



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

STÊNIO FARIAS D`AVILA LINS

EM BUSCA DA INTEGRAÇÃO: a re (construção) dos saberes históricos e os fundamentos de uma proposta de Ensino Médio Integrado no IFPB (2004-2006)

JOÃO PESSOA – PB

2015

STÊNIO FARIAS D`AVILA LINS

EM BUSCA DA INTEGRAÇÃO: a re (construção) dos saberes históricos e os fundamentos de uma proposta de Ensino Médio Integrado no IFPB (2004-2006)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, do Centro de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal da Paraíba-UFPA, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em História.

Área de concentração: História e Cultura Histórica.

Linha de pesquisa: História e Regionalidades e Ensino de História e Saberes Históricos.

Orientadora: Profa. Dra. Vilma de Lurdes Barbosa e Melo

JOÃO PESSOA – PB

2015

L759e Lins, Stênio Farias D'Avila.
Em busca da integração: a re (construção) dos saberes históricos e os fundamentos de uma proposta de Ensino Médio Integrado no IFPB (2004-2006) / Stênio Farias D'Avila Lins.- João Pessoa, 2015.
255f. : il.
Orientadora: Vilma de Lurdes Barbosa e Melo
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHL
1. História - estudo e ensino. 2. Ensino de história.
3. Ensino médio integrado. 4. Currículo. 5. Educação profissional.

UFPB/BC

CDU: 930.1(043)

STÊNIO FARIAS D`AVILA LINS

EM BUSCA DA INTEGRAÇÃO: a re(construção) dos saberes históricos e os fundamentos de uma proposta de ensino médio integrado no IFPB (2004-2006)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, do Centro de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em História.

Aprovado em 31 / 08 / 2015

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Vilma de Lurdes Barbosa e Melo - UFPB
Orientadora

Prof Dr. Severino Bezerra da Silva - UFPB
Examinador Externo

Prof. Dr. Paulo Giovanni Antonino Nunes - UFPB
Examinador Interno

Prof. Dr. José Batista Neto – UFPE
Convidado

Prof. Dr. Dra. Lúcia de Fátima Guerra Ferreira - UFPB
Suplente Externo

Prof. Dr. Elio Chaves Flores Suplente interno - UFPB
Suplente Interno

Dedico este trabalho a minha mãe por ter me dado a vida e a coragem de transpor todos os obstáculos que aparecem, além de me ensinar a seguir sempre em frente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, presença constante em todos os momentos de felicidade e angústia na minha vida;

A minha mãe, Adelmiza Gomes, que sempre esteve presente em todos os momentos, dando o apoio necessário a todas as minhas decisões. Você é a minha vida;

As minhas duas outras mães: Sandra de Baltar, minha irmã, por ter ajudado a minha mãe na árdua tarefa de me educar; e a minha vovó, Alaíde Gomes de Farias, por ter feito todos os meus gostos;

A minha esposa amada, Juliana de Sá Araújo, que tanto contribui para a construção desse trabalho e por ser uma companheira em todos os momentos de angústia e de alegria. Você é simplesmente o máximo! Te amo muito;

A minha sogra, Rosa Lúcia de Sá, por ter me proporcionado não apenas um espaço adequado para que eu pudesse construir este trabalho, mas por ser um pilar de equilíbrio e de sabedoria;

A minha nova vovó, Anamélia Dantas de Sá, por nos ensinar a viver bem e a superar as adversidades da vida com alegria e muita saúde;

A minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Vilma de Lourdes Barbosa e Melo, pela dedicação não apenas a minha formação acadêmico-profissional, mas pela excelente profissional engajada que é e por transpirar amor naquilo que faz. Não tenho palavras para expressar o quanto aprendi com você, acreditando que é possível fazer diferente sem esquecer o que já foi feito;

Aos professores de história e pedagogos do IFPB. Com vocês aprendi que a construção de uma proposta de ensino requer muito esforço e dedicação constante;

Aos professores da Coordenação de Ciências Humanas e suas Tecnologias (CCHT), em especial aos amigos Adolfo Wagner e Salete Rodrigues, por contribuírem com a minha formação acadêmica e profissional de diferentes formas;

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da UFPB, pela contribuição e apoio a minha formação;

Aos professores doutores Severino Bezerra da Silva, Paulo Giovanni Antonino Nunes e José Batista Neto, componentes da banca avaliadora, que destinaram parte do seu tempo para contribuir com este trabalho;

Aos meus alunos, razão para continuar acreditando em um projeto de educação que rompa com o tecnicismo e que caminhe rumo a uma formação, de fato, integrada.

