DM3, não vem ocorrendo.

Portanto, ao acentuar no PPP que a materialização da interdisciplinaridade implica uma organização curricular e didático-pedagógica, pautada na integração, e ao confrontar tal afirmação com o aspecto acentuado no discurso de DM3, de que a integração não vem se concretizando na prática, desvela-se a necessidade de a instituição se preocupar não apenas com o modelo de organização curricular vigente, mas também com as ações didático-pedagógicas que viabilizem a materialidade da proposta de integração defendida. Nessa perspectiva, as avaliações feitas pelos docentes sugerem a necessidade de propiciar

planejamentos coletivos pela ampliação de espaços de discussão acerca da proposta defendida no PPP institucional.

No discurso de DM2, Quadro 20, podemos observar a retomada de algumas das temáticas já levantadas por outros docentes, bem como de uma avaliação da sua experiência institucional.

Quadro 20 – Entrevista/Questão 10 – DM2

01	Bom, eu acho que a questão do diálogo entre professores de mesma disciplina já é um grande desafio, o
02	diálogo de professores de disciplinas de áreas completamente diferentes, bota desafio nisso! Vejo a
03	questão do diálogo entre as disciplinas como algo muito raro dentro da instituição, até pela postura dos
04	colegas professores. Há duas ações ou acontecimentos que eu considero muito ruins para consolidação
05	da integralização, uma é que você não consegue ver... a gente está tratando de uma educação técnica
06	integral, disciplinas como matemática, física, ou informática, por exemplo, deveriam dar suporte aos
07	conhecimentos necessários para que o aluno consiga avançar nas disciplinas técnicas, mas a gente
08	percebe que o currículo dessas disciplinas é um currículo... uma disciplina que tem protagonismo
09	próprio, então a escolha dos seus conteúdos não é voltada nem para curso, é voltada para outras
10	situações, determinados conhecimentos não têm aplicação em curso, e determinados conhecimentos
11	de necessidade que não são vistos.[...] E outra coisa que já é perceptível no dia a dia é que há
12	professores das mais diversas áreas que não necessariamente cumprem o conteúdo que está na ementa e
13	isso eu considero muito prejudicial, porque se aquele conteúdo está ali é porque ele foi discutido por
14	pares e se chegou à conclusão que aquele conteúdo é necessário para aquela formação.[...]

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Conforme acentuado por DM2, o diálogo entre as disciplinas ainda se constitui num grande desafio (linha 01). O discurso desse docente desvela duas ações que, para ele, dificultam a consolidação da integração (linhas 04 e 05). A primeira dessas ações reside no fato de se contar, na matriz curricular dos cursos, com disciplinas do núcleo estruturante, como matemática, física ou informática (linha 06), que buscam um protagonismo próprio (linha 08) e não atuam dando “suporte” (linha 06) para que o aluno consiga avançar nas disciplinas técnicas. Quando confrontamos o discurso de DM2 com aquele expresso no PPP, observamos que o documento institucional, ao acentuar a interdisciplinaridade, avalia que:

[...] a interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Porém integra as disciplinas pela 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, *apud*, PPP, 2012, p. 67).

Nessa perspectiva, observa-se que o PPP não está em consonância com o acento apreciativo de DM2, pois, ao enfatizar que a interdisciplinaridade possibilita a manutenção da individualidade das disciplinas, acaba-se por denegar a possibilidade de ter disciplinas que

atuem apenas como “suporte” de outras, conforme aludido por DM2. Assim sendo, o PPP, ao acentuar, em seu discurso, que as disciplinas devem considerar as “múltiplas causas ou fatores que intervêm na realidade”, acaba admitindo, indiretamente, a necessidade de mobilizar conhecimentos que, embora não constem da grade curricular técnica do curso, estão “voltados para outras situações” (linha 09) que também afetam a vida desse profissional-cidadão, sendo, portanto, necessários para a sua formação integral. Além disso, cabe destacar que a própria BNCC já determina um conjunto de aprendizagens que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica e que precisam ser consideradas pelas disciplinas do núcleo estruturante.

Contudo, entre as “múltiplas causas e fatores que intervêm sobre a realidade”, conforme acentuado no PPP, devem ser considerados como um desses fatores os “conhecimentos necessários para que o aluno consiga avançar nas disciplinas técnicas” (linha 07). Considerando a realidade apresentada, no caso a “educação técnica integral” (linha 05), sugere-se que o diálogo entre as disciplinas seja necessário para ampliar uma formação técnica. Assim sendo, o PPP, ao ponderar acerca dos múltiplos fatores que devem ser considerados, parece incluir, nessa ideia de multiplicidade, a necessidade da “comunicação e negociação” dos conhecimentos, visando a uma formação técnica integral. A própria organização da matriz curricular dos cursos, conforme exemplo apresentado na página 145, reforça essa perspectiva acentuada por DM2 de que determinadas disciplinas do núcleo estruturante e do núcleo tecnológico precisam estar presentes no mesmo ano/período, pois mobilizam conhecimentos que se relacionam/dialogam entre si, favorecendo uma compreensão mais ampla de um determinado saber e/ou fazer. Cabe destacar ainda que, em relação à matriz curricular citada, pode-se observar que existem disciplinas do núcleo estruturante que estão presentes no primeiro ano do curso, enquanto outras aparecem apenas no segundo ou terceiro ano. É possível que tal organização já venha ocorrendo em virtude das discussões ocorridas entre os docentes dos cursos. No entanto, DM2 acentua em seu discurso que, apesar da integração entre as disciplinas estar prevista na organização da matriz curricular, persistem muitas dificuldades para sua efetivação na prática em razão da situação por ele descrita.

Outro aspecto avaliado por DM2 em seu discurso se refere ao cumprimento das ementas das disciplinas. Para esse docente, em alguns casos, já houve o tempo em que era possível discutir com os pares (linha 13), ou seja, com o grupo de docentes, e elaborar as ementas, considerando os conteúdos necessários àquela formação técnica específica (linha 14). Contudo, DM2 observa que, na atualidade, alguns “professores das mais diversas áreas não necessariamente cumprem o conteúdo que está na ementa”(linhas 11 e 12). A constatação

desse fato é sugestiva de que para uma efetiva materialização da integração curricular, na prática docente, talvez seja necessária uma ação institucional mais eficaz no planejamento de estratégias didático-pedagógicas que possam favorecer esta interação, além disso, de um acompanhamento mais efetivo das ações previstas ou planejadas pela instituição, visando a esta interação. A forma como o problema foi colocado por DM2 pode conduzir a uma compreensão equivocada de que a materialidade da integração esteja na dependência do interesse, da atenção que cada docente atribui a essa proposta, não ao fato de, por ser uma proposta defendida no PPP institucional, deve ser assumida por todos. Sobre essa mesma questão, apresentamos no Quadro 21 o discurso de DA3.

Quadro 21 – Entrevista/Questão 07 – DA3

01	Bom, o foco aí é buscar integrar todas as disciplinas, no caso, a interdisciplinaridade, né? Que é difícil,
02	mas, dando determinadas prioridades, a gente consegue, mas isso depende muito do perfil do professor,
03	né? Tanto o professor da propedêutica como o da técnica, depende da prioridade que cada um dá. No
04	meu caso, eu sempre tento associar disciplinas, por exemplo, disciplinas de cálculo, têm muito a ver
05	com a minha disciplina, disciplina de biologia, tem muito a ver com a minha disciplina, então, tô
06	sempre trazendo, tô interagindo, fazendo essa interação, e também com as próprias disciplinas
07	técnicas,[...]mas é o que eu falo, depende muito, de forma geral, do perfil do professor também, né? No
08	meu caso, eu consigo, de certa forma, fazer esse equilíbrio aí. Seja na sala de aula, seja no laboratório,
09	seja numa visita técnica, que são atividades importantes, é mais difícil, mas a gente consegue fazer
10	quando é possível, quando tem essa possibilidade.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Conforme se pode observar, o discurso de DA3 parece confirmar o que já fora sinalizado por DM2, de que a integração entre as disciplinas depende do “perfil do professor” (linha 02), ou seja, da prioridade que cada docente atribui (linha 03) à interdisciplinaridade. Com isso, DA3 acentua em seu discurso que a interação entre as disciplinas fica a critério do professor, desvelando-se, assim, o fato de que talvez alguns docentes não estejam priorizando tal ação. No entanto, essa postura adotada por alguns docentes se contrapõe ao que o PPP pressupõe como sendo a atitude do docente que se orienta pela lógica da interdisciplinaridade. Segundo o documento, o professor deve ter atitude e postura capazes de “minimizar a fragmentação do conhecimento, uma vez que propõe uma abordagem temática integradora sob o olhar de diferentes disciplinas” (PPP, 2012, p. 67).

Ao mesmo tempo em que DA3 acentua em seu discurso a dificuldade da integração (linha 01), ela parece reforçar a importância dessa proposta na EPT ao acentuar que as disciplinas de cálculos e a disciplina de biologia se relacionam muito com sua própria disciplina (linhas 04 e 05), que integra o núcleo tecnológico. Observamos, pois, que os acentos apreciativos nos discursos de DA3 e DM2 sinalizam para a necessidade da realização

de planejamentos coletivos, que, inclusive, são previstos pelo PPP institucional, através das Reuniões Pedagógicas e das Reuniões de Grupo. Esses espaços são apresentados no documento como “imprescindíveis para a efetivação da proposta pedagógica institucional, numa perspectiva interdisciplinar” (PPP, 2012, p.71). Nesse último caso, das Reuniões de Grupo, o documento destaca que se trata de momentos de

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 (PPP, 2012, p. 70-71).

Como enfatizado no PPP, tais momentos das Reuniões de Grupo parecem ser de grande importância para o planejamento de ações diversas, bem como para proporcionar uma reflexão sobre o necessário diálogo entre ementas das mesmas disciplinas ou de disciplinas distintas, mas que compõem a mesma matriz de um determinado curso. Conforme já enfatizado, no referido documento, tais reuniões são espaços destinados à comunicação de grupos menores, envolvendo disciplinas de áreas afins ou não. Contudo, os discursos de DA3 e DM2 parecem desvelar que essas Reuniões de Grupo não estão acontecendo na prática ou, caso estejam, não apresentam os resultados esperados. Pelo que é acentuado no discurso de DM2, no Quadro 20, o diálogo/planejamento entre os professores que ministram as mesmas disciplinas, embora seja apontado como algo difícil, parece ainda ocorrer em alguns momentos. No entanto, quando se fala em diálogo/planejamento entre disciplinas diferentes, como, por exemplo, entre as diversas disciplinas que compõem o núcleo estruturante e o núcleo tecnológico de um determinado curso, DM2 enfatiza a dimensão da dificuldade dessa relação. Os dados analisados, particularmente em relação aos discursos de DM2 e DM3, parecem reforçar a importância da efetivação de ações institucionais que promovam a interação entre as diferentes disciplinas que constituem um determinado curso para viabilizar, na prática, a desejada integração curricular, tão necessária para uma formação técnica integral.

Outra dimensão acerca da perspectiva da integração, que é acentuada no discurso de DA3, é que ela deve ir além do mero conteúdo teórico em sala de aula, contemplando todas as atividades das quais o discente participa, tais como as desenvolvidas em laboratórios e em visitas técnicas (linha 08). Com isso, DA3 reforça a importância do que é acentuado no discurso do PPP acerca da necessidade de planejar atividades externas à sala de aula, tais como projetos integradores, de pesquisa e extensão. Através dessas diversas atividades,

relaciona-se teoria à prática, relação essa que, pelo que é acentuado pela docente em seu discurso, assim como enfatizado no PPP, parece ser fundamental para a formação integral na EPT.

Nesta perspectiva, cabe destacar que no documento institucional nos deparamos com várias passagens que sinalizam a importância da relação teoria-prática. Entre elas, está a passagem do PPP em que se acentua a pesquisa como um princípio pedagógico, através da qual o docente 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” (PPP, 2012, p. 63). Contudo, consideramos que, diante da importância que o documento atribui à relação teoria-prática, seria necessário que o PPP contemplasse uma discussão mais aprofundada acerca dessa relação, que poderia ser possibilitada, inclusive, pela abordagem do trabalho real, conforme considerado pela perspectiva ergológica. No entanto, o que se observa é que o documento institucional carece de uma discussão mais consistente que focalize esse processo de “renormalização” da teoria na prática.

Quando consideramos a ação pedagógica da EPT, que se fundamenta na relação da teoria-prática, remetemo-nos ao conceito de *trabalho como atividade industriosa* (SCHWARTZ, 2000), como espaço de diálogo permanente entre teoria e prática. Outro conceito ergológico que mobiliza o princípio da ação-reflexão-ação é o de normas antecedentes/renormalizações. Para explicar tal conceito, a ergologia engloba a discussão ergonômica acerca da relação entre trabalho prescrito e trabalho real (SCHWARTZ, 2010). Como vimos no terceiro capítulo desta tese, o trabalho prescrito relaciona-se ao conjunto de normas antecedentes que abrange os conhecimentos e saberes que foram “relativamente estabilizados”, inserindo-se, nesse conjunto, as teorias; enquanto o trabalho real consiste em toda dinâmica mobilizada na situação de trabalho (prática), espaço no qual ocorre o confronto com as normas antecedentes (teorias) e onde surgem as *renormalizações* e as *dramáticas de uso de si*. Sendo assim, segundo a abordagem ergológica, toda atividade de trabalho relaciona sempre teoria-prática, mobilizando o princípio da ação-reflexão-ação. O aporte ergológico possibilita a ampliação teórico-prática de alguns conceitos apresentados no PPP.

Nessa perspectiva, os dados publicados na matéria *Modelo alemão, cooperação internacional*⁶⁶ indicam que a formação técnica na Alemanha vem criando melhores perspectivas profissionais também para os jovens no estrangeiro. Além da Alemanha, a

⁶⁶ A matéria foi publicada no site alemão *deutschland.de*, no dia 06 de agosto de 2019.

matéria destaca que outros países, como o Equador, têm buscado uma formação mais orientada pela prática em razão das possibilidades profissionais proporcionadas por este tipo de formação. Ainda segundo os dados da referida matéria, alguns países, como o Vietnã, vêm desenvolvendo projetos de formação de professores para atuar na formação profissional orientada pela prática. É o caso do projeto “Modernização da formação profissional vietnamita”, que conta com a formação de professores, em cursos de mestrado, nas profissões de metalúrgico, técnico de mecânica de precisão, de torneiro mecânico e de marceneiro, além de receberem conhecimentos em teoria e pedagogia profissionais. As novas experiências de formação para o trabalho sinalizam, pois, para a necessidade de serem contempladas novas modalidades de formação para o trabalho técnico, incluindo aquela orientada pela prática, a qual pressupõe uma articulação constante com a teoria.

Ainda em relação a outra avaliação feita por DA3 em seu discurso ao se referir à proposta de integração, foi a constatação de que toda a comunidade escolar é participante desse processo. Assim sendo, sugere-se que para que a integração disciplinar se materialize como ação institucional, é preciso que ocorram a “formação, a participação, o envolvimento, adesão e o comprometimento de todos os profissionais da educação” (PPP, 2012, p. 90). Quando DA3 faz referência a atividades de sala de aula, de laboratórios e de visitas técnicas, temos envolvidos nessas ações didático-pedagógicas docentes, alunos, técnicos administrativos, gestores, entre outros que participam desse processo de integração desenvolvido no âmbito escolar.

Portanto, a perspectiva dialógica contemplada na proposta de integração, que é evocada nos discursos dos docentes, como também no discurso do PPP, vai além da interdisciplinaridade, ou seja, do diálogo entre as disciplinas, incluindo todas as atividades e ações previstas no contexto do IFRN. Dessa forma, para que tal proposta se concretize, a instituição, como um todo, deve se envolver e contribuir para que todas as ações e atividades previstas no currículo sejam realizadas de modo satisfatório. Acerca desses aspectos, transcrevemos, no Quadro 22, um excerto do discurso de DA2, que evoca elementos pertinentes à discussão em pauta.

Quadro 22 – Entrevista/Questão 10 – DA2

01	[...] Quanto à proposta de integração, a gente enfrenta alguns obstáculos. Como eu sou da área técnica, eu
02	necessito fazer aulas práticas, minhas disciplinas têm em torno de 30% de aulas práticas, [...] em alguns
03	momentos, o nosso instituto é muito burocrático para eu ter acesso a um laboratório que só quem usa sou
04	eu, eu tenho que abrir um processo, mandar um e-mail, tenho que passar uma lista com antecedência, tenho
05	que falar com o professor A com o professor B... Então há uma burocracia; eu até entendo que é numa
06	tentativa de organizar, mas esse excesso de burocracia não motiva a gente a fazer uma coisa, algo maior.

07	Então, eu acredito que se os setores que estão à frente dessas aulas práticas, eles [...] escutassem o pleito
08	dos docentes, isso seria algo mais viável. [...] Para mim, essa burocracia foge um pouco do que é a nossa
09	essência, que é justamente ter..., se é pra aceitar disciplina integrada, se eu exigir muita burocracia, eu
10	dificulto isso, você tem que ter certa maleabilidade.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

O excerto discursivo de DA2, apresentado no Quadro 22, acentua algumas questões que, por vezes, se tornam obstáculos (linha 01) à materialização da proposta de integração no contexto institucional do IFRN. Assim como valorado no discurso de DA3, analisado anteriormente, DA2 também acentua a importância da relação teoria-prática para a formação integral na EPT. Isso é evidenciado quando o docente expõe a necessidade de realização de aulas práticas (linhas 02), enfatizando que isso faz parte da essência (linha 08) do que ele considera uma proposta de integração numa disciplina da área técnica (linha 01) como se constitui a dele.

Contudo, observamos que DA2 vai desvelar em seu discurso a existência de burocracias que dificultam, em alguns momentos, a realização de atividades práticas. Esse docente pondera que, embora compreenda a burocracia como necessária para algumas situações (linha 05 e 06), o excesso dela tem dificultado, por vezes, a realização de algumas aulas práticas. Dessa forma, temos a proposta de integração defendida pelo IFRN esbarrando no excesso de burocracia criado por segmentos da própria instituição.