RESUMO

O ensino de história vem se transformando em um importante objeto de pesquisa entre os historiadores nos últimos anos. Os estudos nesse campo estão inseridos em um amplo processo de reformas promovidas na educação brasileira que se confundem com um conjunto de mudanças políticas, econômicas e sociais, sendo essas largamente discutidas desde o final dos anos 1970 a partir das críticas à política educacional desenvolvida durante a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985). Diante desse cenário de mudanças, o presente trabalho teve como objetivo analisar o processo de elaboração do Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (PPC) do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba IFPB/Campus João Pessoa, tomando por base os saberes históricos presentes na sua construção. A nova regulamentação da Educação Profissional, trazida pelo Decreto 5.154/2004, apenas permitiu a rearticulação entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio, separados pelo Decreto 2.208/1997, contudo, não definiu que caminhos deveriam ser tomados para a efetivação dessa integração, ficando, a referida função, a cargo de cada Instituto Federal, como assegura a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9.394/1996), garantido, assim, a autonomia das escolas no que tange ao planejamento e a oferta dos seus cursos. Entre 2004 e 2006, o IFPB/Campus João Pessoa, decidiu então extinguir o Ensino Médio (EM) e, em seu lugar, construir uma proposta de Ensino Médio Integrado (EMI). Trata-se de uma proposta de ensino que visa superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola de formar para a cidadania ou para o processo produtivo. Tomando como referência os estudos sobre o currículo em sua dimensão pré-ativa ou normativa, bem como os fundamentos filosóficos e epistemológicos de uma proposta de EMI, o trabalho identificou os múltiplos agentes envolvidos nesse processo, entre eles os professores de história e os pedagogos, apontando as dificuldades enfrentadas na elaboração de um Projeto Pedagógico no qual as relações de poder, no interior dessa instituição de Educação Profissional, identificadas pela hegemonia do saber técnico-científico, não apresentariam alterações na proposta de ensino de história em relação àquilo que já vinha sendo feito anteriormente no Ensino Médio. Nesse aspecto, o planejamento de um projeto de ensino integrado não se configurou na possibilidade de integração das competências e habilidades específicas do ensino de história, com os conceitos estruturadores de uma proposta de EMI que buscava uma indissociabilidade entre os vários ramos do conhecimento inseridos em uma proposta de ensino, tomando o trabalho, a ciência e a tecnologia como eixos de integração curricular.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado. Currículo. Educação Profissional. Ensino de História.

ABSTRACT

History teaching has become an important research object for many historians in the past few years. The studies in this field are part of a big process of reformulation in the Brazilian education which also coincide and mix with some political, economical and social changes which have largely been discussed since the late 70's, starting with the educational policy criticism developed during the Brazilian civil-military dictatorship (1964-1985). Taking this changing scenery, this present research has had the purpose to analyze the process of formulation of the Pedagogical Project of the Technical High School Integrated courses (Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (PPC)) from the Federal Institute of Science, Education and Technology from Paraíba – IFPB (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba IFPB) *campus* João Pessoa, taking into consideration the historical knowledge that was present in its building. The new professional educational regulation that came from the 5.154/2004 decree, allowed only the rearticulating between the Technical High School Education and the High School itself apart from the 2.208/1997 decree, but it has not defined which way it should go to make integration effective, remaining this decision taking under each Federal Institute assured by the law. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9.394/1996). This has ensured the school's autonomy regarding the courses planning and offering. Between the years 2004 and 2006 IFPB/*Campus* João Pessoa decided to extinguish High School (EM) and in its place it was developed an Integrated High School (EMI) proposal. This is an educational proposal that aimed to overcome the historical school's role conflict existing between making real citizens or preparing them for the production process. Taking the studies about the curriculum while it is pre-active or in a regulation dimension as reference, as well as the philosophical and epistemological foundations of an EMI proposal, this research has identified multiple factors involved in this process, such as the History teachers and pedagogues, highlighting the difficulties faced while elaborating a Pedagogical Project in which the power relationships existing in this professional educational Institute, identified by the hegemony of the technical-scientific knowledge, would not show any alteration in the History teaching proposal related to what had been done previously in High School teaching. In this aspect, the planning of an Integrated High School project has not set the possibility of integration between the specific competences and abilities of the History teaching, with the structuring concepts of an EMI proposal which aimed for an indissociability among the several branches of knowledge inserted in a teaching proposal, having the work, the science and the technology as axes of the curricular integration.

Key words: History teaching. Integrated High School. Curriculum. Professional Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

ORGANOGRAMA I – Articulação entre os níveis de ensino segundo as “leis orgânicas” 1942-1946.....	64
ORGANOGRAMA II – Articulação entre os níveis de ensino segundo a LDB (1961) ...	73
QUADRO I – Articulação entre os níveis de ensino segundo a LDB (1971)	78
QUADRO II – A reestruturação do Ensino Médio e Profissional.....	104
QUADRO III – Formulação dos Projetos de Curso Integrado Cronograma de reuniões.....	183

LISTA DE TABELAS

TABELA I – Carga horária da disciplina de história dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Campus de João Pessoa	34
TABELA II – Carga horária da disciplina de história dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Campus de Campina Grande	35
TABELA III – Documentos federais e estaduais (Leis, Decretos, Resoluções, Pareceres e Referenciais) sobre a Educação Profissional e o Ensino de História a partir de 1996.....	38
TABELA IV – Conjunto de Decretos que regulamentaram o sistema de ensino brasileiro nos anos 1940	58
TABELA V – Número de cursos básicos industriais – Brasil, 1942 e 1961	71
TABELA VI – Demonstrativo dos cursos técnicos por área profissional.	124
TABELA VII – Matriz curricular do curso Técnico em Eletrônica.....	125