O IFRN consiste numa instituição que contempla muitos setores, cada um deles com a sua própria gestão, caso, por exemplo, da gestão de laboratórios, setor citado por DA2 em seu discurso (linha 03), ou mesmo dos demais setores que também atuam na realização das aulas práticas (linha 07). Conforme acentuado no PPP institucional, a concepção de gestão educacional a ser perseguida pelo IFRN é a gestão democrática, que temem seus fundamentos a “descentralização, a participação e a autonomia” (PPP, 2012, p. 54). Assim sendo, o documento institucional referente a essa concepção de gestão visa à “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” (LÜCK, 1997, *apud*, PPP, 2012, p.53).

Com base no que foi acentuado por DA2 e no que é valorado no PPP institucional, sinaliza-se para o fato de que o excesso de burocracia pode vir a dificultar a aplicabilidade dos princípios mencionados. Quando consideramos que o processo de democratização implica a “participação responsável de todos nas decisões”, contempla-se, nessa ideia de participação das decisões, a escuta ao pleito dos docentes (linha 07). Portanto, se os docentes sinalizam para a necessidade de lhes conferir mais autonomia, ou mesmo para a maleabilidade de

determinados procedimentos burocráticos, para proporcionar a materialização de atividades e/ou ações necessárias ao processo de integralização (compromisso coletivo institucional), seria razoável que esses docentes fossem ouvidos. Contudo, o discurso de DA2 desvela que não parece ser isso que vem acontecendo em algumas situações.

Daremos sequência às nossas análises, focalizando os discursos de alguns docentes que evocaram ações que eles buscam desenvolver, na prática, objetivando materializar a proposta de integração.

6.2.3 A proposta de integração: a prática docente

A seguir apresentamos, no Quadro 23, o excerto discursivo de DM3, que evoca ações por ele realizadas em sua prática de ensino para materializar a proposta de formação integral do aluno.

Quadro 23 – Entrevista/Questão 08 – DM3

01	Na minha prática docente, relacionada à formação do ensino médio integrado, eu tento ultrapassar essa
02	barreira de comunicação entre disciplinas, eu tento tratar algumas questões que não são da minha área
03	especificamente, mas que eu sinto a responsabilidade de falar, que é, por exemplo, a ética profissional,
04	então eu não tento formar apenas um técnico capaz de elaborar um projeto, mas também a questão de
05	como ele deve se portar no mercado, no mundo do trabalho, de como ele deve lidar com as diferenças,
06	como ele deve lidar, por exemplo, na construção civil, com operários, como ele pode ser um agente de
07	transformação para essas pessoas, num ambiente que é um ambiente um pouco hostil, que é o da
08	construção civil. Então, são coisas que a gente tenta fazer visando a essa formação integral do aluno,
09	mesmo que isso não esteja na ementa especificamente da disciplina.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Conforme podemos observar no discurso de DM3, ele busca alternativas objetivando “ultrapassar a barreira da comunicação entre disciplinas” (linhas 01-02) para favorecer uma formação integrada do técnico de nível médio. O docente acentua a avaliação crítica feita por ele quando confrontado com os conteúdos das ementas. Para DM3, existem determinados conhecimentos que são importantes quando se visa a uma formação integral do técnico, que nem sempre estão previstos nas ementas das disciplinas, caso do conteúdo “ética profissional”, que faz parte da formação integral do técnico de “construção civil” (linha 06). Para materializar essa perspectiva de formação, DM3 busca superar a “barreira da comunicação” (linha 02), trazendo ele mesmo à discussão o assunto para o conteúdo da disciplina: “eu sinto a responsabilidade de falar” (linha 03).

Ao valorar esse aspecto sem seu discurso, observamos que DM3 reforça a importância do currículo integrado na EPT, pois sinaliza para conteúdos/assuntos necessários à formação

do aluno, mas que nem sempre são encontrados nas disciplinas específicas do curso. Quando se trata do conteúdo por ele abordado, “ética profissional” (linha 03), trata-se de um tema que poderia ser explorado por várias disciplinas do núcleo estruturante ou articulador, agregando valor a essa formação profissional. Contudo, esse trabalho mais integrado nem sempre se concretiza como deveria em razão da ausência de diálogos entre as disciplinas.

Outra questão também acentuada por DM3 é que essa formação integral é extremamente necessária quando se considera o “mercado ou o mundo do trabalho” (linha 05) que temos hoje, para o qual é exigido um perfil profissional amplo. Isso fica evidente quando o docente enfatiza que o técnico de construção civil, por exemplo, é aquele capaz de “elaborar um projeto” (linha 04), de saber “portar-se no mercado, no mundo do trabalho” (linha 05), de conviver “com as diferenças” (linha 05), enfim, “ser um agente de transformação” (linhas 06-07).

O discurso de DM3 desvela ainda que é no contato e nas experiências que vão sendo adquiridas durante situações de trabalho real, desenvolvidas em possíveis espaços de trabalho, nos quais o aluno/profissional irá atuar, que a integração entre conhecimentos diversos é favorecida. Além disso, tais atividades potencializam a formação do aluno na medida em que revelam quais conhecimentos, saberes e valores são necessários à formação desse perfil profissional específico. Todos estes aspectos elencados também são observados quando DM3, ao enfatizar a formação técnica integrada para atuação na construção civil, (linha 06) ressalta que o aluno/profissional precisa ter conhecimento de ética profissional (linha 03) para lidar com operário em um ambiente um pouco hostil (linha 07), ou ainda, que precisa elaborar projetos e saber se portar no mercado de trabalho. Como se observa, todos esses elementos apontados como necessários à formação integral do técnico em questão são conhecimentos adquiridos em situações de trabalho real em que são articuladas teoria e prática.

Quando consideramos o contexto social contemporâneo, em que cada dia surgem novas demandas aos profissionais das diversas áreas, exigindo deles a mobilização de novos conhecimentos e o domínio de novas competências e habilidades, desvela-se a importância de a EPT se preocupar em proporcionar momentos de experiência com o trabalho real, pois são nesses momentos que possibilitam a articulação entre teoria e prática. Além disso, oportuniza-se a análise do perfil de formação do técnico, ao mesmo tempo em que se desvelam os novos conhecimentos e saberes que possivelmente serão demandados para ampliar esse perfil profissional, sendo, portanto, necessário contemplá-los na proposta curricular dos cursos.

Com base nos aspectos acentuados, parece-nos que o *dispositivo a três polos* proposto pela ergologia traz importantes contribuições para essa produção de conhecimento na EPT. Tal dispositivo, conforme ressaltamos na análise de DM5 (QUADRO 18), possibilita a problematização dos saberes através da atividade de trabalho. Através da articulação teoria-prática, confronta-se o saber instituído ao saber investido, cujo resultado é uma experiência transformadora para os sujeitos envolvidos e uma recriação de saberes que ocorre no âmbito do terceiro polo, espaço em que, para Durive e Schwartz (2008, p. 25), faz-se “trabalhar os dois primeiros de modo cooperativo [humildade e rigor na referência ao saber], de maneira a produzir um saber inédito a propósito da atividade humana”.

Portanto, quando consideramos que a instituição objetiva, conforme acentuado no PPP, desenvolver a “pesquisa e a extensão, na perspectiva de produção, socialização e difusão do conhecimento” ou ainda, num contexto mais amplo, “contribuir para as transformações da sociedade” (PPP, 2012, p. 20), desvela-se que o dispositivo proposto pela ergologia possa favorecer a materialização desses objetivos, inclusive, quando se considera que a prática pedagógica da instituição persegue uma organização curricular considerando quatro eixos - ciência, trabalho, cultura e tecnologia - que devem atuar de modo intercomplementar (PPP, 2012).

Dessa forma, sugere-se que tal dispositivo possa contribuir para produção e socialização de novos saberes na EPT, através de uma prática que favoreça a formação integral do aluno/profissional, como também que estimule mudanças sociais. Os alunos/profissionais, nas mais diversas atividades às quais se submetem, são interrogados, são questionados, enfrentando, portanto, o desafio de produzir novos conhecimentos, novos saberes, por meio de um confronto de saberes e normas que estimule o desenvolvimento das várias dimensões constitutivas desse aluno. Em contrapartida, contamos ainda com a potencialização de soluções científicas e tecnológicas decorrentes da renovação de saberes, oriunda da aplicabilidade desse dispositivo, favorecendo, assim, a sociedade como um todo.

Considerando o que foi evocado no discurso de DM3, reforça-se ainda a ideia de que essa formação integral, objetivada no IFRN, seja a mais adequada quando se fala em formação profissional, considerando o contexto atual. Contudo, desvela-se a necessidade de rever alguns aspectos, entre eles aqueles acentuados nos discursos analisados, que ainda dificultam a aplicabilidade dessa proposta de currículo integrado na prática pedagógica institucional, como o discurso de DA2 (QUADRO 22), que enfatiza a existência de alguns empecilhos burocráticos com os quais os docentes se deparam e que, por vezes, dificultam a

realização de atividades práticas em ambientes da instituição, como nos laboratórios, por exemplo.

Com base no que foi valorado por DM3 como também em discursos anteriores, entendemos que o aprimoramento da proposta de integração está atrelado à realização de mais momentos de planejamento coletivos entre os docentes das disciplinas que constituem o curso, objetivando o desenvolvimento de atividades e/ou projetos que promovam a integração dos conteúdos/conhecimentos. Parece-nos ainda que o dispositivo pensado pela ergologia também poderia trazer importantes contribuições no processo de materialização dessa prática educativa proposta pela instituição.

Acerca desse aspecto, temos o discurso de DA5, Quadro 24, que evoca o planejamento coletivo como ação realizada objetivando a materialização da proposta de integração curricular.

Quadro 24 – Entrevista/Questão 09 – DA5

01	[...]Todas as disciplinas têm os NCEs, que definem o conteúdo programático de cada disciplina. No
02	caso da minha disciplina, aqui no campus, eu e os outros professores já conversamos outras vezes
03	sobre isso, nós adaptamos esse currículo de nossa disciplina para cada curso técnico. Em outros
04	campus, isso é regra. O conteúdo da minha disciplina em um curso é diferente do conteúdo de outro
05	curso. Na hora em que eu vou trabalhar um conteúdo, eu sei que os alunos daquela turma já viram
06	aspectos relacionados àquele assunto com outros professores. Trabalhamos os assuntos básicos
07	concomitantemente com a outra disciplina que aquele outro professor ali vai aprofundar para o lado
08	técnico. A gente vai adaptando o conteúdo sem desfigurar muito também [...] aprofundando mais o que se é para aprofundar, falando menos onde se pode falar menos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Conforme enfatizado no excerto discursivo de DA5 visando à concretização da integralidade curricular, esse docente acentua a importância de se reunir com outros docentes da mesma área que a sua para “adaptar o currículo da disciplina a cada curso técnico” (linha 03). Ao valorar esse aspecto, DA5, docente de uma disciplina da área propedêutica, sinaliza para a necessidade de essas disciplinas que constituem o núcleo estruturante considerarem o diálogo com os conteúdos das disciplinas específicas. Contudo, o docente ressalta que não se trata de desconsiderar os conteúdos programáticos para a disciplina, cuja definição ocorre nos chamados Núcleos Centrais Estruturantes – NCEs de cada área, mas de uma adaptação (linha 03). Tais Núcleos consistem em momentos em que os docentes de cada área se reúnem para definir os conteúdos programáticos que devem compor as ementas das disciplinas. Nesse planejamento, são consideradas as orientações previstas nos documentos nacionais, orientadores da Educação Básica no país, como os PCNs e a BNCC. Os NCEs das disciplinas do núcleo estruturante garantem que a formação “Técnica Integrada de Nível Médio”,

oferecida pela instituição, possibilite, ao aluno, a aquisição de conhecimentos equivalentes aos conhecimentos previstos para formação do aluno do Ensino Médio não profissional.

Como acentuado por DA5, os conteúdos programáticos definidos no NCEs não podem ser “desfigurados” (linha 07). No entanto, DA5 valoriza a necessidade de adaptar a ementa da disciplina ao curso e ao período no qual ela será ministrada, fato esse que DA5 afirma realizar com os docentes que atuam na mesma área que a sua. Portanto, observamos uma estratégia didática importante, evocada no discurso desse docente, que objetiva materializar a proposta de integração curricular. Esse movimento/adaptação, que DA5 realiza, de explorar, de modo concomitante, a outras disciplinas, conteúdos relacionados, ou mesmo de aprofundar ou não um conteúdo quando necessário (linha 08), parece ser fundamental para que o aluno tenha uma ideia mais abrangente do conhecimento mobilizado. Essa ação se fundamenta no princípio da interdisciplinaridade, apontada pelo PPP como um dos princípios a serem perseguidos pela prática pedagógica institucional.

Embora observemos que se trata de uma prática importante para integralização dos conteúdos, DA5 deixa transparecer que esse planejamento ocorre apenas entre os docentes que constituem a mesma área de ensino que a dele, ou seja, não é uma ação que seja realizada pelo grupo de docentes das diversas áreas que constituem a matriz curricular dos cursos. Esse fato evocado por DA5 dialoga com o que foi acentuado por DM2, no Quadro 20, quando destacou que o diálogo entre os docentes de áreas distintas consiste em uma atividade difícil de ocorrer. Outro aspecto também evocado por DA5 remete ao fato de que esse planejamento entre disciplinas da mesma área parece ser uma “regra” (linha 03) em alguns outros *campi*, o que parece não ser aquele em que ele atua (*Campus Apodi*). Por se tratar de uma atividade que objetiva aprimorar a proposta de integração curricular, parece justificar-se que ela seja pleiteada pela instituição em todos os seus *campi* e por todas as áreas de conhecimento. Seria, portanto, válido que as experiências e/ou resultados dessa prática, ocorridos em outros *campi*, fossem compartilhados com os *campi* que ainda não a utilizam.

Outro docente que também acentua em seu discurso a adaptação pela qual algumas ementas podem passar, objetivando contribuir para a formação técnica integrada, foi DA6 (QUADRO 25).

Quadro 25 – Entrevista/Questão 07 – DA6

01	[...] A gente poderia, por exemplo, curso X, só um exemplo, em diversas partes do nosso estado a gente
02	tem culturas diferentes, a gente poderia moldar esses currículos para direcionar a esses tipos de
03	culturas, mas não deixando de ver o necessário para cada cultura, para cada especificidade do próprio
04	curso. Inclusive, hoje, está se trabalhando nessas reformulações. É possível que tenha surgido uma ideia
05	desse tipo, de tentar, personalizar um pouco as ofertas, no sentido das localizações, embora o curso seja

06	o mesmo, todos vão ver todos os conteúdos mais básicos e outros mais específicos naquela área,
07	naquele ponto específico.[...] A gente ter moldes desses cursos integrados, não deixando de ver a parte
08	básica para cada curso, todo mundo vai saber o que é... são os conceitos gerais, mais as partes mais
09	específicas, disciplinas poderiam ser inseridas ou removidas, aprofundando mais determinada área, de acordo com a região, com aquela localidade[...]

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Quando observamos o discurso de DA6, percebemos que ele acentua a importância de as ofertas dos cursos considerarem as especificidades das localizações nas quais esses cursos são ofertados. Este aspecto, valorado no discurso de DA, parece dialogar afirmativamente com o discurso expresso no PPP institucional. No documento institucional, são destacadas as ofertas de cursos nos campi do IFRN, as quais se encontram inseridas no “panorama parcial dos 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” (PPP, 2012, p. 28). O quadro abaixo, que foi retirado do documento institucional, traz a descrição deste panorama.

Figura 3 – 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 abrangida¹ (habitantes)	Arranjos produtivos sociais e culturais locais
Oeste Potiguar	Chapada do Apodi	Apodi	72.425	Apicultura, ovinocaprinocultura e cerâmica
	Vale do Açu	Ipanguaçu	145.212	Apicultura, agricultura, pecuária, cerâmica e fruticultura
	Mossoró	Mossoró	304.293	Petróleo e gás natural, sal, fruticultura, serviços e comércio
	Pau dos Ferros	Pau dos Ferros	80.437	Caprinocultura, pecuária, comércio e serviços
Todas	---	Natal (Câmpus de Educação a Distância)	3.168.130	Áreas diversificadas

Fonte: IBGE (2011) *apud* PPP (2012).

Como podemos observar, o próprio documento institucional enfatiza que deve existir uma preocupação em articular as ofertas educacionais aos arranjos produtivos sociais e culturais. No caso do IFRN, Campus Apodi, os arranjos produtivos detectados, conforme apresentado no quadro acima, sinalizaram para a necessidade do Curso Técnico Integrado em Agropecuária. Contudo, o quadro enfatiza as especificidades da área de Agropecuária encontradas na região em que se situa o Campus Apodi. Considerando esse aspecto,

percebemos que DA6 acentua, em seu discurso, a importância de, sem deixar de “ver o necessário” (linha 03), os “conteúdos mais básicos” (linha 06), se pensar em “personalizar um pouco as ofertas no sentido das localizações” (linha 05). Nesse sentido, o docente faz um relato acerca da possibilidade de se “moldar um pouco o currículo” (linha 02), objetivando atender melhor às demandas mais específicas da região. Entendemos que, ao valorar tais aspectos, DA6 sinaliza para a importância de potencializar a formação dos alunos, possibilitando a “permanência e emancipação dos cidadãos assim como o desenvolvimento econômico das regiões” (PPP, 2012, p. 28).

O discurso de DA6 desvela uma preocupação de que a proposta curricular dos cursos considere esses aspectos elencados para contribuir para a inserção do técnico em postos de trabalho da região onde mora, bem como contribuir para o desenvolvimento dos arranjos produtivos daquela comunidade. Quando consideramos as discussões apresentadas no segundo capítulo dessa pesquisa, percebemos que a EPT sempre considerou essa perspectiva de contribuir para o desenvolvimento econômico do país. Contudo, conforme foi enfatizado, contávamos antes com uma formação mais restrita à formação de mão de obra qualificada, desconsiderando toda uma formação integral que, como vimos, é necessária à formação do aluno na EPT.

Esse diálogo entre sociedade e instituto caracteriza um dos princípios orientadores das políticas e ações institucionais, que é o da extensão. Segundo o PPP institucional, deve-se perseguir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O processo de formação é para o documento resultante 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 (PPP, 2012, p. 91).

Conforme ressalta o PPP, a extensão é compreendida como uma das dimensões participantes do processo formativo desenvolvido pelo IFRN, consistindo na materialização dos saberes mobilizados nas outras dimensões, como ensino e pesquisa. Como acentuado no discurso institucional, a extensão é responsável por retroalimentar o processo de construção e socialização do saber ocorrido nas esferas do ensino e da pesquisa, ou seja, trata-se de uma formação que é continuada e que considera um diálogo permanente com as demandas externas, oriundas dos mais variados setores da sociedade. Contudo, observamos que não se

trata apenas de considerar como se dá a materialização do saber, mas compreendê-lo em toda a sua construção, avançando-se, assim, na proposta de formação integral dos sujeitos na EPT.