LISTA DE SIGLAS

ADEFPB	Associação dos Docentes da Escola Técnica Federal da Paraíba
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
CCHT	Coordenação de Ciências Humanas e suas Tecnologias
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselhos Estaduais de Educação
CEFETPB	Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba
CEPETI	Comissão Especial para Execução do Plano de Melhoramentos e Expansão do Ensino Técnico e Industrial
CFE	Conselho Federal de Educação
CFEA	Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia
CFESP	Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional
CFPCT	Comissão de Formulação de Proposta Pedagógica para Cursos Técnicos
CNCT	Cadastro Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
COEDIF	Coordenação de Edificações
COELT	Coordenação de Eletrotécnica
COMEC	Coordenação de Mecânica
CONCEFET	Conselho dos Centros Federais de Educação Tecnológica
CONDAF	Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais
CONDETUF	Conselho das Escolas Técnicas das Universidades Federais
CONDITEC	Conselho das Escolas Técnicas Federais
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COPEP	Coordenação Pedagógica
COPERVE	Comissão Permanente de Concurso vestibular
EAF - Sousa	Escola Agrotécnica Federal de Sousa
EM	Ensino Médio
EMC	Educação Moral e Cívica
EMI	Ensino Médio Integrado
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENPEH	Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História
ET	Ensino Técnico
ETFPB	Escola Técnica Federal da Paraíba
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
GT	Grupo de Trabalho
IFPB	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MTB	Ministério do Trabalho
NDPEP	Núcleo de Documentação e Pesquisa da Educação Profissional
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OSP	Organização Social e Política Brasileira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIMPO	Programa Intensivo de Formação de Mão-de-Obra
PL	Projeto de Lei
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGH	Programa de Pós-Graduação em História
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PSS	Processo Seletivo Seriado
RCEM	Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba
SEB	Secretarias de Educação Básica
SEFOR	Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SETEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENTEC	Secretaria Nacional do Ensino Técnico
SINTEF-PB	Sindicato dos Trabalhadores da Educação Básica, Profissional e Tecnológica da Paraíba
SINTEPS	Sindicado dos Trabalhadores do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UNEDCJ	Unidade Descentralizada de Cajazeiras
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UTRAMIG	Universidade do Trabalho de Minas

SUMÁRIO

1. ENTRE A EDUCAÇÃO BÁSICA E A PESQUISA ACADÊMICA: CAMINHOS DA HISTÓRIA ENSINADA E A ENSINAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	15
1.1 A DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA.....	15
1.2 O TEMA	22
1.3 O PERCURSO METODOLÓGICO.....	32
1.4 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO.....	45
2. O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: CONCEPÇÕES E PROJETOS CURRICULARES EM DISPUTA	47
2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: EM BUSCA DOS CAMINHOS PERCORRIDOS	47
2.1.1 A consolidação da dualidade estrutural do sistema de ensino brasileiro	57
2.1.2 A profissionalização compulsória do Ensino Médio durante a ditadura civil- militar	77
2.1.3 Um passo atrás, um passo adiante: da redemocratização a tentativa de construção de uma proposta de ensino inclusiva e democrática	91
3. A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS ANOS 1990: O QUE TEMOS DE NOVO?.....	99
3.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AS POLÍTICAS DO ESTADO NEOLIBERAL: CONCEPÇÕES E CONTRADIÇÕES	101
3.2 A PROPOSTA DE REFORMA CURRICULAR DOS CURSOS TÉCNICOS NO CEFET-PB: ENSINO MÉDIO DESVINCULADO DO ENSINO TÉCNICO	118
4. O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IFPB: UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO?	136

4.1	O ENSINO MÉDIO INTEGRADO (EMI): QUE PROPOSTA DE ENSINO É ESSA?	136
4.2	O PROCESSO CONTRADITÓRIO DE REVOGAÇÃO DO DECRETO N° 2.208/1997 E A CONSTRUÇÃO DO DECRETO N° 5.154/2004: MUDANÇAS E CONTINUIDADES	157
4.3	A BUSCA PELA INTEGRAÇÃO: A ELABORAÇÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO NO IFPB	164
5.	DEFININDO O LUGAR DO ENSINO DE HISTÓRIA NA PROPOSTA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFPB.....	195
5.1	PROFESSORES DE HISTÓRIA DO IFPB: ALGUNS ASPECTOS DE SUA FORMAÇÃO/PROFISSIONALIZAÇÃO E INSERÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	196
5.2	A INSERÇÃO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NA MATRIZ CURRICULAR DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO NO IFPB: CONSTRUINDO A INTEGRAÇÃO EM UM ESPAÇO DE DISPUTAS.....	212
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	223
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	228
	ANEXOS.....	240

1. ENTRE A EDUCAÇÃO BÁSICA E A PESQUISA ACADÊMICA: CAMINHOS DA HISTÓRIA ENSINADA E A ENSINAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

1.1 A DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

A construção de um projeto de pesquisa parte sempre de alguma relação estabelecida entre o pesquisador e o objeto que se pretende investigar. Nesse sentido, a escolha de um tema de investigação mostra-se diretamente relacionada à combinação de vários fatores que englobam “o *interesse* do pesquisador, a *relevância* atribuída pelo próprio autor ao tema cogitado, a *viabilidade* da investigação, [e] a *originalidade* envolvida”. (BARROS, 2009, p. 25).