Portanto, entendemos que os elementos valorados no discurso de DA6 são constitutivos do processo de extensão, na medida em que lança um olhar e um diálogo mais próximo da sociedade local, verificando as necessidades presentes na realidade da qual os alunos fazem parte. No entanto, não se pode deixar de considerar as demais esferas envolvidas no processo de ensino e pesquisa, e isso pressupõe contemplar o conhecimento como um todo. Sendo assim, ao propor “moldar” (linha 02) um pouco o currículo, deve-se ter em mente esses aspectos para que a construção e a apropriação do saber não sejam afetados de modo a prejudicar a formação integral do sujeito.

Essa perspectiva de formação na EPT, que agrega o ensino, a pesquisa e a extensão, tem sido um diferencial, pois possibilita, ao estudante, já no nível médio, participar de pesquisas, desenvolver projetos, entre outras atividades consideradas importantes, seja para atuação no mercado de trabalho, seja para a continuidade da formação no ensino superior. Acerca da importância de articulação entre as dimensões ensino, pesquisa e extensão, analisamos o discurso de DM3 no Quadro 26.

Quadro 26– Entrevista/Questão 10 – DM3

01	Eu vejo que há espaço para pesquisa e extensão com os alunos do curso técnico. Eu atuo em dois projetos de pesquisa e três projetos de extensão efetivamente. Eu percebo o quanto os alunos se enriquecem com essas experiências que vão além da sala de aula. Eu percebo que o aluno que trabalha com pesquisa e extensão acaba tendo um desenvolvimento muito maior, uma preparação para outras pesquisas que ele possa desenvolver. Eu acredito muito nessa relação ensino, pesquisa e extensão.
02	
03	
04	
05	

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Como observamos no discurso de DM3, professor do IFRN/Campus Mossoró, ele valora as dimensões de pesquisa e extensão como relevantes no processo de desenvolvimento do aluno. O docente ressalta sua atuação em projetos dessa natureza na instituição e acentua perceber, no aluno que trabalha com pesquisa e extensão, um “desenvolvimento muito maior” (linha 04), como também uma “preparação para outras pesquisas” (linha 04) que o aluno possa vir a desenvolver em sua trajetória de formação. Todas essas “experiências, que vão além da sala de aula” (linha 03), constituem-se num diferencial de peso para a formação do sujeito.

O discurso de DM3 dialoga numa perspectiva afirmativa com o que foi valorado por Teresa Damásio, já apresentada na análise do discurso de DM4 (QUADRO 10). Em sua entrevista ao Jornal Português Diário de Notícias, Damásio destacou que os alunos do ensino

profissional acabam, por meio da formação a que são submetidos, desenvolvendo “aptidões” que são relevantes, seja para a atuação no mercado de trabalho, seja para a continuidade de sua formação no ensino superior. Essas aptidões acentuadas por Damásio podem ser traduzidas nos aspectos valorados por DM3.

Outro discurso que também dialoga com essa perspectiva de ensino integrado, na EPT, que se fundamenta na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é o da professora do Insper, Carolina da Costa. Segundo a professora, levantamentos realizados junto a empresas apontaram a necessidade de “um modelo de ensino técnico que ofereça uma visão e uma compreensão do todo” e acrescenta ainda que “entre as habilidades valorizadas pelos empregadores está a habilidade de resolução de problemas”. Conforme enfatizado na fala da professora do Insper, a formação do técnico, hoje, exige uma compreensão ampla acerca da atividade de trabalho em que ele está inserido. Ao mesmo tempo em que enfatiza esse aspecto, a professora sinaliza para a ideia de que apenas com essa compreensão mais ampla é que se torna possível desenvolver a “habilidade de resolução de problemas”. Esse fato evocado no discurso da professora Carolina desvela que a “resolução de problemas”, quando se considera o contexto de atuação profissional que temos na atualidade, consiste numa atividade complexa que envolve a mobilização de saberes diversos.

Quando consideramos o discurso contido no PPP, observamos que o documento acentua a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como um dos fundamentos do currículo integrado, acentuando que tal indissociabilidade deve ser entendida como um princípio que facilite inter-relacionar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, atendendo, assim, às exigências epistemológicas da contemporaneidade (PPP, 2012, p. 90). Articular essas três dimensões implica, pois, considerar que teoria e prática estão interligados em todo o processo de formação integral a que se propõe a EPT do IFRN, e que tal articulação é uma exigência de uma formação profissional que considera as novas relações de trabalho mobilizadas na sociedade contemporânea. Esse princípio defendido no documento institucional parece denegar a ideia de que, quando se trata das atividades de trabalho, desenvolvidas no contexto atual, seja possível discriminar um tipo de trabalho apenas manual que não contemple a atividade intelectual do trabalhador.

Contudo, em alguns trechos do PPP, assume-se que a EPT não deve “reduzir” a concepção de trabalho 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” (PPP, 2012, p. 63). Quando observamos o fato acentuado no próprio PPP acerca de considerar as exigências epistemológicas da contemporaneidade (já destacado acima), toda atividade em

que se envolve o domínio da técnica e da resolução de problemas compreende ações de um pensamento complexo. Assim sendo, sugere-se que toda a experiência com o trabalho real, situada no contexto contemporâneo, convoque, necessariamente, o sujeito a mobilizar conhecimentos e saberes diversos, o que confirma a ideia de que não há atividade prática que não esteja associada à teoria. Acerca desses aspectos, a ergologia vai enfatizar que é na situação prática, ou seja, no trabalho real, que se confrontam os saberes científicos aos saberes imanescentes à atividade. Assim sendo, no momento em que se colocam em discussão os saberes e os valores que circulam e renovam indefinidamente a atividade de trabalho, tem-se a possibilidade de retrabalho e de renovação dos saberes, ou seja, possibilita-se que o conhecimento/aprendizagem informal retroalimente o conhecimento/aprendizagem formal.

Conforme enfatiza Schwartz (2000a), os saberes disciplinares (saber formal, oriundos das diversas disciplinas), que não podem ser anulados, são testados e avaliados quando entram em confronto com os universos de saberes e com a experiência. Além disso, o ergologista destaca que a comunicação entre as diversas disciplinas ocorre a partir do momento em que “somos interpelados pelos patrimônios⁶⁷ do trabalho que atravessam o campo do saber, da ética e do político” (SCHWARTZ, 2000a, p. 41).

Sendo assim, as discussões ergológicas aparecem, mais uma vez, como uma importante contribuição para esclarecer alguns contrassensos presentes no discurso do PPP, como também para ampliar as discussões acerca da concepção de trabalho e da perspectiva de formação humana integral pela via da atividade de trabalho.

Acerca da integração entre ensino, pesquisa e extensão, destacamos ainda o discurso de DA2 (QUADRO 27).

Quadro 27 – Entrevista/Questão 12 – DA2

01	[...] o próprio IF dá a dimensão do que ele considera extensão e pesquisa. [...] Você fala em
02	indissociabilidade, mas aí você me dá, em termos de orçamento, dois ou três por cento do total de
03	orçamento para pesquisa e extensão. Então, eu volto aqui pro corpo docente, pra gente executar isso aí,
04	eu vejo como dificuldade [...]. Então, pra mim, isso tem que ser internalizado, desde a condição de
05	gestão. Na minha opinião, a extensão em um campus do interior, como Apodi, era para ser uma das
06	ferramentas mais utilizadas, o que a gente pode oferecer para cidade é muita extensão, então isso pra
07	mim ainda é muito tímido e a gente acaba fazendo muita coisa dentro dos muros do instituto. Tem que
08	sair, tem que sair!

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

⁶⁷ O termo patrimônio denota algo da ordem dos saberes e dos valores, sendo fundamental para compreender a vida nos locais de trabalho (SCHWARTZ, 2000, p.38).

Quando consideramos o excerto discursivo de DA2, percebemos que ele também valora a importância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e esse acento apreciativo fica evidenciado quando ele afirma que “isso tem que ser internalizado, desde a condição de gestão” (linha 04). Contudo, enquanto no discurso de DM3, apresentado no quadro anterior, observamos o docente enfatizando o fato de desenvolver projetos em pesquisa e em extensão, DA2 destaca que o orçamento disponibilizado na instituição para as atividades envolvendo essas duas dimensões ainda é muito limitado. Esse fator tem, para DA2, dificultado, por vezes, a ampliação de atividades que contemplem a pesquisa e a extensão.

Confrontando ambos os discursos, podemos observar que, por se tratar de realidades diferentes, *Campus Mossoró* e *Campus Apodi*, o orçamento que se destina a projetos de pesquisa e de extensão pode ser diferente entre os *Campi*. Contudo, quando consideramos, em média, o percentual do orçamento institucional destinado a essas esferas, “dois ou três por cento do total de orçamento” (linha 02-03), consideramos que a instituição precisa se preocupar em destinar mais recursos às ações de pesquisa e extensão de modo a favorecer a concretização do princípio da indissociabilidade.

Outro acento apreciativo observado no discurso de DA2 refere-se à importância atribuída às ações de extensão em um campus do interior, caso do Campus Apodi. Para o docente, “essa deveria ser uma das ferramentas mais utilizadas” (linha 05). No entanto, ele ressalta que as ações da instituição no que diz respeito à extensão ainda são muito tímidas (linha 07). Quando DA2 destaca esse aspecto, entendemos que ele mobiliza a ideia central da extensão, que consiste na interação entre instituto e sociedade, e essa interação agrega ações diversas. O PPP, ao apresentar a proposta da extensão, fundamenta-se na lei de criação dos institutos, Lei 11.892/2008, que a define como um dos objetivos da política de extensão:

[...] 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 (PPP, 2012, p. 188).

Nesta perspectiva, considerando as ações de extensão previstas no PPP, justifica-se a reivindicação expressa no acento apreciativo do discurso de DA2 quanto à necessidade de implementação de ações que contemplem a realidade de um campus no “interior” do estado

(linha 05).A perspectiva de diálogo entre instituição e sociedade, considerando o mercado de trabalho e demais segmentos sociais, contribui para o desenvolvimento socioeconômico de uma comunidade, caso do *Campus Apodi*, que, assim como as demais comunidades situadas no interior do estado, precisa de ações de incentivo ao desenvolvimento de seus setores produtivos. Além disso, o contexto em que se situa o campus contava até, então, com instituições públicas de ensino que ofertavam apenas até o ensino médio. Com a chegada do IF, criou-se a verticalização do ensino, conforme enfatizado no PPP. Portanto, considerando todos os argumentos já elencados, eles parecem justificar que as ações institucionais passem a considerar também as demandas provenientes da comunidade onde ela se localiza, tornando possível, assim, a implementação da extensão.

Contudo, ao destacar que as ações da instituição ainda se concentram muito dentro dos seus muros (linha 07), o docente sinaliza para a ideia de que o diálogo com a comunidade local precisa ser ampliado. Como vimos na análise do discurso de DA5 no Quadro 13, a articulação entre o Campus e a sociedade, na perspectiva de inserção dos alunos da instituição em postos de trabalho para realização de estágios, por exemplo, ainda é uma ação muito limitada, o que tem levado a maior parte dos alunos a realizar seus estágios dentro do próprio *campus*. Outro aspecto também elencado em análises anteriores, relacionado à extensão, foi a ideia defendida por DA6, no Quadro 25, ao sinalizar para a necessidade de se tomar em consideração, para a oferta dos cursos, bem como para a sua respectiva matriz curricular, as especificidades do perfil profissional demandado pelo mercado de trabalho local. Vimos que, conforme enfatizado no próprio PPP, as ofertas dos cursos, no momento da criação dos institutos, consideraram os setores produtivos locais. Contudo, entendemos que esse tema precisa ser constantemente revisitado para poder acompanhar as transformações ocorridas no contexto socioeconômico local. Além disso, poder-se-ia considerar, institucionalmente, a ideia defendida por DA6, a qual, segundo ele, ainda não fora colocada em prática: agregar, ao currículo das disciplinas, as especificidades demandadas pelo mercado de trabalho da região. Para tanto, far-se-ia necessária a implementação do currículo integrado, considerando a formação integral do aluno, para o mercado de trabalho, para atender as demandas do desenvolvimento econômico local.

No que diz respeito à verticalização do ensino, que também aparece em passagem do PPP (2012, p. 188), destacada acima (“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”), como se pode observar na análise do Quadro 14, essa ação não logrou relacionar as áreas de formação entre os níveis

de ensino. Ao contrário, o objetivo alcançado parece ter sido apenas o de oferta de vagas em todos os níveis de ensino. Quando analisamos a efetivação da proposta de verticalização em outros campi do IFRN, pudemos observar que ela, embora tenha sido iniciada, ainda se apresenta de modo muito incipiente.

Ainda considerando a discussão acerca da extensão, quando observamos a análise discursiva de DM3, Quadro 26, percebemos que a esfera da extensão agrega, além da perspectiva do diálogo com a sociedade, enfatizado por DA2, Quadro 27, a ideia da própria extensão do saber através da sua aplicabilidade na prática pedagógica, dentro ou fora dos muros da instituição. Contudo, considerando o que é acentuado por DA2 acerca da dificuldade de ampliação das ações de extensão, em razão da limitação de orçamento, sugere-se a possibilidade de consequências negativas para o desenvolvimento de atividades práticas, que, como já frisamos em análises anteriores, são de grande importância para formação na EPT.

Todos esses aspectos elencados nas análises reforçam o que é evocado no discurso de DA2 acerca da necessidade de ampliação das ações de extensão nos campi do IFRN.

6.2.4 Das considerações quanto aos sentidos expressos nos discursos docentes em relação às concepções e aos princípios fundadores do PPP institucional

As análises discursivas acerca do segundo objetivo da pesquisa evocaram outras concepções além das já discutidas no primeiro objetivo. Foi o caso, por exemplo, do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como também da concepção de gestão democrática. Antes de trazermos algumas considerações sobre essas temáticas, vale ressaltar que, assim como nas análises acerca do primeiro objetivo, as discussões elencadas a partir do segundo objetivo também sinalizaram que alguns docentes concebem o discurso do PPP como um *discurso de autoridade* e buscam sua aplicabilidade na prática pedagógica por eles desenvolvidas. É o caso, por exemplo, de DM1, Quadro 17, que acentua, em seu discurso, a questão da formação omnilateral e do trabalho como princípio educativo, aspectos esses que aparecem no PPP institucional como fundamentais para materialização da proposta de currículo integrado e da formação integral. Em contrapartida, o discurso de outros docentes, como DM2 (QUADRO 20) e DA3 (QUADRO 21), deixaram entrever um confronto entre o discurso do PPP e o discurso *internamente persuasivo* desses docentes.

No caso de DM2 (QUADRO 20), observamos que o docente evoca a importância da materialização do currículo integrado na prática docente assim como proposto no PPP. No

entanto, DM2, ao enfatizar que as disciplinas do núcleo estruturante devem “dar suporte” (Quadro 20/linha 06) às disciplinas técnicas, esse docente parece não ter uma compreensão muito clara acerca da proposta do currículo integrado defendida no documento. Na ideia de integração, está contemplada a valorização de todas as áreas do conhecimento, ou seja, de todas as disciplinas que constituem o núcleo estruturante, sejam elas do núcleo articulador ou aquelas que integram o núcleo tecnológico, as quais são importantes para a formação integral do sujeito. Não se trata de uma área servir de suporte a outras, mas de todas somarem para a formação integral do técnico que desponta como uma formação necessária à atuação no mercado de trabalho da atualidade. Contudo, ao destacar esse aspecto, o discurso de DM2 acaba desvelando que o diálogo entre as disciplinas não se materializa de modo satisfatório, aspecto esse também evocado por DM3 (QUADRO 19).

É, pois, nessa perspectiva, da necessidade de integração dos conhecimentos que o conceito de interdisciplinaridade é acentuado no PPP como um princípio fundamental para a concretização do currículo integrado. Quando consideramos o discurso de DA3 (Quadro 21), por exemplo, acentua-se o fato de o diálogo entre as disciplinas ainda ficar muito a critério do “perfil de cada docente” (Quadro 21/linha 02), evidenciando, assim, que a interdisciplinaridade ainda não se constitui como uma orientação a ser seguida por todos. No entanto, como observado nas análises dos discursos de alguns docentes como DM3 (QUADRO 19) e DA5 (QUADRO 24), o princípio do diálogo entre as diversas áreas do conhecimento é necessário para a materialização do currículo integrado e, conseqüentemente, para formação integral do aluno, sendo, portanto, um princípio a ser perseguido pela instituição.

Quanto ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ele foi acentuado em alguns dos discursos analisados, caso de DM3 (QUADRO 26). Esse docente destacou a importância da pesquisa e da extensão no processo de favorecimento dessa articulação entre teoria e prática. Outras questões ressaltadas no PPP se referem à relevância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como da difusão/socialização e apropriação do saber historicamente sistematizado para o ensino. Assim como a construção do saber pressupõe a pesquisa, a objetivação ou materialização desses saberes pressupõe a extensão (PPP, 2012, p.91).

Ainda em relação ao discurso de DA3 (QUADRO 21), a prática pedagógica na EPT é marcada pela articulação entre teoria e prática. No IFRN, são comuns as visitas técnicas, as aulas em laboratórios, entre outros espaços que favorecem a integração entre teoria e prática e possibilitam experiências práticas. Como destacado por muitas pesquisas contemporâneas,

realizadas na área da EPT, casos da Alemanha e do Vietnã (exemplos citados na página 160), cuja formação profissional ocorre pela orientação na prática, trata-se de uma metodologia de ensino importante quando nos referimos à EPT. O que os dados analisados permitem observar é que o PPP, ao mesmo tempo em que defende que toda ação pedagógica deve relacionar teoria à prática de forma dialógica, considerando o princípio da ação-reflexão-ação (PPP, 2012, p.63), também apresenta uma metodologia reducionista da atividade cognitiva dos sujeitos, configurada pela ideia do “ensinar fazendo, em que se prioriza o domínio de técnicas para a resolução de problemas [...]” (PPP, 2012, p. 63) e que parte do pressuposto de que nem toda ação do fazer implica numa ação do pensar.

Diante das discussões propostas pelos docentes, observamos que o aporte teórico-metodológico da ergologia, através do Dispositivo de três polos, traz contribuições relevantes para materializar essa indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, apresentando, inclusive, a ideia de resolução de problemas como um espaço de mobilização de conhecimentos diversos, através do debate de normas e saberes no âmbito da experiência com o trabalho real, ou seja, do fazer. Fato esse que supera a ideia de ensinar através de uma metodologia redutora.

Conforme destaca Schwartz (2011), é apenas no âmbito da dimensão do trabalho real que podemos observar como ocorrem as múltiplas gestões da variabilidade, dos furos nas normas que toda situação de trabalho requer. Essas variabilidades consistem nas renormalizações, ou seja, no debate de normas, nas escolhas, nas arbitragens que o trabalhador (aluno/futuro trabalhador) realiza entre a atividade (experiências com o trabalho real através das aulas em laboratórios e visitas técnicas, por exemplo), as normas antecedentes (no caso em discussão, os conteúdos, as teorias estudadas em sala de aula) anteriores a ela. No momento em que o aluno/trabalhador é convocado a fazer escolhas, ele faz uso de sua singularidade, sua história, sua experiência, e tudo isso se reflete no trabalho por ele realizado. Dessa forma, quando tratamos da EPT, são nas atividades práticas, espaços de trabalho real, em que é possível observar a possibilidade de formação humana integral do aluno/trabalhador. E, além de contribuir para a formação integral desse aluno/trabalhador, o dispositivo também favorece a renovação dos saberes que possibilitam à instituição o reavaliar/atualizar a matriz curricular dos cursos por ela ofertados, contribuindo, assim, para o próprio fazer institucional. De modo mais amplo, os benefícios à sociedade são entendidos como um todo, já que são propostas soluções científicas e tecnológicas a serem aplicadas no mercado de trabalho.

Os discursos analisados desvelaram, pois, que a instituição precisa desenvolver mais momentos de discussões acerca das concepções e dos princípios que fundamentam o PPP

institucional, objetivando maiores esclarecimentos, junto aos docentes, acerca da compreensão e da aplicabilidade desses conhecimentos na prática pedagógica institucional. Além disso, é preciso considerar as situações evocadas pelos docentes, que apontam para a necessidade de reapreciações e ampliações acerca de algumas concepções contempladas no próprio documento, como parece ser o caso da ideia de articulação entre teoria e prática, presente em toda e qualquer atividade de trabalho, para que seja superado o dualismo entre fazer e pensar quando se trata de experiência com o trabalho real. Torna-se necessário, ainda, que a equipe técnico-pedagógica – ETEP busque desenvolver um acompanhamento pedagógico mais próximo dos docentes para possibilitar a aplicabilidade do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, pois, como evocado no discurso de DA2 (QUADRO 27), a prática pedagógica institucional ainda apresenta algumas limitações para realizar atividades de pesquisa e extensão, fato esse que acarreta implicações negativas à sua articulação, consequentemente, prejudicando a formação integral do aluno.

Considerando o que foi valorado por DM3 (QUADRO 19), é urgente garantir que as disciplinas, cujos conteúdos estejam interligados, sejam distribuídas no mesmo período/ano, favorecendo o diálogo entre elas. Contudo, embora a organização na matriz curricular seja importante, apenas isso não garante a interdisciplinaridade. Conforme sinalizado por DM3, é consenso que, na prática pedagógica, a proposta de currículo integrado ainda não se materializou como deveria. No entanto, é consenso também que precisamos avançar nessa proposta. Tal aspecto é sugestivo de que a instituição deve se preocupar em incentivar planejamentos coletivos com professores da mesma área e, em especial, com professores das diversas áreas que estejam atuando no mesmo período/ano, em determinado curso, para ser possível a elaboração de ementas cujos conteúdos dialoguem entre si, favorecendo, assim, a perspectiva da integração, como aludido no discurso de DA5 (QUADRO 24). Vimos também, na análise de DM3, Quadro 23, acerca da possibilidade de integrar disciplinas, que é no âmbito das experiências práticas, com o trabalho real, que mais potencialmente se mobilizam conhecimentos e saberes diversos, favorecendo a integração entre conteúdos disciplinares, aspecto esse que também sugere a aplicabilidade do dispositivo proposto pela ergologia.

Outro elemento que também se destacou nos discursos referentes ao segundo objetivo foi a discussão acerca de gestão democrática. O documento institucional defende que, para materializar uma proposta político-pedagógica, fundamentada na perspectiva de integração curricular e na formação integral do ser humano, é preciso que a gestão assuma, como princípios fundadores, a “descentralização, a participação e a autonomia” (PPP, 2012, p. 54). Com isso, a instituição sinaliza para a ideia de uma organização institucional mais

democrática, que possibilite a participação de toda a comunidade acadêmica nas decisões que competem para o funcionamento da instituição.

No entanto, o discurso de DA2 (QUADRO 22) evoca que a gestão de muitos setores da instituição não tem dado a devida importância ao pleito dos docentes e que isso vem dificultando a concretização de algumas atividades previstas para as disciplinas ministradas por esses docentes. Conforme enfatizado no PPP, a concretização da proposta defendida nesse documento só se torna viável segundo uma gestão que fundamente seu trabalho em princípios democráticos, caso contrário, a materialização da proposta defendida no documento será prejudicada. No que toca ao discurso de DA2, foram evocados alguns outros aspectos, tais como “muita burocracia” (Quadro22/linha 03) e indiferença ao “pleito dos docentes” (Quadro22/linha 07). Essas situações seguem na contramão da perspectiva de descentralização e da participação, defendidas no documento institucional.

As análises destes resultados são sugestivas da premente necessidade de a gestão institucional desburocratizar determinados procedimentos, favorecendo a materialização de algumas atividades docentes. Além disso, para atender ao princípio da participação, é preciso também fazer a escuta das solicitações dos docentes, pois são eles que participam ativamente no processo de aplicabilidade na prática da proposta defendida no PPP da instituição. Ou seja, são esses docentes que melhor conhecem os desafios e as necessidades de transpor para a prática pedagógica as discussões teóricas mobilizadas no documento do PPP.

6.3 O DIÁLOGO ENTRE O PPP E O DISCURSO DOCENTE: CONSTRUINDO O PERFIL IDENTITÁRIO INSTITUCIONAL

Trazer para discussão o PPP possibilita-nos uma reflexão acerca dos compromissos pedagógicos, dos valores culturais e da função social do IFRN, e isso acaba por desvelar o perfil identitário dessa instituição. Optamos por discutir essa questão da identidade institucional como último objetivo da pesquisa, porque entendemos que apenas, com base em vários aspectos já apresentados, é que poderíamos elencar alguns dos elementos que integram o processo identitário de construção dessa nova institucionalidade do IFRN. Como enfatizado no próprio PPP, surge uma “nova” organização, que é atribuída a uma instituição educativa centenária, cujo percurso está relatado no segundo capítulo desse estudo, a qual 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” (PPP, 2012, p. 18). A esse cenário, já instituído, temos o acréscimo das mudanças que surgem

em decorrência da nova organização institucional e que trouxeram novos componentes, interferindo, assim, no processo de (re)constituição da identidade do IFRN. Discutir, pois, o PPP, que é (re)construído, segundo essa reestruturação institucional, caso do documento em análise, implica compreendermos a função social, os princípios, as características e os objetivos da instituição para poder demarcar as questões identitárias subjacentes à sua reconstituição histórica.

Por conseguinte, de acordo com o PPP, entende-se que a identidade seja “fonte de significado e experiência de um povo” (PPP, 2012, p. 18), ou seja, trata-se de um processo de construção em que estão inseridos vários participantes. No presente caso, trata-se de docentes que, através das experiências por eles vivenciadas na instituição, interferem na construção de significados que caracterizam e constituem o perfil identitário do IFRN. Portanto, todos os discursos analisados anteriormente desvelaram muitos dos significados expressos ao longo do processo de construção da identidade institucional. Assim sendo, cada docente, ao mobilizar, em seus discursos, sentidos diversos, considerando suas experiências, vivências e posicionamentos axiológicos no processo histórico institucional, contribuiu para a construção de novos significados em relação às várias temáticas discutidas naquele processo.

Para ampliarmos a compreensão acerca das temáticas tratadas na construção identitária do IFRN, iremos analisar o último objetivo de nossa pesquisa, qual seja: “observar e descrever como se constitui o perfil identitário institucional através do discurso docente”. Para responder a esse objetivo, além de considerarmos os sentidos expressos em discursos anteriores, faremos uma análise dialógica dos discursos dos participantes em relação a outras questões, as quais estão contempladas nas perguntas 04 e 05 e 06 e 07 dos questionários respondidos por eles, quais sejam: a) considerando o contexto histórico-social atual do IFRN, comente acerca da função social que a instituição deve assumir, conforme enfatizado no PPP? b) Quais aspectos participam do processo de construção do “novo” perfil identitário institucional? Nas respostas a tais perguntas, pudemos observar que, entre aqueles aspectos que caracterizam o perfil identitário institucional, foram acentuadas, entre outras temáticas: a) indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; b) a diversidade de modalidades de ensino; e c) a proposta de currículo integrado para a formação técnica de nível médio, conforme demonstraremos a seguir.

6.3.1 A função social do IFRN

Quando discutimos a questão da identidade institucional, uma das temáticas mobilizadas no PPP e no discurso dos docentes foi a função social do IFRN. Iniciaremos, pois, a análise dessa temática pelo excerto discursivo do docente DA1, que apresentamos no Quadro 28.

Quadro 28 – Entrevista/Questão 04 – DA1

01	A função social do instituto é muito ampla. Primeiro, a maior função social é na verdade de
02	emancipação dos seres, dos estudantes que aqui entram, com a formação, não só formação técnica
03	profissional, mas a formação cidadã, a formação do ser humano na sua plenitude. Então, a função
04	social do IFRN é ampla demais, contribuir com o desenvolvimento regional e local, mas assim,
05	antes mesmo, primeiramente contribuir com os seus educandos, é trabalho mesmo de promoção do
06	seu educando. Quando a gente considera a situação da nossa cidade antes e depois do IFRN, quantas
07	pessoas não já saíram daqui capacitadas, alunos, por exemplo, de famílias muito humildes, que
08	temos hoje cursando as mais diversas engenharias em universidades públicas, ex-alunos, sendo
09	docentes nas redes estaduais e municipais, ex-alunos já concursados em suas áreas técnicas. Eu
10	entendo que nós estamos cumprindo a nossa função [...].

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Quando consideramos o recorte discursivo de DA1, observamos que ele dialoga numa perspectiva afirmativa com o discurso do PPP institucional, pois, assim como DA1, o documento também ressalta que “A função social do IFRN é ofertar educação profissional e tecnológica [...] comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento” (PPP, 2012, p. 21). Assim sendo, o docente DA1, ao acentuar a questão da formação profissional cidadã, da formação do ser humano em sua plenitude (linha 03), sinaliza a ideia de uma formação humana integral, conforme valorado no PPP. Essa formação proporcionada pela instituição permite que os alunos egressos consigam seguir caminhos diversos, aspecto esse já desvelado na análise do discurso de DM4 no excerto do Quadro 10.

No caso dos ex-alunos dos cursos técnicos integrados de nível médio, DA1 destaca o ingresso em universidades públicas (linha 08). No caso de alguns ex-alunos, a aprovação em concursos técnicos (linha 09). Quando DA1 evoca o caso de ex-alunos atuando como docentes nas redes estadual e municipal de ensino (linha 09), ele remete ao caso dos egressos das licenciaturas. Como já ressaltamos em análises anteriores, muitos dos *Campi* do IFRN apresentam cursos superiores na área de formação de professores. A Lei nº 11.892, de criação dos IFs, prevê, em seu Art. 7º, inciso VI, que é objetivo dos IFs ministrar, em nível de educação superior, “b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas

áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional”. Destacam-se ainda como objetivos do IF os “a) cursos superiores de tecnologia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia” e os “c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento”.

Contudo, no caso do IFRN, Campus Apodi, local de atuação de DA1, o único curso superior ofertado é o de Licenciatura em Química. Quando consideramos o discurso de DA1, ao acentuar que muitos alunos da instituição estão “cursando as mais diversas engenharias em universidades públicas” (linha 08), o docente parece referir-se à realidade dos alunos dos cursos técnicos integrados, que dão sequência à sua formação nos cursos superiores de engenharia, fora do IFRN, em universidades públicas. Esse fato é revelador de que a instituição não conseguiu ainda atender ao que se encontra previsto no Art. 7º, inciso VI da Lei nº 11.892, que prevê a criação de “cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento”.

Com base nesses aspectos, entendemos ser importante os Campi do IFRN que têm apenas cursos de Licenciatura passarem a ofertar também cursos de tecnologia, bacharelado e engenharia para possibilitar que os egressos dos cursos técnicos integrados pudessem dar sequência à sua formação dentro da própria instituição, materializando, assim, a verticalização do ensino, a qual, inclusive, está prevista na Lei de Criação dos IFs, conforme enfatizado na análise do discurso de DA3 (QUADRO 14). Além disso, favorece também a permanência dos alunos em suas regiões, pois, como destacado no próprio PPP (2012, p.28), este foi um objetivo que se procurou alcançar no processo de interiorização ocorrido com a expansão dos IFs.

Quando consideramos o fato desvelado no discurso de DA1, percebemos que os cursos de formação de professores, no caso do Campus Apodi, na área de Licenciatura em Química, são importantes e estão trazendo contribuições relevantes para a sociedade, tendo em vista que muitos egressos desses cursos estão hoje, segundo DA1, atuando como docentes em escolas da rede pública de ensino. No entanto, quando consideramos a continuidade da formação para os alunos egressos dos cursos técnicos integrados de nível médio, eles não disponibilizam oferta de vagas, por parte da instituição, para cursos de nível superior, cuja área de atuação esteja relacionada à de sua formação técnica. Esse fato nos leva à constatação de que a verticalização do ensino, contemplando os demais cursos superiores que foram previstos na Lei de criação dos IFs, ainda é uma ação a ser concretizada pela instituição.

Conforme pudemos observar, DA1 valora, em seu discurso, o fato de que a função social do IFRN consiste em promover a emancipação dos estudantes (linha 02) e que, para

esse docente, essa função está sendo cumprida considerando os aspectos por ele acentuados em seu discurso. Contudo, DA1 também ressalta, em seu discurso, embora sem fazer maiores comentários, que a função social da instituição contempla também o desenvolvimento regional e local (linha 04). Este aspecto também é referido no PPP institucional. Segundo o documento:

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 (PPP, 2012, p. 20).

Considerando esse aspecto do desenvolvimento socioeconômico das comunidades tendo como soluções científicas, técnicas e tecnológicas, apresentamos, no Quadro 29, o discurso de DA5.

Quadro 29 – Entrevista/Questão 06 – DA5

01	Vamos falar especificamente no caso do Campus Apodi. Pra mim, ouvir a palavra identidade pula na
02	minha cabeça a questão das identidades locais. Apodi é uma região que tem um processo identitário
03	com o seu território muito forte, a questão da agricultura familiar é muito forte na chapada do Apodi.
04	E o Instituto Federal, por exemplo, ao se ampliar e ao chegar numa região como essa que tem uma
05	agricultura familiar forte, mas embora forte sem acesso aos meios de produção mais modernos, sem
06	acesso à grande acumulação de capital, isso é uma situação que ele deve enfrentar, que ele deve
07	discutir, que ele deve procurar impactar de forma positiva. E, na minha opinião, no caso do Campus
08	Apodi, ele gera um impacto positivo nessa situação da agricultura familiar, por exemplo, no
09	melhoramento dos rebanhos, melhoramento genético, os professores fazem pesquisas e trabalhos
10	sobre isso. Os nossos alunos que fazem o Técnico de Agropecuária são filhos de agricultores
11	familiares da região e levam esses conhecimentos para suas realidades. Nesses aspectos, eu vejo a
12	gente caminhando bem, embora eu ache que a gente ainda tem muito o que melhorar, o que
13	aprimorar[...]. Então, eu vejo que a nossa função social inclui isso, entender a região, entender as localidades.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Para DA5, um aspecto que foi marcante, no processo dessa nova institucionalidade do IFRN, foi o fato de ser possível observar a questão das identidades locais (linha 02). Conforme valorado no PPP institucional, os cursos ofertados em cada campus estão em sintonia com os “arranjos produtivos culturais e sociais locais” (PPP, 2012, p. 20), conforme também já enfatizado na Figura 03 (página 166). Esse aspecto não podia ser considerado antes da institucionalidade do IFRN, pois a instituição contava com apenas dois Campi. Tal fato impossibilitava que fossem consideradas as especificidades de cada região do estado.

Outro aspecto que também é acentuado por DA5 em seu discurso e que caracteriza a nova identidade institucional é a ampliação das atividades de pesquisa e de extensão, bem como seu impacto na formação dos alunos e na realidade das comunidades. Isso é perceptível

quando ele acentua, no caso do IFRN, Campus Apodi, em relação ao Curso Técnico Integrado de Agropecuária, as “pesquisas e os trabalhos sobre melhoramento de rebanhos e melhoramento genético realizados por alunos e professores” (linha 09) e a aplicação desses conhecimentos, adquiridos nessas pesquisas, às realidades dos próprios alunos (linha 11), já que muitos dos alunos do Campus Apodi, são, segundo DA5, filhos de agricultores da região.

Quando consideramos os acentos apreciativos expressos por DA5 em seu discurso, podemos observar que eles evocam a superação de qualquer tipo de dualismo entre trabalho manual e trabalho intelectual. Como podemos observar, o docente faz referência em seu discurso a atividades desenvolvidas no âmbito da Agropecuária, área essa que, se considerada, apenas, numa perspectiva teórica redutora do trabalho humano, como tínhamos anteriormente, tal atividade poderia ser considerada uma área na qual se desenvolve apenas um tipo de fazer: a atividade manual. Não obstante, como pode ser observado no discurso de DA5, ele faz referência a pesquisas tais como as de “melhoramento genético” (linha 09), que são realizadas no campo da agropecuária, numa clara indicação da impossibilidade de separar o trabalho manual do trabalho intelectual, principalmente se tomarmos em consideração a multiplicidade de atividades de trabalho na contemporaneidade.

Além disso, o discurso de DA5 também destaca a importância de a produção de conhecimento na EPT considerar sua aplicabilidade na realidade local em que cada instituto se localiza, pois isso traz um “impacto positivo” (linha 08) para as atividades desenvolvidas na comunidade, caso, por exemplo, das atividades produzidas pelo IFRN, Campus Apodi, no âmbito da “agricultura familiar” (linha 08).