Para esse autor, a conjunção desses quatro fatores – o interesse, a relevância, a viabilidade e a originalidade – evidenciam apenas uma parte do processo de construção e delimitação de um objeto de pesquisa. No entanto, é preciso reconhecer que outros fatores externos, nem sempre percebidos diretamente pelo pesquisador, interferem na escolha, delimitação e elaboração de uma proposta de pesquisa a ser inscrita em um programa de Pós-Graduação. No caso específico dos historiadores,

Existe, por exemplo, uma pressão indelével que se exerce sobre o autor a partir da sua sociedade, da sua época, dos paradigmas vigentes na disciplina em que se insere a pesquisa, da Instituição em que se escreve o pesquisador, ou do conjunto dos seus pares virtuais e concretos. (BARROS, 2009, p. 26)

Dessa forma, podemos perceber que a escolha de uma determinada temática de pesquisa não é uma decisão solitária que depende, apenas, do interesse pessoal do pesquisador, mas, para além disso, depende de um conjunto de interesses externos e internos que incidem sobre quem pretende executar um projeto de pesquisa. Portanto, a viabilidade de uma investigação tem relação com aquilo que o autor acima citado chama de “paradigmas vigentes na disciplina em que se insere a pesquisa” (2009). Assim,

Tornar-se consciente dos limites e desdobramentos sociais e epistemológicos de uma temática é uma questão estratégica importante para aquele que se empenha em viabilizar uma proposta de pesquisa, sendo forçoso reconhecer que o sucesso na boa aceitação de um projeto depende em parte da capacidade do seu proponente em conciliar os seus interesses pessoais com os interesses sociais mais amplos. (*Ibid.*, p. 26)

Ter consciência desses limites sociais e epistemológicos não significa negar que, em um determinado momento histórico, temas considerados até então irrelevantes ou ignorados pelos historiadores não possam ganhar notoriedade *a posteriori*, ou, até mesmo, serem trabalhados como objeto de pesquisa de uma pequena parcela de historiadores que muitas vezes podem estar fora do atual circuito de produção acadêmica (Programas de Graduação, Pós-Graduação, Centros de Pesquisa, entre outros).

Como exemplo ilustrativo dessa questão, Barros (2009) cita que, durante o século XIX, poucos imaginavam, pelo menos no campo da historiografia, que o tema de estudo sobre a mulher fosse ganhar tamanha notoriedade nas pesquisas históricas ocidentais, como vem acontecendo desde a segunda metade do século XX.

Para esse historiador, o interesse relativamente recente sobre a temática da mulher pode ser atribuído há vários fatores, dentre muitos ele cita o surgimento do movimento feminista, a gradual inserção das mulheres no mercado de trabalho e o reconhecimento acadêmico e político do estudo recente das chamadas “minorias” ou “maiorias oprimidas”, que se desenvolveram, na historiografia ocidental, no transcorrer do século XX. Foi nesse contexto social mais amplo que o silêncio historiográfico sobre a mulher foi rompido. Ou seja, um campo temático que outrora foi praticamente ignorado passa, então, a se constituir em um objeto relevante de pesquisa, chamando a atenção dos historiadores.

Eis aquilo que este mesmo autor intitula de “caminhos pontilhados” pelos quais os historiadores vão percorrendo, quase que espontaneamente, sob a força irresistível de uma sociedade que exerce uma pressão silenciosa sobre o pesquisador, ou não tão silenciosa assim, mas que ganha notoriedade junto à comunidade dos historiadores, como é o caso mais recente da temática do ensino de história que vem ocupando um espaço acadêmico e social considerável nos últimos trinta anos do século XX e início de século XXI aqui no Brasil.

Nesse sentido, poucos historiadores consideravam o ensino de história como objeto de estudo relevante. Para Costa & Oliveira (2007), até a década de 1980, o ensino era visto por eles como área de formação e não como objeto de pesquisa, já que os estudos interessados nessa temática eram majoritariamente desenvolvidos em Programa de Pós-Graduação em Educação. Essa característica, segundo as autoras, possui raízes profundas e estaria localizada na maneira como os currículos dos cursos de Licenciatura em História foram organizados nas universidades brasileiras, separando as disciplinas ditas “pedagógicas” das disciplinas ditas de “conteúdo”. Além de que somente no final da década de 1970 e início dos anos de 1980 é que

a preocupação com a prática de ensino e a formação de professores passou a se constituir como objeto de reflexão, análise e pesquisa por parte dos historiadores.¹

A minha formação acadêmica se deu justamente durante o período em que a questão do ensino de história já ganhava espaço entre os historiadores enquanto objeto de estudo (2001-2005). Quando ingressamos no Curso de Licenciatura Plena em História na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em 2001, já era possível encontrar alguns professores preocupados com questões ligadas ao ensino. Talvez isso explique em parte, a inclusão, em 2005, do ensino como uma das linhas temáticas do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da UFPB, um dos poucos existentes no Brasil.²

Nesse aspecto, a escolha pela temática do ensino de história está diretamente relacionada à nossa trajetória de formação acadêmica, como também a atividade laboral que exercemos enquanto professor de história em escolas de Ensino Médio privadas de João Pessoa, capital da Paraíba, desde 2005.