Cabe destacar que todos esses aspectos referidos por DA5 também estão contemplados no PPP pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que é apresentado no documento como um dos princípios fundadores das práticas pedagógicas institucionais. Conforme destacado no PPP, tal indissociabilidade é uma demanda das próprias “exigências epistemológicas da contemporaneidade” (PPP, 2012, p. 90). Assim sendo, enfatiza-se no documento que:

Vive-se em uma sociedade que avança em descobertas científicas e tecnológicas [...]. 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 (PPP, 2012, p. 62).

Essa perspectiva de ofertar o ensino, agregando sempre a pesquisa e a extensão, parece caracterizar-se, pois, como um aspecto que também se intensifica nessa nova

institucionalidade do IFRN como um diferencial, quando comparado ao ensino profissional que se desenvolvia em institucionalidades anteriores. Isso porque a possibilidade de ampliar as ações de pesquisa e extensão surge com base numa organização curricular que adere a uma proposta de “diálogo interdisciplinar” (PPP, 2012, p. 91), aspecto esse com que não contávamos em institucionalidades anteriores, quando se disponibilizava um currículo para a formação profissional e outro para ensino médio.

Portanto, conforme destaca o documento, a prática pedagógica defendida na instituição busca sempre a articulação entre teoria e a prática, numa perspectiva dialógica e contextualizada. Para tanto, é preciso considerar a realidade social da qual os sujeitos fazem parte e a necessidade de aproximar a escola da comunidade. Quando consideramos essa orientação e sua aplicabilidade para os cursos técnicos integrados, observamos que ela se potencializa nas experiências com o trabalho real que podem ser vivenciadas através das aulas práticas das quais os alunos são participantes. Esse fato é desvelado no discurso de DA5 quando ele destaca que “os nossos alunos que fazem o Técnico de Agropecuária são filhos de agricultores familiares da região e levam esses conhecimentos para suas realidades” (linhas 10-11).

Sendo assim, tanto os aspectos enfatizados por DA5 como aqueles destacados no documento institucional sinalizam para a necessidade de se contemplar uma discussão teórico-metodológica que favoreça a concretização desses aspectos na prática pedagógica da instituição. Parece-nos, pois, que as discussões propostas pela ergologia, através do dispositivo dinâmico a três polos, já apresentado em análises anteriores, trariam relevantes contribuições nesse processo. Como vimos, tal dispositivo possibilita uma compreensão de experiência formativa do sujeito por meio da atividade do trabalho. Com base nas experiências concretas com o trabalho, são possibilitadas, pois, a problematização e a produção de saberes, consideradas a partir de cada nova situação de trabalho com a qual o trabalhador se depara. Essa renovação de saberes corresponde, pois, a uma exigência das próprias relações de trabalho contemporâneas, que, conforme acentuado por DA5 ao citar a realização de pesquisas, convoca a constante produção de novos conhecimentos. Portanto, através desse dispositivo proposto pela ergologia, possibilita-se uma melhor compreensão acerca da dinâmica de reavaliação de saberes, inerentes às situações de trabalho mobilizadas na atualidade, além disso, atende à proposta de uma formação mais abrangente do aluno/trabalhador.

Nessa perspectiva, sugere-se que, com o dispositivo dinâmico de três polos, seja possível “melhorar, aprimorar” (linhas 12-13) as ações de pesquisa e extensão, possibilitando

ainda a superação de uma prática pedagógica muito concentrada na dimensão do ensino, fato esse acentuado no discurso de DA2 (QUADRO 30).

Quadro 30 – Entrevista/Questão 06 – DA2

01	Eu vejo assim, como duas situações. Se a gente pegar pelo lado social individual, a gente observa que
02	o instituto tem, assim, uma importância espetacular, você imaginar que determinados alunos que não
03	teriam a condição de estudar numa escola da qualidade que nós temos, a gente dar pra ele essa
04	condição de sonhar, de saber que daqui ele pode ir para voos maiores e que talvez se não fosse o
05	instituto, ele ficasse muito limitado nas possibilidades de ele crescer. Nesse aspecto individual, eu
06	vejo isso de uma maneira muito importante. O que eu vejo que a gente ainda necessita melhorar e de
07	uma forma coletiva nosso engajamento com a sociedade, com a cidade. Então a inserção do campus,
08	ela é muito nessa perspectiva individual do aluno, mas na parte social, isso poderia ser maior. A gente
09	poderia estar muito mais inserido na comunidade, mostrando muito mais o nosso potencial, do que
10	efetivamente apenas na posição de ensino.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Tendo em vista o excerto discursivo de DA2, apresentado no Quadro 30, percebemos que ele dialoga positivamente com o discurso de DA1, apresentado no Quadro 28, ao acentuar que o IFRN tem contribuído com o desenvolvimento individual do aluno, oferecendo-lhe possibilidades de crescer (linha 05). Ao valorar esse aspecto, desvela-se que DA2 assim como DA1 consideram o IFRN uma instituição de ensino de qualidade (linha 03), que vem contribuindo para a formação integral dos seus alunos.

Contudo, assim como DA5, no Quadro 29, DA2 vai acentuar o fato de que as ações de extensão precisam ser intensificadas. Isso fica perceptível quando o docente ressalta que é preciso melhorar “o engajamento com a sociedade, com a cidade” (linha 07). Para DA2, a inserção do Campus Apodi na comunidade ainda fica muito limitada à perspectiva individual do aluno (linha 08), como também muito focada na dimensão do ensino (linha 10). Esse fato é revelador de que as atividades de pesquisa e extensão nem sempre são indissociáveis das atividades do ensino.

Quanto à dimensão da extensão, o documento enfatiza que se tratada “objetivação ou materialização do saber, em uma dinâmica que retroalimenta o ensino e a pesquisa” (2012, p. 91). Dentro dessa perspectiva, desvela-se que a extensão, quando consideramos a formação da EPT, contempla as atividades mais práticas segundo as quais é possível ter uma experiência com o trabalho real, espaço da materialização do saber. Outro aspecto acentuado pelo PPP acerca da extensão se refere ao fato de ser por meio dela que se retroalimenta a dimensão do ensino e da pesquisa. Quando consideramos o aspecto evocado por DA2 de que a instituição ainda se encontra muito concentrada na “posição do ensino” (linha 10), esse docente desvela a necessidade de a instituição se preocupar em expandir as ações de extensão, ou seja, em

intensificar a materialização do saber junto à comunidade, através de experiências com o trabalho real, em que esteja engajada a sociedade (linha 07). Para isso, é preciso que a instituição estabeleça parcerias com os mais variados setores da sociedade local.

Quanto ao processo de retroalimentação do ensino e da pesquisa, a partir da materialização do saber (extensão), mais uma vez parece-nos que o Dispositivo a três polos possa vir a favorecer esse processo. Como já enfatizamos em análises anteriores, tal dispositivo contempla toda uma discussão acerca da possibilidade de, por meio da atividade de trabalho real, desenvolver-se uma formação humana integral, bem como a renovação de saberes, retroalimentando o conhecimento, nesse caso, os conteúdos a serem ensinados.

Quando consideramos a perspectiva de extensão, conforme enfatizada por DA2, que se desenvolve no âmbito da sociedade local (linha 09), tem-se a possibilidade de atender ainda a um dos objetivos institucionais, que é “estimular o desenvolvimento socioeconômico [...] e estender benefícios à comunidade” (PPP, 2012, p. 20). Isso porque todas as pesquisas e, conseqüentemente, toda a renovação e reavaliação dos saberes dar-se-ão considerando as demandas da realidade local. Sendo assim, essa reavaliação de saberes estimula o desenvolvimento socioeconômico na medida em que oportuniza encontrar soluções para problemas detectados pelas atividades de trabalho desenvolvidas na sociedade local. Além disso, a retroalimentação do ensino (currículo dos cursos) dar-se-á considerando toda essa realidade social na qual o aluno se insere, trazendo, assim, importantes contribuições para um perfil de formação desse aluno, que, possivelmente, poderá atuar como profissional nesse contexto local de trabalho. Esses aspectos vão ao encontro do que foi acentuado por DA6 (QUADRO 25). Esse docente acentua em seu discurso a importância de a matriz curricular dos cursos contemplar saberes, considerando as especificidades demandadas pelo mercado de trabalho local. Desse modo, potencializa-se o perfil de formação do profissional para atuação nesse contexto.

6.3.2 A organização pluricurricular

Ainda considerando a perspectiva de atender às necessidades de cada região, a organização do IFRN dar-se-á de modo pluricurricular. A instituição passa a ofertar não só cursos diversos como em várias modalidades de ensino. Sobre esse aspecto, analisamos, abaixo, o discurso de DA3, contido no Quadro 31.

Quadro 31 – Entrevista/Questão 05 – DA3

01	Assim..., com a expansão dos IFs, surgiu a necessidade de atender a todas essas comunidades em
02	função das necessidades de cada região e, a partir disso, surgiu uma imensidão de cursos sendo
03	ofertados, muitos cursos, e em modalidades diferentes, integrado, subsequente, tem o EJA,
04	PRONATEC, cursos FIC. Então, o fornecimento de cursos, para essas regiões aí, eles cresceram
05	muito em função da demanda, das necessidades de cada uma delas, de cada microrregião
06	basicamente, então fica difícil, às vezes, um professor dar conta desse leque de modalidades, não digo
07	nem tanto pelo curso, mas quando você vai para diferentes modalidades, você tem que começar a
08	direcionar mais para aquela faixa etária, para o nível da turma, então você acaba “se virando nos
09	trinta” para poder ir se adequando ao nível daquelas turmas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Quando observamos o excerto discursivo de DA3, percebemos que ela acentua a ideia da oferta de modalidades de cursos que surgem com a nova institucionalidade. Além disso, apresenta a diversidade de modalidades de cursos como sendo uma característica constitutiva da nova organização dos IFs, quando comparada a institucionalidades anteriores, quando a instituição limitava muito a oferta de cursos de nível médio de formação profissional. Segundo afirmado no PPP, temos, com os IFs, uma:

[...] Instituição de educação superior, básica e profissional, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino [...].De organização pluricurricular, o IFRN oferece um ensino público, laico, gratuito e de qualidade (PPP, 2012, p. 19-20).

Como valorado por DA3 e pelo PPP institucional, com a nova organização institucional, expande-se a ofertas de cursos em diferentes modalidades: integrado, subsequente, Educação de Jovens e Adultos – EJA, entre outros. Essa estrutura pluricurricular surge com o objetivo de “atender às necessidades de cada região” (linha 02). De acordo com o PPP, as ofertas dos cursos estão em sintonia com a função social da instituição e visam “à consolidação e ao fortalecimento dos arranjos produtivos e sociais locais” (PPP, 2012, p. 20).

Embora esse aspecto deva ser considerado importante pela instituição, ele desencadeia, conseqüentemente, alguns desafios, em especial, quando se refere à prática pedagógica docente. Como acentuado por DA3, para atender a esse “leque de modalidades” (linha 06), o docente precisa considerar muitos aspectos, como a questão da faixa etária, do nível da turma (linha 08), entre outros elementos que precisam ser observados pelo docente no momento de planejar suas atividades para cada modalidade de curso. Tudo isso acaba ocasionando certos desafios que precisam ser superados pelos docentes. Isso fica perceptível quando DA3 pondera que o docente “se vira nos trinta” para fazer tantas adequações.

Com relação a esse aspecto acentuado por DA3, temos também o discurso de DM2, anteriormente analisado no Quadro 16 (linha 14), o qual também compartilha com a percepção de que o docente precisa estar sensível a esse tipo de situação, característica do IF. Contudo, DM2 ressalta ter dúvidas acerca da preparação de alguns docentes quando afirma “eu não sei se nossa instituição está preparada” (Quadro 16, linhas 13-14) para lidar com essa questão. Os discursos em questão são sugestivos de que a instituição precisa se preocupar em capacitar os docentes para lidar melhor com essa organização pluricurricular. É preciso que a instituição esteja empenhada em fazer com que cada modalidade de ensino ofertada tenha o mesmo êxito que sempre foi alcançado com os cursos técnicos de nível médio ofertados pela instituição. DM5 também parece compartilhar desse pensamento, acentuando, inclusive, a formação técnica integrada de nível médio como um aspecto marcante do perfil identitário da instituição.

6.3.3 A formação técnica integrada de nível médio

Um aspecto evocado no discurso de alguns docentes como uma característica que sempre participou do processo de construção do perfil identitário do IFRN é a formação técnica de nível médio. Entre esses discursos, destaca-se o de DM5, conforme excerto do Quadro 32.

Quadro 32 – Entrevista/Questão 07 – DM5

01	Bom, a nossa identidade hoje é algo bem interessante. Quando eu ingressei na instituição, nós
02	tínhamos uma formação voltada para formação do técnico, era uma formação de nível médio técnico,
03	já era uma formação considerada de qualidade na época. Mas esse era o nosso perfil, a formação de
04	um técnico de nível médio que vinha pra cá e fazia ao mesmo tempo o que nós chamamos hoje de
05	ensino médio e a formação técnica. Porém, hoje, nós temos uma identidade, digamos, assim, bem
06	mais ampla e, muitas vezes, questiona-se isso, discute-se isso, será que de fato nós estamos dando
07	conta de tanta coisa a que nos propusemos fazer. Então hoje nós temos da formação do técnico, essa
08	formação integrada, até o doutoramento, então são muitas modalidades, muitas demandas, muitos
09	desafios. Então o nosso perfil hoje é esse de uma instituição que se propõe a fazer várias coisas ao
10	mesmo tempo e procura manter a qualidade em tudo que faz, nem sempre obtendo o resultado que
11	espera obter, não sei se por conta dessa amplitude toda, mas o que é fato é que naquilo que a
12	instituição sempre fez que foi a formação do técnico, nisso ela continua se destacando com maior
	qualidade.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Conforme podemos observar no discurso de DM5, ele acentua uma característica que, para ele, caracteriza a instituição, que é a formação do técnico (linha 12). Para DM5, a instituição sempre obteve reconhecimento pela qualidade nessa modalidade de formação.

Contudo, DM5 ressalta que o perfil do IFRN hoje é de uma “instituição que se propõe a fazer várias coisas ao mesmo tempo” (linha 09-10). Essa amplitude e diversidade passam a constituir a nova identidade institucional (linha 05). Esse docente se posiciona enfatizando que, embora a instituição procure manter a qualidade em tudo que faz, nem sempre obtém os resultados esperados (linha 10 -11). Esses aspectos pontuados por DM5 sinalizam para o fato de que a instituição tem, como desafio, buscar manter a qualidade na formação dos egressos de cada uma das modalidades de ensino ofertadas. Busca-se, assim, materializar uma proposta de formação integrada desde o técnico de nível médio até os alunos de pós-graduação (doutoramento/linha 08). Com base nessa ampliação nas ofertas de cursos da instituição, DM5 relata que novos desafios surgem, mas que a instituição se empenha em superar esses desafios e manter a qualidade do ensino.

No excerto discursivo de DM5, encontramos o aspecto pontuado no PPP institucional de que um projeto “sempre confronta o instituído com o instituinte” (PPP, 2012, p. 19). Quanto à questão do instituído, temos o relato em DM5 do que era a proposta da instituição antes: “quando eu ingressei na instituição, nós tínhamos uma formação voltada para formação do técnico, era uma formação de nível médio técnico” (linhas 01-03). Conforme acentuado por DM5, o IFRN tinha o foco na formação do Técnico de Nível Médio, que já se destacava, na época, pela qualidade do ensino, embora a proposta de ensino ainda não ocorresse na perspectiva do currículo integrado (“fazia ao mesmo tempo o que nós chamamos hoje de ensino médio e a formação técnica”/linhas 04-05). Quanto ao instituinte, a nova organização institucional conta com a ampliação nas modalidades de ensino, deixando de focar apenas na formação do técnico, como também a própria proposta de formação profissional desse técnico é ampliada. Assim sendo, a instituição assume a perspectiva de uma formação integral do aluno, pela proposta de currículo integrado, proposta essa que, pelo que é destacado por DM5, tem dado bons resultados, pois a instituição “continua se destacando com qualidade” (linhas 12-13) na formação do técnico de nível médio.

Foi em meio a esse contexto que a instituição percebeu a necessidade de uma (re)construção do PPP. Como valorado no documento institucional:

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 (PPP, 2012, p. 18).

Quando consideramos a perspectiva de formação do técnico de nível médio, conforme sinalizamos nas análises de discursos anteriores (DM1/Quadro12), as transformações na sociedade passaram a exigir uma formação mais abrangente, que mobilizasse uma maior quantidade e variedade de conhecimentos. Considerando essa necessidade, surge a proposta de uma formação integral, conforme defendida pela instituição, a qual seria alcançada através de uma prática pedagógica fundamentada na perspectiva de currículo integrado. Essa proposta de currículo proporciona ao aluno da EPT uma formação abrangente que, como vimos, favorece, entre outros elementos, a continuidade da sua formação no ensino superior caso deseje, aspecto esse que a proposta dual de ensino na EPT, que se tinha antes, dificultava, conforme vimos no primeiro capítulo dessa pesquisa.

No entanto, essa proposta de integrar conhecimentos se justifica pela própria concepção de trabalho que temos hoje. Conforme destacamos no terceiro capítulo dessa tese, a concepção de trabalho supera o dualismo relatado no segundo capítulo e apresenta uma compreensão de trabalho como uma atividade complexa que convoca o ser humano, em todas as suas dimensões, exigindo, assim, a mobilização de saberes e conhecimentos diversos. Nessa perspectiva, convoca-se uma formação na EPT fundamentada em uma proposta curricular mais ampla que integre os mais variados saberes.

Sendo assim, o que observamos no discurso de DM5 é que a formação profissional e tecnológica continua a permanecer na nova institucionalidade como uma das marcas mais características do perfil identitário da instituição. Contudo, o que ocorre na atualidade, é um processo de ampliação curricular na formação do técnico de nível médio, fato esse que se dá na esteira das transformações ocasionadas na sociedade que afetam diretamente as instituições de ensino. Como enfatizado no próprio PPP, as instituições educativas são parte integrante dessas transformações sociais e precisam, portanto, acompanhar todos os movimentos de mudanças decorrentes do contexto social no qual estão inseridas.