Após quase cinco anos de experiência na rede privada, ingressamos no corpo docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)³, em janeiro de

¹ Nesse aspecto em particular, a então Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH), que congregava apenas professores universitários à época, foi a caixa de ressonância e palco de disputas e debates acirrados sobre a temática do ensino de história e a participação de professores dos níveis fundamental e médio nos quadros. A consolidação dessa mudança no seio dessa que é a principal associação de historiadores no Brasil só veio ocorrer de fato nos Simpósios Nacionais de 1979 e 1981. Não é à toa que o interesse pela temática de ensino foi ganhando espaço não apenas na ANPUH, com a crescente produção de trabalhos que envolveram, de uma forma ou de outra, tal questão, mas nas escolas, haja vista o grande volume de propostas curriculares que foram surgindo, notadamente, a partir dos anos 1980. Entre os estudos sobre o ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil podemos citar os trabalhos de: CORDEIRO, Jaime F. **A História no centro do debate**: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta. Araraquara: FCL/Laboratório Editorial/Unesp, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000; ZAMBONI, E. Encontros Nacionais de Pesquisadores de História: Perspectivas. In. ARIAS NETO, J. M. (Org.) Dez anos de pesquisas em Ensino de História. Londrina: AtritoART, 2005. p. 37-49. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/30571320/DEZ-ANOS-DE-PESQUISAS-EM-ENSINO-DE-HISTORIA>>. Acesso em 23 set. 2014; COSTA, A. L. & OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário dos 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. *SAECULUM: Revista de História*, João Pessoa: Departamento de História/Programa de Pós-Graduação em História/UFPB, ano 13, n. 16, 2007, p. 147-160.

² Constituído como mestrado acadêmico, o Programa de Pós-Graduação em História da UFPB, com área de concentração em história e cultura histórica, desdobra-se em duas linhas de pesquisa: História Regional e Ensino de História e Saberes Históricos. A nossa temática de pesquisa está inserida nessa última linha, na qual o programa destaca a importância da “articulação entre os fundamentos teórico-metodológicos do conhecimento histórico, os processos históricos e os processos de socialização desses saberes”. (UFPB, 2005)

³ Criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, os atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, fazem parte de uma Rede de escolas técnicas que tem a sua origem no início do século XX, surgidas com a fundação de 19 escolas de aprendizes e artífices instituídas por meio de um decreto presidencial de 1909, assinado pelo então Presidente Nilo Peçanha. Desse dia em diante, muita coisa mudou até chegar a atual configuração político-pedagógica das referidas instituições. No decorrer deste trabalho, veremos um pouco dessa trajetória inserida em um universo de disputas entre diferentes setores sociais que ajudaram a configurar várias experiências no âmbito da História da Educação Profissional. Entre os vários estudos sobre a História da Educação Profissional no Brasil, podemos citar os trabalhos de: CUNHA, *O ensino*

2010, mediante concurso público de provas e títulos. Foi nesse momento que nos deparamos com uma proposta de ensino diferenciada daquela que já conhecíamos até então no Ensino Médio.

Trata-se de uma proposta de Ensino Médio Integrado (EMI), no qual o aluno escolhe, mediante processo seletivo, uma habilitação profissional que pretende cursar de forma integrada ao Ensino Médio. Ou seja, a formação escolar de nível médio deverá estar pautada na articulação entre conhecimentos gerais e específicos da habilitação profissional escolhida.

No caso do IFPB/Campus João Pessoa, os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio ofertados atualmente são: Contabilidade, Controle Ambiental, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Mecânica e Instrumento Musical, sendo construídos, segundo os documentos oficiais, continuamente sob os eixos “trabalho, ciência e cultura”, de forma integrada, tomando como norte dessa interrelação de saberes a elaboração coletiva de uma proposta curricular.⁴

Com base no parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) número 39, de 10 de novembro de 2004, podemos apreender, em linhas gerais, o que seria essa proposta de EMI, que toma a Educação Profissional de forma integrada ao Ensino Médio, observando aquilo que foi estabelecido pelo Decreto 5.154/2004 (inciso I do § 1º e do § 2º, do Artigo 4º):

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

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

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

profissionalizante na irradiação do industrialismo. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2005 e o de MANFREDI, Silvia Maria. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

⁴ Além da oferta dos sete Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, o IFPB/Campus João Pessoa oferece cursos técnicos subsequentes (destinados aos alunos que já concluíram o Ensino Médio), Superiores (Bacharelados, Tecnólogos e Licenciaturas) e ainda a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); além de cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado pelo Governo Federal em 2011. Para maiores informações sobre os diferentes níveis e modalidades de educação ofertados pelos IFPB, consultar o site oficial da instituição, disponível em: <<http://www.ifpb.edu.br/cursos>>. Acesso em 25 de jun. 2015.

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

§ 2º Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei nº 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas. (BRASIL, 2004, grifos nossos)

Percebemos na legislação supracitada que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio dar-se-á de três formas: integrada, concomitante e subsequente. No caso específico do ensino integrado, o legislador destaca no § 2º a necessidade de ampliação da carga horária total do curso técnico integrado, em observância ao art. 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN – Lei nº 9.394/1996), com vistas a “assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas”.

Ocorre que a definição trazida pelo legislador, a nosso ver, é bastante objetiva e simplificada, não traduzindo a dimensão política que poderá estar por trás de uma proposta de EMI, bastante diversa e complexa, como podemos perceber nos dizeres de Ramos a respeito do tema:

Um projeto de ensino médio integrado ao ensino técnico tendo como eixos o Trabalho, a Ciência e a Cultura, deve buscar superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo e, assim, o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para as ciências e tecnologia. (RAMOS, 2010, p. 106)

A junção desses três eixos (trabalho, ciência e cultura) em uma mesma proposta de ensino que busca superar a dicotomia de “formar para a cidadania ou para o processo produtivo” parece ser o grande desafio e o ponto de partida para construção de uma proposta de Ensino Médio Integrado, nos Institutos Federais, que não vise apenas a

[...] mera instrumentalização da ciência e da cultura a partir de uma área de trabalho, e o da mera formalização cientificista, tão comum à versão secundarista dominante ao longo da história do Ensino Médio, desarticulado do movimento de construção da realidade. (*Ibid.*, p. 13).