Nesse sentido, podemos observar que um discurso que dialoga, afirmativamente, com o aquele de DM5, é o de DM2(QUADRO 33).

Quadro 33 – Entrevista/Questão 07 – DM2

01	Eu acho que o que marca muito a nossa questão de identidade, que ainda é a identidade maior, é a
02	identificação com a questão profissional. A gente não pode esquecer isso, porque foi essa identidade
03	que nos trouxe até aqui, que nos faz ser reconhecidos nacionalmente, que fez o governo apostar em
04	2008 que a gente podia fazer mais do que o que a gente já fazia. Mas só foi colocada essa proposta
05	porque a gente fazia educação profissional com qualidade e eu acho que ajuda na questão da
06	identidade, ao passo da gente não se sentir mal, como alguns colegas, em formar grandes técnicos.
07	Porque todo mundo fala da formação integral, que o aluno não pode ser só um apertador de parafuso,
08	mas a gente, por outro lado, não pode se sentir mal se o aluno sair um excelente apertador de
09	parafuso, não significa que ele seja só isso. A qualidade do técnico que nós vamos entregar para o
10	mundo do trabalho tem que ser pensado, se por um lado ele tem que ser um sujeito autônomo,
11	reflexivo, além disso, ele sair um profissional com bastante conhecimento técnico é algo muito
12	importante, a gente não pode perder isso de vista.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Conforme destacado no PPP institucional, entre os elementos que conferem identidade às instituições educacionais, estão aqueles que atribuem um “sentido único no cenário social do qual fez ou ainda faz parte, mesmo que ela [instituição] tenha se transformado no decorrer dos tempos” (PPP, 2012, p. 18). Para DM2, um sentido que caracteriza a instituição, mesmo mediante o processo de transformação nela ocorrido, é a oferta de “educação profissional com qualidade” (linha 05), cujo acento apreciativo confirma o discurso de DM5, analisado anteriormente.

Para DM2, foi essa condição de oferta de uma educação profissional de qualidade, com “reconhecimento nacional” (linha 03), que fez com que o governo apostasse que a instituição poderia fazer mais. DM2 faz referência à Lei 11. 892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs, instituição essa que passa a ofertar ensino superior, básico e profissional. Contudo, assim como acentuado por DM2, o PPP também afirma que a especialidade da instituição tem sido a “oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (PPP, 2012, p.19). Esse fato é considerado quando se trata da destinação de vagas, já que a instituição contempla, “em cada exercício, o mínimo de 50% das vagas para a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma integrada” (PPP, 2012, p. 19). Dessa forma, como se pode observar, que o próprio PPP confirma essa característica da formação profissional de nível médio como sendo um aspecto marcante do perfil identitário institucional.

Observamos ainda, no discurso de DM2, que ele acentua o fato de a formação técnica integral ser aquela que contribui para a construção de um “sujeito autônomo, reflexivo” (linha 09). Contudo, o docente destaca o fato de não se esquecer de considerar que essa formação também deve se preocupar com a excelência do profissional em termos de domínio de

conhecimentos técnicos (linha 10). Ao ressaltar esse aspecto, DM2 enfatiza o fato de “alguns colegas” não considerarem importante o domínio de conhecimentos mais específicos (técnicos) para a formação integral. Esse acento apreciativo é desvelado pela passagem em que o docente afirma que a “gente não pode se sentir mal [como alguns colegas] se o aluno sair um excelente apertador de parafuso” (linhas 08-09). O acento apreciativo mencionado por DM2 parece remeter a um tipo de pensamento, ainda remanescente entre alguns docentes da instituição, de que uma prática pedagógica que priorize a mobilização de conhecimentos mais específicos/técnicos não potencializaria a formação integral do aluno/profissional, como se esses conhecimentos pudessem deixar de contemplar a inerente relação entre teoria e prática.

Conforme ressaltamos no terceiro capítulo dessa pesquisa, como em análises anteriores, quando se trata da produção de conhecimento e da formação humana no e pelo trabalho, a ergologia enfatiza que é no espaço da situação concreta do trabalho no qual se mobilizam os conhecimentos mais técnicos, onde mais potencialmente encontramos a possibilidade de formação humana do sujeito. Para perspectiva ergológica, tal fato é justificado porque é justamente nestas situações concretas de trabalho que mais se intensificam os debates entre saberes e normas, e na qual é promovida a necessária articulação entre teoria e prática. Nessa perspectiva, o aluno/trabalhador é, pois, convocado a arbitrar, ou seja, fazer escolhas entre as normas antecedentes e as renormalizações. Nessa situação singular do trabalho, por meio das escolhas que o trabalhador faz, é possível observar a relação dialética entre a singularidade da situação e a totalidade histórica e social, ou ainda, a relação entre o que acontece no âmbito do trabalho com o que ocorre na vida pessoal do trabalhador fora de seu ambiente de trabalho. Portanto, compreender que na atividade de trabalho temos a mediação entre essas dimensões micro e macro é considerar que nenhuma situação de trabalho lida apenas com a execução de conhecimentos técnicos.

Quando consideramos o acento apreciativo de DM2 ao destacar que se o “aluno sair um excelente apertador de parafuso não significa que ele é só isso” (linha 08-09), sinaliza-se para um diálogo numa perspectiva afirmativa com as discussões contempladas pela ergologia. Para Schwartz (2011), nenhum trabalho, por mais técnico que ele aparente ser, será jamais “simples, jamais será puro encadeamento de normas, de procedimentos” (p. 33). No discurso de DM2, ele faz referência a uma atividade de trabalho (apertador de parafuso), para muitos, considerada uma atividade simples, que consiste apenas numa ação repetitiva. Contudo, ao enfatizar que por se tratar de um apertador de parafuso, “não significa que ele seja só isso”, DM2 vai sinalizar para a ideia de que toda formação para o trabalho é sempre complexa, e por

mais simples que a atividade de trabalho possa parecer, ela nunca se limita apenas ao que é visível, ao que o corpo físico foi mobilizado.

O ergologista Schwartz (2011), apoiando-se no ergonomista François Daniellou (1996), enfatiza ainda que poderíamos sintetizar a ideia de trabalho como um misto do visível e do invisível, e na atividade de trabalho, nós temos:

[...] Em relação à trama, os fios que os religam a um processo técnico, a propriedade da matéria, das ferramentas [...]. Em relação à cadeia, aqui religados à sua própria história, a seu corpo que aprende e que envelhece; a uma multidão de experiências de trabalho e de vida; a muitos grupos sociais que lhes ofertaram saberes, valores, regras com os quais eles produzem dia após dia; [...] (DANIELLOU, 1996, *apud*, SCHWARTZ, 2011, p. 32).

Para Schwartz (2011), a “trama” corresponderia ao visível do trabalho enquanto a “cadeia”, ao menos visível ou invisível do trabalho. Essa dimensão do invisível integraria toda a atividade industriosa e impossibilitaria “circunscrever claramente os recursos, os atos, os espaços onde se desdobram os corpos e almas humanas” (SCHWARTZ, 2011, p. 32). Portanto, toda atividade articula sempre o micro do trabalho e o macro da vida social que está incorporada às normas⁶⁸. Essa vida social é recolocada em questão a cada atividade de trabalho para ser “(re)disseminada pelos milhares de canais de sociabilidade com os outros espaços de vida social” (SCHWARTZ, 2011, p. 33). Considerando esses elementos, observamos que DM2, ao negar a ideia de simplificação do trabalho, aparentemente simples, do apertador de parafuso, dialoga com as ideias propostas pela ergologia.

Ainda considerando o exemplo citado por DM2 acerca da atividade de “apertador de parafuso”, quando situamos essa atividade no contexto do mercado de trabalho contemporâneo, deparamo-nos com uma situação de trabalho inserida em um contexto cada vez mais dinâmico, marcado pelo desenvolvimento tecnológico e pelo avanço científico que trouxeram significativas mudanças para o processo produtivo realizado nas fábricas e indústrias atuais. Os trabalhadores inseridos nesse contexto atuam em processos de produção que exigem deles o domínio de conhecimentos diversos, bem como proficiência em novas tecnologias, já que tais processos são cada vez mais inovadores. Tais aspectos se somam aos destacados acima e negam a ideia de compreender qualquer atividade de trabalho como um fazer apenas manual. Tal fato convoca a instituição que atua com a EPT a se preocupar com a formação de um aluno/profissional que seja capaz de lidar com toda essa dinâmica proveniente das novas relações de trabalho instauradas hoje. Como já destacamos em análises

⁶⁸ Tais normas se referem às normas antecedentes e às renormalizações que são mobilizadas em toda atividade de trabalho, conforme já enfatizamos no terceiro capítulo dessa pesquisa.

anteriores, essa nova conjuntura convoca uma formação que se desenvolva pela mobilização de conhecimentos e saberes diversos. Acreditamos que uma tal proposta, que contemple uma formação multidimensional do ser humano, visando à sua formação humana integral, possa ser alcançada se fundamentada numa perspectiva de currículo integrado, caso observado em relação ao IFRN.

Com base nesses elementos, DM2 acentua a questão da formação profissional técnica de nível médio como sendo uma marca identitária de nossa instituição, destacando, inclusive, que, em decorrência do trabalho desenvolvido com excelência nessa modalidade de ensino, o IFRN passou a ganhar credibilidade, iniciando seu processo de expansão, que resultou nessa nova institucionalidade. O docente acentuou ainda o fato de essa oferta de formação constituir-se na “nossa identidade maior” (linha 01). Contudo, ressalta que essa perspectiva de formação se ampliou, tornando-se, agora, uma formação integral que, segundo ele, deve objetivar a formação de “um sujeito autônomo, reflexivo” (linha 09), como também de “um profissional com bastante conhecimento técnico” (linha 10). Considerando esse último acento, DM2 sinaliza para a importância de uma formação na EPT que mobilize sempre a materialidade do conhecimento na prática, que busque proporcionar mais situações de trabalho real nas quais os conhecimentos, especificamente técnicos, sejam explorados. O docente ressalta ainda a importância de o aluno/profissional sair da instituição com “bastante conhecimento técnico[...]a gente não pode perder isso de vista”(linhas 10-11).

6.3.4 Das considerações acerca da construção do perfil identitário institucional

Conforme destacado no próprio PPP, a constituição do perfil identitário institucional implica perscrutar, entre outros elementos, o ciclo de vida da instituição, o perfil dos agentes, os processos de gestão, os projetos e as propostas pedagógicas (PPP, 2012, p. 18). Todos esses aspectos foram discutidos na (re)construção do PPP institucional que analisamos na presente pesquisa. Portanto, o diálogo instaurado entre o discurso docente e aquele contido no documento institucional resultou num amplo processo de construção de significados que desvelou os grandes temas presentes na discussão acerca do perfil identitário do IFRN.

No caso do presente estudo, essa discussão acerca dos aspectos que conferem identidade à instituição também foi delineada numa perspectiva alteritária. Por conseguinte, consideramos não apenas a construção de significados, pela mobilização de sentidos evocados no discurso do PPP, como também os aspectos acentuados nos discursos dos docentes. Cabe

destacar ainda que os professores entrevistados atuaram como agentes ativos na construção do perfil identitário institucional e que, com base em suas posições discursivas assumidas num dado tempo-espaço, foram atribuídos valores àqueles aspectos considerados mais relevantes das concepções e dos princípios por eles mobilizados. Portanto, o que pudemos observar foram excedentes de visão, proporcionados pelos múltiplos acentos apreciativos contidos nos discursos docentes e pelos sentidos que eles expressam em relação ao discurso institucional do PPP.

Para perscrutar o “ciclo de vida da instituição” (PPP, 2012, p. 18), consideramos o conceito de cronotopia. Dentro do cronotopo mais amplo, que é a própria história institucional construída até o momento, temos os discursos de docentes que acompanharam todo esse processo de construção, vivenciando, inclusive, cronotopos de institucionalidades anteriores (ETFRN e CEFET). A narrativa de cada um desses docentes constitui-se como um cronotopo que se incorpora ao mais amplo. Cada professor tem uma compreensão acerca das experiências e das ações ocorridas no âmbito do contexto sócio-histórico institucional que é construída pelas relações espaço-tempo estabelecidas por esses professores. Os cronotopos dos docentes, numa relação dialógica, entrelaçam-se, confrontam-se, complementam-se e, assim, participam do processo de construção do cronotopo institucional.

Nessa perspectiva, conforme já salientamos, todas as análises consideradas nas discussões dos objetivos anteriores elencados na pesquisa são relevantes para compreender a construção do perfil identitário institucional. Sendo assim, esse último objetivo não deixa de ser uma retomada aos aspectos já enfatizados. Quando convocamos a discussão acerca do perfil identitário institucional, observamos que os discursos dos docentes se concentraram, em especial, em torno de dois aspectos: na ênfase acerca das concepções e dos princípios orientadores das ações institucionais que, em decorrência de todas as mudanças ocasionadas no contexto sócio-histórico e cultural, sinalizaram para a necessidade de se rediscutir a proposta político-pedagógica da instituição, fato que resultou no processo de (re)construção do PPP; o outro aspecto também acentuado foi em relação ao processo de expansão geográfica e acadêmica da instituição que ocorre, simultaneamente, à construção do documento e cujas características passaram a integrar a discussão daquele documento.

Entre as características da expansão, observamos que DA3 (Quadro 31) valoriza a questão da organização pluricurricular. Após a nova institucionalidade, o IFRN passa a oferecer cursos em vários níveis e modalidades de ensino. O discurso de DA3 desvelou que essa realidade pluricurricular é desafiadora para o docente que, no momento do planejamento de suas atividades, precisa atentar para aspectos de cada turma assumida, tais como faixa

etária, nível instrucional etc. Além disso, como já discutido em análises anteriores que trataram sobre a organização pluricurricular, há necessidade de considerarmos a verticalização do ensino, cuja proposta, contida na Lei (nº 11.892/2008) de criação dos institutos, que regulamenta os Campi do presente estudo, ainda é muito incipiente. Em meio às várias modalidades de ensino que integram a organização pluricurricular do IFRN, os discursos de DM2 (Quadro 33) e DM5 (Quadro 32) valoram a oferta de formação técnica integrada de nível médio como sendo a que marca a nossa identidade institucional. Entendemos que isso se deve pelo fato de que essa modalidade de formação tenha sempre estado presente no processo de construção do Instituto, razão pela qual tenha angariado reconhecimento social.

Quando consideramos as discussões mobilizadas acerca das concepções e dos princípios que fundamentam essa modalidade de ensino, sejam no PPP, sejam nos discursos dos docentes (DM5/Quadro 32), observamos que a perspectiva de formação é ampliada. Conforme relata DM5, quando ele ingressa na instituição (período de institucionalidades anteriores, tendo em vista que esse docente tem 22 anos de atuação no IFRN), a proposta pedagógica que se tinha, destinada aos cursos de nível médio, contava com dois currículos: do ensino médio e da formação técnica (linha 05/Quadro 32). Enquanto isso, na nova institucionalidade do IFRN, contamos com uma nova perspectiva de formação que, como já vimos, fundamenta-se na proposta de currículo integrado.

Sendo assim, os discursos sinalizam para a construção de um novo perfil de formação de nível médio que, embora ainda não tenha se integralizado, encontra-se em andamento. A própria construção do PPP institucional e os discursos mobilizados pelos docentes já parecem demonstrar essa preocupação em materializar essa proposta com êxito, seja em relação à instituição, seja quanto aos professores que nela atuam. Dessa forma, mesmo considerando que muitos aspectos precisam ser revistos, melhorados, como aponta o discurso de DA2 (Quadro 30) acerca do desenvolvimento das ações de extensão, compreendemos que a perspectiva da formação integrada é aquela que melhor corresponde ao que se espera de uma formação de nível médio de caráter emancipatório na EPT. Tal compreensão se deve ao fato de encontrarmos, nessa perspectiva de formação, uma possibilidade de superar o dualismo que sempre se fez presente na EPT, já que se parte do entendimento de que “formação geral é parte inseparável da formação para o trabalho” (PPP, 2012, p. 50); além disso, da possibilidade de construção de um perfil profissional mais abrangente, que agregue aspectos como autonomia e criticidade ao domínio de conhecimentos mais específicos, correspondendo, assim, ao que se espera de uma formação que atenda às demandas do mercado de trabalho contemporâneo.

Portanto, esperamos que nossa pesquisa possa ter contribuído de modo significativo para poder avançar na materialização de nossa proposta político-pedagógica institucional.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo foi motivado pelo interesse em compreendermos, no âmbito de uma análise discursiva dialógica, as concepções de trabalho, currículo integrado e formação integral expressas nos discursos dos professores do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, sobre o Projeto Político-Pedagógico e o contexto sociopolítico institucional. A proposta político-pedagógica, contemplada nesse documento, como vimos, foi resultado de um longo processo de construção, que ultrapassou as várias institucionalidades anteriores ao IFRN tais como o ETFRN e o CEFET. A observação de como se organizavam as memórias discursivas dos docentes que vivenciaram os vários espaços-tempos, constitutivos da história do IFRN, permitiu-nos identificar o desenvolvimento dessas várias institucionalidades participantes do processo de construção do IFRN.

Em relação a cada um dos objetivos da pesquisa, passamos a sintetizar os resultados encontrados e as conclusões que tais resultados nos permitem tirar. Quanto ao primeiro objetivo, qual seja, relacionar entre si as memórias discursivas dos docentes, situadas no tempo/espaço presente (IFRN) e passado (ETFRN/CEFET) e observar como tais memórias projetavam o futuro, os resultados analisados sugerem que os docentes, ao mobilizarem, em seus discursos, as concepções presentes no PPP, atribuíam acentos apreciativos diversos que ora reproduziam o discurso do PPP, na íntegra, ou dele se aproximavam, ora se distanciavam dele, acentuando determinadas questões refutadas no âmbito do documento institucional. Foi o caso, por exemplo, dos docentes DM4 e DA3, que, ao mobilizarem a concepção de formação do aluno na EPT, acentuaram, em seus discursos, a necessidade de preparação desse aluno para atuar no mercado de trabalho.

Em contrapartida, foi possível concluir também no embate dos discursos docente/institucional que uma perspectiva de formação que contemplasse o mercado de trabalho era acentuada negativamente no discurso oficial contido no PPP. Isto se deve ao fato de o documento preconizar um ideário representado pelo materialismo histórico como aporte teórico-metodológico. Assume-se, assim, que a perspectiva da formação para o mercado acaba por reduzir o sujeito à categoria de *força de trabalho* a ser apropriado em função das demandas econômicas do capital. Decorrente dessa concepção, o PPP ressalta que temos a vertente do trabalho alienado, que 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” (PPP, 2012, p. 46).