Com base no exposto, procuramos analisar como se deu o processo de construção de uma proposta de EMI, a partir da inserção dos saberes históricos presentes na elaboração do Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (PPCs) do IFPB/Campus João Pessoa.

Nesse aspecto, a elaboração de cada PPC, no IFPB, contou com a participação de pelo menos um docente de cada disciplina.⁵ Nesse sentido, buscamos analisar como se deu a participação dos professores de história nessas comissões, observando que saberes estiveram presentes não apenas na elaboração da proposta de ensino da disciplina de história, mas, na construção da proposta de Ensino Médio Integrado dessa instituição.

O Projeto Pedagógico de Curso, seja em qualquer nível ou modalidade, é o documento norteador da ação educativa. Nele encontramos os saberes considerados necessários para o estabelecimento de uma proposta de ensino. São eles: os fundamentos científicos, filosóficos, teórico-metodológicos, os objetivos, a estrutura e o conteúdo curricular, o ementário das disciplinas, a bibliografia básica e complementar, as estratégias de ensino, o corpo docente, os recursos materiais, os serviços administrativos, os serviços de laboratórios e infraestrutura e de apoio ao seu funcionamento, bem como as formas de implementação e avaliação do curso. Portanto, a construção de um PPC pressupõe um trabalho de ação coletiva que engloba não apenas os professores, mas todo o corpo pedagógico e administrativo de uma escola, envolvidos direta ou indiretamente no processo de ensino e aprendizagem.⁶

Vale salientar que a relação profissional direta que desenvolvemos junto ao nosso objeto de estudo não facilitou o acesso às fontes internas que foram selecionadas para o estudo em tela⁷, assim como não foi fácil o convencimento, pelo menos no primeiro contato, dos nossos pares em contribuir para a concretização dessa pesquisa, já que muitos professores de história se mostraram receosos em conceder entrevistas sobre a sua atividade docente⁸.

⁵ Entre 2004 e 2006 foram criadas várias comissões responsáveis pela elaboração do Projeto Pedagógico dos cursos técnicos do IFPB, que na época contava apenas com duas unidades na Paraíba, sendo a mais antiga localizada em João Pessoa, capital do estado, e a outra localizada no alto sertão paraibano, na cidade de Cajazeiras. Nessas comissões, encontramos os nomes dos professores de história que participaram desse processo e que foram posteriormente entrevistados por nós para a consecução deste trabalho.

⁶ Para saber mais detalhes sobre a concepção de um Projeto Pedagógico de Curso, consultar as diretrizes para elaboração de Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Universidade Federal Ouro Preto (UFOP). Disponível em: <www.prograd.ufop.br/arqdown/PPC_-_Diretrizes__para_elaboracao.pdf>. Acesso em: 25 set. 2014.

⁷ Mais adiante, quando problematizarmos melhor o nosso objeto de pesquisa e a proposta metodológica empregada na exploração das fontes utilizadas, apontaremos as dificuldades encontradas na concretização deste trabalho.

⁸ Gostaríamos de esclarecer que não será objeto dessa dissertação analisar como o ensino de história vem sendo desenvolvido pelos professores em sala de aula (currículo ativo ou real). Talvez esse tenha sido um dos motivos, se não o principal, das dúvidas e receios causadas na hora de realizarmos as entrevistas com os professores de história que compuseram os grupos de trabalho responsáveis pela elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFPB. Essa questão, relevante para as atuais

Nesse sentido, a nossa pesquisa buscou analisar o processo de elaboração do Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFPB/Campus João Pessoa, tomando por base os saberes históricos presentes na sua construção. Para tanto, utilizamos como referencial teórico os estudos de Goodson (2012) e Gimeno Sacristán (2000), que consideram o processo de construção de uma proposta de ensino (currículo na sua fase pré-ativa) como um importante momento para a observação das disputas entre os múltiplos agentes sociais envolvidos, de forma direta e indireta, na materialização de uma proposta curricular.

Nossa pesquisa levou em consideração as discussões que desembocaram no surgimento de uma diversidade de currículos, propostas e estudos sobre a temática do ensino de história, notadamente a partir da década de 1980, assim como as mudanças operadas na Educação Profissional logo após a aprovação da Lei 9.394/1996 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁹, chegando até à implantação de uma proposta de ensino integrada.

Portanto, analisar como os professores de história do IFPB participaram da elaboração de uma proposta de Ensino Médio Integrado, considerando que a elaboração de um projeto pedagógico deve estar sempre em constante reformulação e reavaliação, é o objetivo central do nosso trabalho.

Nesse sentido, a nova regulamentação da Educação Profissional, trazida pelo Decreto 5.154/2004,¹⁰ apenas permitiu a rearticulação entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio, separados pelo Decreto 2.208/1997, mas não definiu que caminhos deveriam ser tomados para a efetivação dessa integração, função esta que ficou a cargo de cada Instituto Federal, como assegura a LDB, garantido assim a autonomia das escolas no que diz respeito ao planejamento e a oferta dos seus cursos.

pesquisas que vem sendo desenvolvidas sobre ensino de história, poderá ser objeto de futuras investigações, seja por nós ou por outro pesquisador que queira analisar a relação entre o currículo prescrito e o executado (currículo real), com vistas a verificar se o que foi planejado está efetivamente sendo posto em prática pelos professores em sala de aula. Dito isso, o nosso foco de investigação está localizado na fase de elaboração de uma proposta de ensino, ou seja, no planejamento daquilo que os professores de história do IFPB, em conjunto com os demais professores e técnicos educacionais, entenderam como necessário para a formação escolar dos alunos de acordo com a proposta de Ensino Médio Integrado construída com a participação deles. Em linhas gerais, estamos falando naquilo que Goodson (2012) e Gimeno Sacristán (2000) definiram de currículo pré-ativo (momento de construção de uma proposta de ensino). É nessa fase, segundo esses autores, que afloram os conflitos e embates em torno daquilo que será selecionado como saber necessário para a formação escolar.

⁹ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 31 jul. 2014.

¹⁰ Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 31 jul. 2014.

1.2 O TEMA

“Para que estudar História, ou o passado, se o que importa é o presente? Por que estudar História em um curso técnico de informática?” Essas perguntas, feitas por um aluno do 1º ano do Curso Técnico Integrado em Informática, no primeiro dia de aula no IFPB/Campus Campina Grande, em fevereiro de 2010¹¹, revelam, não apenas as inquietações e questionamentos que vários professores de história escutam com frequência dos seus alunos, mas expressam, de alguma forma, “a falta de sentido por eles percebida no que é ali ensinado”. (MONTEIRO, 2007, p. 11).

Essa falta de sentido atribuída à disciplina de história, destacada por Monteiro (2007) e por considerável parte dos alunos, tem levado os professores de história a se esforçarem para justificar a importância do conhecimento histórico no entendimento das transformações sociais ao longo do tempo. Nesse sentido, muitos professores têm buscado em suas aulas estabelecer relações entre passado/presente, partindo da realidade mais próxima dos alunos para tentar inseri-los como agentes ativos no processo de leitura e transformação da sociedade a sua volta, sendo capazes tanto de compreender a historicidade da vida social, quanto de agir ou posicionar-se diante das mais diversas situações cotidianas geradoras de experiências, as quais possuem uma relação temporal que ultrapassa o imediato e busca, no passado, o sentido das coisas e a explicação da realidade em que vivemos.

A aplicação de novos métodos de ensino, além da utilização de diversos recursos didático-pedagógicos, como o uso de audiovisuais, mapas e documentos (manuscritos, fotos, objetos e imagens em geral), busca tornar a disciplina mais dinâmica, considerando o conhecimento prévio que os alunos trazem consigo do Ensino Fundamental, assim como de outros espaços de construção de saberes históricos fora do ambiente escolar.

Um dos elementos centrais apontados por essa autora que talvez explique a falta de sentido atribuída ao ensino de história, e por consequência o desinteresse dos estudantes pela disciplina, pode estar localizado na permanência de métodos tradicionais de ensino.

Esses jovens têm razão: o passado visto por si mesmo, o passado pelo passado, tem um interesse muito limitado, e, por vezes, nulo. Mas a história, hoje em dia, não visa explicar esse passado distante e morto. E é a contribuição que ela pode trazer para explicação da realidade em que

¹¹ Consideramos esse questionamento como o início do processo que culminou na construção desse trabalho. Lecionamos no Campus de Campina até agosto de 2011, quando fomos removidos, a pedido, para o Campus João Pessoa.

vivemos que nos leva a ver como fundamental sua divulgação fora das universidades e das escolas onde ela está prisioneira há longos anos. Essa divulgação se torna importante na medida em que se acredita que a história, ajudando a explicar a realidade, pode ajudar ao mesmo tempo a transformá-la. (BORGES, 2007, p. 8)

Ou seja, o estudo do passado pelo passado faz com que muitos estudantes não percebam a importância do conhecimento histórico e sua relação com o presente como um conhecimento capaz de contribuir para a compreensão da historicidade da vida social “superando visões imediatistas, fatalistas, que naturalizam o social” (MONTEIRO, 2007, p. 11).

Para muitos pesquisadores da educação, debruçados sobre a questão do ensino de história desde as últimas décadas do século XX (BARBOSA, 2014; BITTENCOURT, 2011; CORDEIRO, 2000; COSTA, 2010; FONSECA, 2011; GUIMARÃES, 2012; OLIVEIRA, 2003; SILVA, 2013 entre outros), o problema não estaria localizado apenas nos procedimentos metodológicos utilizados pelos professores no ensino dessa disciplina em sala de aula.

Mesmo as atuais pesquisas apontando para a complexidade das múltiplas relações estabelecidas entre o professor e o saber histórico, parece que virou consenso entre os professores de história entrevistados durante a pesquisa, chamar atenção para a necessidade de renovação do ensino dessa disciplina com ênfase nos aspectos metodológicos. Essa tendência, segundo Bittencourt, foi herdada da Escola Nova, na qual o conteúdo das disciplinas era entendido “apenas [como] um meio para atingir determinado tipo de aprendizagem” (BITTENCOURT, 2011, p. 225). Diante disto, o destaque dado às questões metodológicas orientou o caminho de boa parte das pesquisas sobre o ensino de história em duas direções.

A primeira delas buscou verificar a permanência de métodos tidos como tradicionais¹², conduzindo os alunos a, simplesmente, decorar conteúdos selecionados pelos professores como importantes para sua formação. Seria a aquisição de “pacotes fechados” de informações que deveriam ser copiados no caderno, memorizados mecanicamente e repetidos na hora da prova ou nos antigos exames para o ingresso no Ensino Superior, a exemplo dos vestibulares, substituídos, posteriormente, pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essa era a tônica mais recorrente das aulas de história na formação básica.