Quanto à análise do acento apreciativo *preparação para o mercado de trabalho*, expresso nos discursos dos professores DM4, enfatizando (a) a formação de um perfil profissional (DA3) e (b) a atuação no mercado de trabalho contemporâneo e cada vez mais tecnológico, foram as discussões sobre o trabalho humano, propiciadas pelo aporte ergológico, que possibilitaram à analista-pesquisadora reinterpretar e ressignificar significados estabilizados, contidos no discurso institucional oficial (PPP), confrontados com os sentidos de caráter mais instável que circulavam nos discursos docentes.

Assim sendo, quando consideramos a ideia de formação de um perfil profissional para atuar no mercado tecnológico, sinalizamos para uma perspectiva de formação na EPT que convoque o aluno em toda a sua integralidade, na medida em que dele são exigidos mobilização de saberes, conhecimentos e valores diversos que possibilitam a esse aluno-profissional sua inserção nesse mercado de trabalho cada vez mais dinâmico e marcado por avanços científicos e tecnológicos, favorecendo o desenvolvimento de todas as dimensões das capacidades humanas: intelectuais, psicológicas, científicas e culturais. Sendo assim, concluímos que as avaliações expressas pelos docentes DM4 e DA3 acerca da necessidade de preparar o aluno para o mercado de trabalho não desconsideram uma formação integral do ser humano, ao contrário, elas reforçam a necessidade de tal formação.

Quanto aos acentos apreciativos enfatizados pelos docentes DM4 e DA3, quando analisados à luz da abordagem ergológica, reforçam a necessidade de uma formação que contemple o ser humano em sua integralidade e a mobilização dos mais variados saberes e valores no processo de formação. Cabe lembrar que, no âmbito da ergologia, a concepção de *mercado de trabalho*, no qual estão situadas as atividades de todo o trabalho humano, não contempla o dualismo marxista entre o fazer e o pensar, entre o manual e o intelectual. Ao contrário, o *mercado*, na perspectiva ergológica, corresponde a um *endereço social* no qual se intensificam as *dramáticas de uso de si* do trabalhador. Isso significa que o mercado de trabalho cria formas de atividades nas quais os debates entre valores de mercado e outros valores sociais, presentes no mundo do trabalho, têm seu horizonte ampliado. Contudo, quando esses debates são eliminados, temos o empobrecimento ou o enfraquecimento das convocações mobilizadas pelos indivíduos. Conforme destaca Schwartz (1996, p.153), “Quanto mais se fizer ‘aumentar as confrontações’ entre valores de mercado e outros valores, [...] mais[ele] se ‘humanizará’(...)”. Com isso o filósofo Schwartz (1996, p.153) parece indicar que, se “mutilarmos nosso ser histórico”, o trabalho continuará sendo sempre uma “confrontação problemática” entre valores.

O mercado atua, pois, como um espaço de endereçamento que potencializa a qualidade das convocações nas quais os indivíduos devem pensar seu ser histórico (SCHWARTZ, 1996, p. 154). Como vimos, toda forma de atividade, em qualquer circunstância, requer sempre variáveis a serem geridas, escolhas e arbitragens a serem feitas, que são as chamadas dramáticas de uso de si. Na sociedade contemporânea, o modo mais rico de ativação, entre estes modos “dramáticos de usos de si”, é aquele situado nas formas de trabalho como emprego ou mercadoria, que se encontra endereçado no mercado de trabalho. Isso porque nessas formas de trabalho articulam-se as *circulações* e as *barreiras* entre a forma do trabalho como mercadoria e os outros momentos da vida humana.

Assim sendo, assume-se que a atividade de trabalho, quando articulada a procedimentos de uma contrapartida econômica, proporciona um *endereçamento social* das *dramáticas de uso de si*, por parte do trabalhador, cuja valorização ou reconhecimento, na forma monetária, é considerada um elemento importante para sua subsistência material, levando-nos a concluir que a ideia da preparação do aluno para o mercado de trabalho na EPT não significa, necessariamente, a negação de uma formação integral, como, por vezes, algumas passagens do texto institucional (PPP) deixam entrever.

Nessa perspectiva, pudemos concluir também que os embates discursivos proporcionados pelo dispositivo dialógico favoreceram a livre expressão da *palavra interiormente persuasiva* docente e a atualização dos sentidos nela expressos, trazendo à luz as condições e as contradições sócio-históricas contemporâneas envolvidas no planejamento e na execução de ações formativas no âmbito da EPT.

Quanto ao segundo objetivo da pesquisa, qual seja, identificar e interpretar os sentidos expressos nos discursos docentes em relação às concepções e aos princípios fundadores do PPP institucional, embora as análises dos discursos dos docentes tenham revelado acentos apreciativos diversos em relação ao tema *formação do aluno na EPT*, eles não deixaram de considerar a importância de uma proposta de currículo integrado para a materialização de uma formação integral do aluno no e pelo trabalho. Tal constatação foi decorrente dos resultados observados em relação à análise dos discursos dos docentes DA3, DA5 e DM3, que acentuaram temas como o diálogo entre as áreas do conhecimento, que constituem a matriz curricular dos cursos: o princípio da indossociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a relação teoria-prática, que constituem os fundamentos de uma proposta de currículo integrado.

No que diz respeito ao diálogo entre as áreas do conhecimento, observou-se que esse tema dialoga afirmativamente com o conceito de interdisciplinaridade, defendido no documento (PPP, 2012), que sinaliza para a necessidade de reciprocidade e de mutualidade

entre as diferentes áreas do conhecimento. Os acentos apreciativos observados em alguns discursos, como em DA3 e DA5, permitem-nos concluir que já existem práticas pedagógicas em curso que promovem a interação entre as áreas do conhecimento.

No entanto, outros discursos, como aqueles expressos pelos docentes DM3 e DM2, confirmam a existência de muitos embates ideológicos perceptíveis pelas disputas por espaço e/ou por reconhecimento de determinadas áreas no que diz respeito à sua contribuição para a formação integral na EPT. Isso foi evidenciado quando alguns docentes, como DM2, acentuaram a ideia de determinadas disciplinas *servirem* a outras. Como enfatizado no PPP (2012), a perspectiva interdisciplinar consiste numa relação de reciprocidade e mutualidade entre as áreas do conhecimento. Nesse sentido, os resultados encontrados evidenciam que todas as disciplinas são igualmente importantes para a construção da proposta curricular. Isso nos permite concluir que, a despeito do PPP já contemplar uma proposta de currículo integrado, ela ainda não foi materializada a contento, conforme ficou evidenciado pelos embates ideológicos que ainda persistem entre áreas e disciplinas, bem como pela permanência de outro tipo de compreensão acerca do significado conceitual da *interdisciplinaridade*, como se aplicando àquelas disciplinas que apenas *servem* umas às outras, excluindo a ideia de reciprocidade entre elas.

Quanto ao reconhecimento do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da necessária articulação entre teoria e prática, os resultados obtidos, na análise dos discursos de alguns docentes, como DA3 e DM3, bem como daqueles expressos no PPP institucional, permitem-nos concluir que este conjunto de princípios é fundamental para a concretização da proposta de integração curricular e da formação integral. Contudo, os resultados encontrados em relação aos discursos de DA6 e DA2 nos levam à constatação de que esse princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ainda precisa ser ampliado, havendo necessidade de enfatizar, em especial, as ações de extensão que visem a proporcionar uma melhor articulação entre a instituição e a comunidade/sociedade local e regional, considerando os seus respectivos aspectos socioeconômicos e culturais.

Quanto ao princípio da indissociabilidade, ele é detalhado no PPP em torno de três grandes processos de difusão, socialização e apropriação do saber historicamente sistematizado: 1) o ensino; 2) a construção do saber (através da pesquisa); e 3) a objetivação ou materialização desses saberes, (através da extensão), organizados em uma dinâmica que retroalimenta as atividades de ensino e da pesquisa. Tais resultados, no tocante aos processos pedagógicos em curso na EPT, confirmam os achados de estudos ergológicos, particularmente aqueles descritos no Dispositivo Dinâmico a Três Polos (SCHWARTZ &

DURRIVE, 2007), tais como “saberes investidos” e “saberes desinvestidos”, normas antecedentes e renormalizações, entre outros, que possibilitam, ao trabalhador, compreender e discutir uma experiência prática recriadora de saberes considerando processos de construção, apropriação e aplicação do saber, conforme já previsto no próprio PPP. Além disso, outros conceitos tais como o da renormalização e das dramáticas de uso de si poderão ser úteis para a implementação de uma discussão ampla, que envolva todos os agentes institucionais e que possa promover uma autorreflexão crítica acerca da formação educacional oferecida na EPT, segundo o princípio da indissociabilidade, visando sempre à emancipação teórica e prática dos alunos.

No que diz respeito ao terceiro e último objetivo, qual seja, observar e descrever como se constitui o perfil identitário institucional através do discurso docente, os dados discursivos apontaram dois fatores que interferiram decisivamente para o processo de construção de um novo perfil identitário institucional. O primeiro deles é o processo de expansão geográfica e acadêmica da instituição (DA3); o segundo surge simultaneamente ao primeiro e consiste na construção de um novo PPP que contemple novas concepções e novos princípios para fundamentar a proposta político-pedagógica da instituição no âmbito do atual contexto sócio-histórico e cultural do IFRN (DA1).

Quando relacionamos esses aspectos à modalidade de ensino em estudo nessa pesquisa, que é a formação técnica integrada de nível médio, os dados discursivos de DM5, por exemplo, indicaram que, em decorrência de tais mudanças institucionais, amplia-se o perfil de formação nessa modalidade de ensino. Os alunos do curso técnico integrado, de nível médio, passam a contar com uma perspectiva de formação integral com base numa proposta de currículo integrado, proposta essa que, conforme destacado por DM5, nem sempre foi possível de ser desenvolvida em momentos anteriores da instituição. Foi o caso, por exemplo, da época de CEFET, em que a instituição contava com duas propostas curriculares: uma para o ensino técnico e outra para o ensino médio. Ainda nessa perspectiva de formação integral, o aluno teve a possibilidade de dispor da verticalização do ensino na própria instituição. Contudo, conforme destacamos nas análises de DA1, as ações de verticalização do ensino, previstas pela Lei de criação dos IFs (Lei 11. 892, de 29 de dezembro de 2008), ainda precisam ser intensificadas, pois, em muitos *campi*, a verticalização do ensino não tem considerado a área de formação do aluno no curso técnico integrado de nível médio visando à continuidade de sua formação no ensino superior em área de formação equivalente àquela obtida no curso de nível médio.

No que diz respeito à expansão geográfica e acadêmica, os dados discursivos indicam que esse fato desencadeou mudanças significativas na função social da instituição. Foi o que observamos com o resultado da análise referente ao discurso de DA5, que destacou o fato de que, com a expansão do IFRN, a instituição logrou alcançar as regiões do interior do estado, favorecendo, assim, uma maior aproximação com as identidades locais. As evidências encontradas nos permitiram concluir que o perfil identitário institucional foi ampliado a partir do momento em que a instituição passou a agregar as várias identidades locais. Parece-nos, pois, que essa diversidade deve ser considerada pela instituição no momento de planejar suas ações, objetivando atender as demandas da comunidade local, atentando para seus aspectos socioeconômicos e culturais. Contudo, como enfatizado por DA5, embora a instituição tenha avançado nesse aspecto, ainda é preciso melhorar. Para tanto, faz-se necessário que a instituição intensifique ações extensionistas, tendo em vista que são através delas que são ampliadas as possibilidades de diálogo com as comunidades locais, favorecendo a discussão de seus aspectos identitários característicos.

No tocante ao perfil identitário institucional, cabe destacar ainda que os resultados e as conclusões aos quais chegamos, referentes aos demais objetivos da pesquisa, também confirmam a constatação de que temos, de fato, um novo perfil identitário em construção no IFRN, cuja base é a proposta de formação integral do ser humano, que será alcançada através do currículo integrado.

Levando em consideração os resultados e as conclusões obtidos em nosso estudo, propomos algumas sugestões a serem implementadas pela instituição: a) planejamento de uma agenda de discussão dos princípios e/ou concepções definidas no documento para que os docentes possam aprofundar a compreensão desses princípios, como também ampliar/contribuir com essa discussão, aplicando o aprendizado adquirido em suas práticas docentes; b) intensificação de estratégias que facilitem o diálogo entre as diversas disciplinas/áreas do conhecimento que compõem a matriz curricular de cada curso, como, por exemplo, a criação de mais espaços de planejamento coletivos, reunindo os docentes por curso e por período, favorecendo, dessa forma, o diálogo docente e a integração dos conteúdos por eles trabalhados; c) ampliação das ações de extensão, contribuindo com o diálogo entre instituição e sociedade, de modo a articular as ações institucionais às demandas da comunidade local e regional, possibilitando, assim, que a instituição cumpra com o compromisso proposto no PPP (2012), qual seja, o de promover mudanças significativas no âmbito da formação humana, da formação para o trabalho e do desenvolvimento social e econômico.

Por fim, o diálogo instaurado entre as memórias discursivas dos docentes poderá favorecer o planejamento e a execução de ações institucionais futuras, como, por exemplo, a retomada da discussão de algumas temáticas referidas pelos docentes de forma a permitir a atualização conceitual e prática no PPP, caso do conceito do trabalho. Cabe destacar o papel fundamental que o coletivo docente vem desempenhando, ao longo de 20 anos de história institucional do IFRN, para a materialização da proposta político-pedagógica contemplada no PPP, como foi evidenciado pelos resultados encontrados e discutidos ao longo de nosso estudo. Esse fato justifica, por si só, sua representação efetiva em futuras discussões que venham a ser conduzidas, no âmbito institucional, acerca da atualização das diretrizes formativas do PPP e do planejamento de ações para viabilizar sua execução.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, R. F. Educação profissional e formação integrada do trabalhador na legislação brasileira: avanços, retrocessos e desafios. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica** N. 10, Vol. 1 p. 12-21, 2016.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. Problemas da poética de Dostoiévski. 4. ed. **Revista e ampliada**. Trad., notas e prefácio de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BAKHTIN, M. Questões de literatura e de estética. In: **A Teoria do romance**. Trad. Aurora F. Bernardini et al. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BOLETIM. **Aprendizagem em foco**. Um novo futuro para o ensino técnico. Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagememfoco/#boletim-27>> Acesso em: 29 de Nov. 2019.
- BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos - chave**. São Paulo: Contexto, 2008.
- BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentidos**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.
- BRAIT, B.; CAMPOS, M. I. B.; SAMPAIO, M. C. H. 2006. **El discurso oral y escrito en Brasil: perspectiva actual**. Orália. Almeria: Espanha, v. 9, p. 33-44.
- BRAIT, B; MELO, R. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos - chave**. São Paulo: Contexto, 2008.
- BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 abr. 1997. p. 7.760.
- _____. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 jul. 2004.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho -CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de

1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm> Acesso em: 10 de ago. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm> Acesso em 12 de agosto de 2019.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 29 de dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm> Acesso em: 12 de ago. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica**. Novembro, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/subs_02fev05.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/50361>>. Acesso em: 03 de dez. 2019.

BRASIL. Projeto de Lei n. 1.258-a, de 1988 (do Sr. Octávio Elísio). In: **Diário do Congresso Nacional**, Suplemento ao n. 175, de 25/01/1991, 282 pp.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 6/2012**. Diário Oficial da União. Brasília, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 12 de ago. 2019.
BUFFA, E.; NOSELLA, P. A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. São Paulo: Cortez, 1991. (Biblioteca da educação. Série 1 – Escola; v. 17).

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade In: **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, M; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012

CIAVATTA, M; RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. In: **Retratos da Escola**. Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce), Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-40, jan./jun. 2011.

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

CUNHA, D. (2006). A formação humana entre o conceito e a experiência de trabalho: elementos para uma pedagogia da atividade (resumo). **Laboreal**, 2, (1), 42-44.

DURRIVE, L.; SCHWARTZ, Y. Glossário da ergologia. **Laboreal**, Porto, v. 4, n. 1, p. 23-28, 2008.

DAMÁSIO, T. **O ensino profissional** "é uma das melhores formas de qualificação num futuro incerto". [Entrevista concedida ao Diário de Notícias]. Disponível em: <<https://www.dn.pt/edicao-do-dia/03-dez-2019/o-ensino-profissional-e-uma-das-melhores-formas-de-qualificacao-num-futuro-incerto-11551246.html>>. Acesso em: 04 de dez. 2019.

DURRIVE, Louis; SCHWARTZ, Yves. Revisões Temáticas: Glossário de ergologia. Tradução Liliana Cunha e Marianne Lacomblez. **Revista Laboreal**. Vol. IV, nº 1. p.23-28, 2008.

EL SALVADOR. Ministerio de Educación. ¿Qué es Megatec? Disponível em: <<https://www.mined.gob.sv/programas/educacion-media-tecnica-y-tecnologica/item/1015079-que-es-megatec.html>>. Acesso em: 07 de dez. 2019.

FDE/CONIF. **Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, DF, Setembro, 2018. Disponível em: <http://portal.conif.org.br/images/Diretrizes_EMI_-_Reditec2018.pdf> Acesso em: 10 de ago. 2019.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. (orgs). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003

FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. P. 267-273.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.; GOMES, C. Produção de conhecimentos sobre Ensino Médio Integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas. **Anais do Colóquio Produção de conhecimentos de ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas**. Rio de Janeiro, 3 e 4 de setembro de 2010; Organização de GT Trabalho e Educação da Anped; Projetos Integrados (UFF, Uerj, EPSJV/Fiocruz); Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz. – Rio de Janeiro: EPSJV, 2014.

FRIGOTTO, G. (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

GAZETA DO POVO. **Pisa 2018**: estudantes brasileiros continuam entre os piores do mundo. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/.../estudantes-brasileiros-continuam-entre-os-piores-no-pisa-2018>>. Acesso em: 03 de dez. 2019.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil** (1964-1985). São Paulo: Cortez, 2000.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

GRAMSCI, A. Caderno 12. Os intelectuais. O princípio educativo. In: **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

IFRN. **Nota Informativa**. NI Nº 1/2018 - PROEN/RE/IFRN, de 3 de setembro de 2018, Natal, RN.

IFRN. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva. Documento-base. Anna Catharina da Costa Dantas; Nadja Maria de Lima Costa (Org.). Natal: IFRN Ed., 2012. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/projeto-politico-pedagogico/1/lateral/menu-1/volume-1-documento-base>> Acesso em: 02 de ago. 2019.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado Neoliberal. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 63)

KUENZER, A. Z. (org.). **Ensino Médio**: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, L. R. S. **Mudanças Tecnológicas e a educação da classe trabalhadora**. Campinas, SP: Papirus, 1992.

MACHADO, L. R. S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução: Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MANACORDA, M. A. **Entrevista com Mario A. Manacorda**. Tradução Rosemary Dore Soares. Novos Rumos, São Paulo, v. 19, n.41, p. 1-23, 2004.

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

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto delpartito comunista**. Piccola Biblioteca Marxista, Roma: Edizioni Rinascita, 1948

MARX, K. **Il Capitale**. Roma: Editori Riuniti (1964).

MARX, K. Instruktionen fuer die delegierten des provisorischen zentralrates zu den einzelnen fragen. In: _____. **Werke**. Vol. XVI. Berlin: Dietz Verlag, 1962.

MARX, K. Manuscritos economico-filosoficos de 1844. Roma: Edizioni Rinascita, 1952.
MIOTELLO, V. A memória do passado em jogo com a memória do futuro constitui sentidos agora. Daí que os projetos de dizer dos sujeitos têm importância. In.: MIOTELLO, Valdemir (org.). **Veredas bakhtinianas: de objetos a sujeitos**. São Carlos: Pedro & João, 2006.

MORSON, Gary Saul; EMERSON, Carly. **Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística**. São Paulo: EDUSP, 2008.

MOURA, D. H; FILHO, D. L. L; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 20 n. 63 out.-dez p. 1057- 1080, 2015.

NOSELLA, Paolo. **Qual compromisso político?** Ensaio sobre a educação brasileiros pós-ditadura. 2ª Ed. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

PACHECO, Eliezer. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília/São Paulo: Fundação Santillana/Editora Moderna, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

RAMOS, M. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistência em tempos de regressão. In: ARAÚJO, A. C; SILVA, C. N. N. (orgs.). Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017.

RAMOS, M; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 70, p. 30-48, dez. 2016.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, p. 106-127. 2005.

SANTOS, J. A. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 205-224. 2003.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1):131-152, 2003.

SCHWARTZ, Y . A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. Belo Horizonte: **Trabalho e Educação**, n. 7, p. 38-46, jul./dez, 2000a.

_____.; ADRIANO, Ruffi; ABDERRAHMANE, Fyad. Revisitar a actividade humana para colocar as questões do desenvolvimento: projeto de uma sinergia franco-lusófona. *Revista Laboreal*, v 4. n ° 1 2008. P. 10-22. Disponível em: <https://journals.openedition.org/laboreal/12192>. Acesso em: 07 fev. 2020.

_____. A experiência é formadora? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 35-48, 2010.

_____. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v.9, supl.1, p.19-45, 2011.

_____. DUC, M.; DURRIVE, L. Trabalho e uso de si. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). **Trabalho & Ergologia**: conversas sobre a atividade humana. 2. ed. Niterói: EdUFF, 189-204 p. 2010e.

_____.; DURRIVE, Louis. **Trabalho e Ergologia**: Conversas sobre a atividade humana. Trad. Jussara Brito e Milton Athayde et al. Niterói: UdUFF, 2007.

_____. Entrevista: Yves Schwartz. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 457-466, 2006.

_____. Histórico e conceitos da ergologia, entrevista com Yves Schwartz. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 1, p. 327-340, 2013.

_____. Manifesto por um ergoengajamento. In: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (Org.). **Clínicas do trabalho**. São Paulo: Atlas, p. 132-166. 2011b.

_____. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 65, p. 101-140, 1998.

_____. Reflexão em torno de um exemplo de trabalho operário. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). **Trabalho & Ergologia**: conversas sobre a atividade humana. 2. ed. Niterói: EdUFF, 37-46 p. 2010.

_____. Trabalho e gestão: níveis, critérios, instâncias. In: FIGUEIREDO, Marcelo; ATHAYDE, Milton; BRITO, Jussara & ALVAREZ, Denise (Orgs.), **Labirintos do trabalho**: interrogações, olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, p. 2333, 2004.

_____. **Trabalho e uso de si**. Proposições, Belo Horizonte, v. 1, n. 5, p. 34-50, 2000b.

_____. **Trabalho e valor**. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, 8(2): 147-158, outubro de 1996.

_____. **Transmissão e Ensino**: do mecânico ao pedagógico. *Pro-Posições*. vol.16. nº 3 – set/dez – 2005.

SOBRAL, A; GIACOMELLI, K. Memória, imprecisões, sentidos: em torno da proposta bakhtiniana de estudos da linguagem. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.21, n. esp., VIII SENALE p. 395-432, 2018.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, Dezembro, 2000.

TODOROV, T. Prefácio à edição francesa. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

TRINQUET, Pierre. Trabalho e educação: o método ergológico. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, número especial, p. 93 -113, 2010.

VOLOSHINOV, V. N. & BAKHTIN, M. **Discurso na vida e discurso na arte**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, para uso didático, com base na tradução inglesa de I. R. Titunik (“Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics”), publicada em V. N. Voloshinov, *Freudism*, New York: Academic Press, 1976.

VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Vieira. 4.ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

APÊNDICE A – ENTREVISTA (DOCENTES DO IFRN – CAMPUS APODI)

Entrevista - Docentes IFRN/Campus Apodi

Docente:

Tempo de docência no IFRN:

Níveis de ensino em que atua:

Formação:

Leciona disciplinas no núcleo estruturante/articulador/tecnológico:

Data:

Conforme apresentado no próprio texto do PPP, 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”. (PPP, 2012, p. 17, grifo nosso)

- 1) Para você qual a função do projeto político-pedagógico institucional?
- 2) Fazendo uma contextualização histórica, gostaria que você relatasse acerca das razões que nos levaram a construção de uma nova proposta político-pedagógica, em qual contexto isso ocorreu. (Essa pergunta não deve ser considerada para os docentes que chegaram recentemente)
- 3) Embora você não tenha participado de institucionalidades anteriores (CEFET, por exemplo), nem trabalhado com uma proposta político-pedagógica diferente da vigente, você convive com o discurso de docentes que vivenciaram toda essa realidade anterior ao IFRN, seja através dos eventos institucionais, dos Núcleos Centrais Estruturantes – NCEs da disciplina, das Semanas Pedagógicas, como também, dos documentos institucionais. Em algum momento, você observou no discurso desses docentes a abordagem acerca de aspectos relativos a essa realidade anterior ao IFRN? Como se deu essa abordagem, como você a analisa?

Quanto ao capítulo 2, aborda-se:

“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”. (PPP, 2012, p.17, grifo nosso)

- 4) Considerando o contexto histórico-social hodierno do IFRN, comente acerca da função social que a instituição deve assumir conforme enfatizado no PPP. (Em que você considera que essa função social se modificou, se expandiu...)
- 5) Quais aspectos participam do processo de construção do “novo” perfil identitário institucional?

No capítulo 3 explicita-se:

“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”. (PPP, 2012, p.17, grifo nosso)

- 6) Quais são os princípios e as concepções orientadores da educação profissional técnica de nível médio na modalidade integrada regular que fundamentam o PPP vigente?
- 7) Como você avalia a concepção de currículo orientadora da atividade docente institucional voltada à educação profissional técnica de nível médio na modalidade integrada regular?
- 8) Como você em sua atividade docente busca dialogar com os princípios e as concepções que fundamentam a proposta político-pedagógica do IFRN? Para isso, você encontra algum desafio e/ou incentivos?
- 9) Para você, o modelo de gestão que temos atuando no IFRN hoje condiz com a concepção de gestão democrática defendida no PPP?

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” (PPP, 2012, p.17, grifo nosso)

- 10) O capítulo 4 apresenta o princípio da indissociabilidade entre as três dimensões: ensino, pesquisa e extensão como norteador da política e das ações institucionais. Como você avalia a aplicabilidade dessa orientação nas ações desenvolvidas pela instituição? Tem se contemplado esses três eixos? Comente.

11) Você entende que o grupo de docentes da instituição, envolvendo os que atuam no núcleo estruturante, no núcleo articulador e no núcleo tecnológico, tem uma ideia clara acerca dos princípios e das concepções norteadoras das ações educativas institucionais?

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”(PPP, 2012, p.17, grifo nosso)

12) Como você avalia o papel da instituição no processo de acompanhamento acerca da implantação dessa proposta político pedagógica? Retoma-se o PPP constantemente? Como isso é feito? Quem são os responsáveis por esse trabalho? Como os novos servidores docentes apropriam-se dessa proposta?

Questões para fechamento:

13) Você considera que a proposta de reforma para o ensino médio pode acarretar alguma implicação na proposta de ensino médio integrado que vem se desenvolvendo na instituição? Qual a sua análise acerca da posição que a instituição tem assumido?

14) Você teria alguma consideração/observação a fazer acerca da proposta político-pedagógica institucional que você não viu contemplada nas perguntas e/ou alguma consideração acerca da pesquisa em si?

APÊNDICE B – ENTREVISTA (DOCENTES DO IFRN – CAMPUS MOSSORÓ)

Entrevista - Docentes IFRN/Campus Mossoró

Docente:

Tempo de docência no IFRN:

Níveis de ensino em que atua:

Formação:

Leciona disciplinas no núcleo estruturante/articulador/tecnológico:

Data:

Conforme apresentado no próprio texto do PPP, 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”. (PPP, 2012, p. 17, grifo nosso)

- 1) Para você qual a função do projeto político pedagógico institucional?
- 2) Fazendo uma contextualização histórica, gostaria que você relatasse acerca das razões que nos levaram a construção de uma nova proposta político-pedagógica, em qual contexto isso ocorreu?
- 3) Como você avalia essa proposta político-pedagógica implantada atualmente na instituição frente às propostas político-pedagógicas adotadas anteriormente (enquanto ETFRN e CEFET).
- 4) Você acha que todo esse processo de transformação ocorridos nas propostas político-pedagógicas ao longo dos anos na instituição interfere positiva e/ou negativamente? Por quê?
- 5) Você considera que os docentes que participaram desse processo de mudanças/alterações ocorridas nas propostas político-pedagógicas da instituição vêm/concebem a atual proposta do IFRN de modo diferente dos demais docentes que não acompanharam esse processo de construção institucional?

Quanto ao capítulo 2, aborda-se:

“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”. (PPP, 2012, p.17, grifo nosso)

6) Considerando o contexto histórico-social hodierno do IFRN, comente acerca da função social que a instituição deve assumir conforme enfatizado no PPP.

Quais aspectos participam do processo de construção do “novo” perfil identitário institucional?

No capítulo 3 explicita-se:

“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”. (PPP, 2012, p.17, grifo nosso)

7) Quais são os princípios e as concepções orientadores da educação profissional técnica de nível médio na modalidade integrada regular que fundamentam o PPP vigente?

8) Como você avalia a concepção de currículo orientadora da prática pedagógica institucional voltada à educação profissional técnica de nível médio na modalidade integrada regular?

9) Como você em sua atividade docente busca dialogar com os princípios e as concepções que fundamentam a proposta político-pedagógica do IFRN? Para isso, você encontra algum desafio e/ou incentivos?

10) Para você, o modelo de gestão que temos atuando no IFRN hoje condiz com a concepção de gestão democrática defendida no PPP?

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” (PPP, 2012, p.17, grifo nosso)

11) O capítulo 4 apresenta o princípio da indissociabilidade entre as três dimensões: ensino, pesquisa e extensão como norteador da política e das ações institucionais. Como você avalia a aplicabilidade dessa orientação nas ações desenvolvidas pela instituição? Tem se contemplado esses três eixos? Comente.

12) Você entende que o grupo de docentes da instituição, envolvendo os que atuam no núcleo estruturante, no núcleo articulador e no núcleo tecnológico, tem uma ideia clara acerca dos princípios e das concepções norteadoras das ações educativas institucionais?

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” (PPP, 2012, p.17, grifo nosso)

13) Como você avalia o papel da instituição no processo de acompanhamento acerca da implantação dessa proposta político pedagógica? Retoma-se o PPP constantemente? Como isso é feito? Quem são os responsáveis por esse trabalho? Como os novos servidores docentes apropriam-se dessa proposta?

Questões para fechamento:

14) Você considera que a proposta de reforma para o ensino médio pode acarretar alguma implicação na proposta de ensino médio integrado que vem se desenvolvendo na instituição? Qual a sua análise acerca da posição que a instituição tem assumido?

15) Você teria alguma consideração/observação a fazer acerca da proposta político-pedagógica institucional que você não viu contemplada nas perguntas e/ou alguma consideração acerca da pesquisa em si?

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS – CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O diálogo entre o projeto político pedagógico - PPP e os sujeitos docentes: (re)construindo sentidos

Pesquisador: JOCELIA DA SILVA GURGEL FREIRE

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 04610418.0.0000.5208

Instituição Proponente: Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.135.308

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa de doutorado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – UFPE, sob orientação da Profª Maria Cristina Hennes Sampaio, que propõe estudar como docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte dialogam com a proposta político-pedagógica do documento institucional – PPP; que interpretações são atribuídas pelos docentes ao enunciado/discurso presente no Projeto Político Pedagógico. Serão entrevistados 12 docentes de Ensino Médio do IFRN, 6 do Campus Mossoró e 6 do Campus Apodi. A amostragem é feita por conveniência e leva em conta diferentes períodos de ingresso do docente na instituição. Utiliza-se da entrevista narrativa como instrumento de coleta de dados. A abordagem teórico-metodológica baseia-se na teoria dialógica da linguagem de Bakhtin.

Objetivo da Pesquisa:

Geral: Compreender as relações dialógicas e alteritárias que se inscrevem entre os enunciados/discursos dos sujeitos docentes e os enunciados/discursos do Projeto Político Pedagógico - PPP institucional.

Específicos: 1. Compreender, através das entonações e acentos apreciativos, como os sujeitos docentes interpretam as concepções e os princípios referenciadores do PPP institucional; 2. Desvelar, através da relação dialógica entre os enunciados/discursos dos sujeitos docentes e os enunciados/discursos presentes no PPP, como vêm constituindo-se o perfil identitário institucional

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 3.135.308

e a interferência disso na constituição do trabalho docente; 3. Analisar o modo pelo qual o docente, a partir de seu ato responsável e responsável de enunciar, relaciona a sua memória individual com a memória coletiva materializada no PPP, (re)construindo sentidos e (re)significando o seu fazer docente hoje.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: a pesquisadora considera o risco de eventual constrangimento para os(as) voluntários(as), devido ao fato de terem suas falas registradas em áudio e caso tenham dificuldades de responder às perguntas. No intuito de minimizar esse risco, serão esclarecidos(as) sobre os propósitos da pesquisa bem como sobre as perguntas da entrevista. Além disso, terão assegurados o sigilo de suas identidades bem como o uso exclusivo dos dados para fins acadêmicos, e da possibilidade de desistência de suas participações em qualquer etapa da pesquisa.

Benefícios: Como benefícios diretos, a pesquisadora se propõe a dar um retorno dos resultados de sua pesquisa a todos os participantes envolvidos, em particular, e ao Instituto como um todo, por meio de exposição oral/pôster, nas reuniões pedagógicas bem como nos eventos científicos oficiais do IFRN. Ao possibilitar uma reflexão sobre a proposta político-pedagógica institucional, a pesquisa trará contribuições significativas para o trabalho docente realizado na instituição.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem relevância científica e o projeto apresenta uma boa estruturação, justificativa pertinente e metodologia coerente com os objetivos. Não há, quanto aos procedimentos metodológicos, problemas relativos aos aspectos éticos da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os seguintes documentos foram apresentados de acordo com os padrões exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa: 1) Folha de Rosto; 2) Carta de Anuência do Diretor Geral do IFRN – Campus Apodi; 3) Carta de Anuência do Diretor Geral do IFRN – Campus Mossoró; 4) Currículos Lattes da pesquisadora e da orientadora; 5) TCLE para maiores de 18 anos; 6) Comprovante de vínculo; 7) Termo de Compromisso e Confidencialidade.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Protocolo foi avaliado na reunião do CEP e está APROVADO para iniciar a coleta de dados.

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 3.135.308

Informamos que a APROVAÇÃO DEFINITIVA do projeto só será dada após o envio da Notificação com o Relatório Final da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final para enviá-lo via "Notificação", pela Plataforma Brasil. Siga as instruções do link "Para enviar Relatório Final", disponível no site do CEP/UFPE. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.

Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao voluntário participante (item V.3., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Para projetos com mais de um ano de execução, é obrigatório que o pesquisador responsável pelo Protocolo de Pesquisa apresente a este Comitê de Ética, relatórios parciais das atividades desenvolvidas no período de 12 meses a contar da data de sua aprovação (item X.1.3.b., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). O CEP/UFPE deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (item V.5., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). É papel do/a pesquisador/a assegurar todas as medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e ainda, enviar notificação à ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária, junto com seu posicionamento.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1275157.pdf	14/12/2018 10:42:36		Aceito
Outros	anuencia2.pdf	14/12/2018 10:39:47	JOCELIA DA SILVA GURGEL FREIRE	Aceito
Outros	anuencia.pdf	14/12/2018 09:58:25	JOCELIA DA SILVA GURGEL FREIRE	Aceito
Outros	curriculo_orientadora.pdf	13/12/2018 19:43:07	JOCELIA DA SILVA GURGEL FREIRE	Aceito
Outros	curriculopesquisadora.pdf	13/12/2018 18:20:30	JOCELIA DA SILVA GURGEL FREIRE	Aceito
Outros	DecDinter.pdf	13/12/2018 18:14:33	JOCELIA DA SILVA GURGEL FREIRE	Aceito

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 3.135.308

Outros	Termo_de_compromisso.pdf	13/12/2018 18:11:15	JOCELIA DA SILVA GURGEL FREIRE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	13/12/2018 17:31:32	JOCELIA DA SILVA GURGEL FREIRE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodepesquisa.docx	13/12/2018 14:01:52	JOCELIA DA SILVA GURGEL FREIRE	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	13/12/2018 10:40:26	JOCELIA DA SILVA GURGEL FREIRE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 07 de Fevereiro de 2019

Assinado por:

Gisele Cristina Sena da Silva Pinho
(Coordenador(a))

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br