¹² Termo bastante utilizado pelos professores e pesquisadores do ensino de história, mas pouco explicitado e definido concretamente. Certamente o que mais caracteriza esse modelo de ensino, tido como “tradicional”, segundo Bittencourt (2011), é a memorização de conteúdos sem qualquer relação com a vida cotidiana dos alunos. Esse seria apenas um dos motivos mais recorrentes para a falta de sentido ou interesse dos estudantes pelo ensino dessa disciplina. A questão da memorização de conteúdos ou o “saber de cor” datas, fatos e nomes de pessoas também está entre os principais argumentos alegados pelos nossos alunos para a falta de interesse pela história enquanto disciplina escolar.

A segunda direção tomada pelas pesquisas sobre o ensino de história buscou investigar o significado dado a chamada “renovação metodológica”, que muitas vezes confundiu métodos de ensino com técnicas de ensino, ou seja, a adoção de novos recursos tecnológicos como algo inovador, mas que, na prática, continuavam apoiados nos mesmos métodos tradicionais para o ensino de história.

Não há dúvidas de que tais recursos precisem ser introduzidos na escola, mas não podem ser utilizados sem que seja repensada a concepção de método de ensino e verificado se o computador, o filme e outros instrumentos pedagógicos não reproduzem o tão criticado método tradicional de ensino. (BITTENCOURT, 2011, p. 226)

Mas o que seria, então, considerado como método tradicional no ensino de história? Geralmente aquilo que alguns professores e alunos consideram como “tradicional” está associado, equivocadamente, ao uso da lousa, giz e livro didático, mas o que Bittencourt considera como tradicional mesmo é a passividade dos estudantes diante de um ensino enciclopédico que apenas acumula acontecimentos e informações, sem a preocupação de problematizá-los. Vejamos:

Existe uma ligação entre o método tradicional e o uso de lousa, giz e livro didático: o aluno, em decorrência da utilização desses materiais, recebia de maneira passiva uma carga de informações que, por sua vez, passam a ser repetidas mecanicamente de forma oral ou por escrito com base naquilo que foi copiado no caderno ou respondido nos exercícios propostos pelos livros. (BITTENCOURT, 2011, p. 226)

Ou seja, o uso de recursos didáticos como lousa, giz e livro didático (técnicas ou suportes pedagógicos que facilitam o trabalho do professor), por si só, não pode estar associado ao método tradicional de ensino de história. O que caracteriza esse método, segundo a autora, estaria ligado à “descarga” de informações recebidas de forma passiva e “repetidas mecanicamente” pelos alunos, através de aulas expositivas que não buscam inseri-los como agentes ativos e construtores do conhecimento histórico e sim como meros expectadores de um passado longínquo, inerte e alheio a sua realidade. Esse tipo de ensino, conclui a autora, é que deve ser considerado como método tradicional no ensino de história.

Assim, o manuseio de ferramentas pedagógicas como computadores, smartphones e tablets em sala de aula pode estar reproduzindo, de igual modo, os métodos tradicionais como a memorização de conteúdos, datas e fatos, sem que o aluno seja estimulado a problematizar o conhecimento histórico a partir da resolução de questões problema levantadas pelo docente durante as aulas na tentativa de provocar a reflexão e a crítica sobre um determinado conteúdo estudado. Dessa forma, a tão almejada autonomia na construção desse conhecimento ganha

apenas um ar de novo, pois o método continua sendo o mesmo, substituindo apenas o suporte pedagógico mais tradicional (lousa, giz e livro didático) por outro mais moderno, como o uso do Datashow e outras tecnologias capazes de despertar, até certo ponto, uma maior interatividade do aluno que, conectado à rede mundial de computadores, pode ter acesso em tempo real a museus, imagens e mapas em 3D.

Nesse sentido, não podemos falar em uma possível inovação metodológica apenas com o uso de novos suportes pedagógicos (que nem tão novos são assim) que acabam por reproduzir o método tradicional, descarregando um conjunto de informações que continuam a ser recebidas, na sua grande maioria, de forma passiva e desinteressada pelos alunos.

Uma possível inovação metodológica, destacada por Bitencourt (2011), estaria localizada, justamente, na quebra dessa passividade através do estímulo à construção do conhecimento histórico e com a criação de situações-problemas que incentivariam o discente a refletir sobre a construção desse conhecimento. A partir daí, seriam lançados questionamentos com o intuito de buscar caminhos ou respostas para suas indagações, sem a intenção de repetir, passivamente, teses historiográficas consagradas na literatura didática e utilizadas pelos professores na montagem das suas aulas, quase sempre expositivas, não dialogadas e não provocativas, no sentido de questionar aquilo que está sendo trabalhado como conteúdo em um dado momento da aula.

Dessa forma, acreditamos, assim como expôs a autora acima citada, que a passividade e a falta de interatividade com a disciplina podem explicar, até certo ponto, o desinteresse dos alunos naquilo que está sendo ensinado como história, trazendo a ideia de um conhecimento deslocado da realidade deles, longe de qualquer relação com o presente e sendo caracterizado como um saber enciclopédico; ou seja, exigindo desses estudantes a memorização de conteúdos, o “saber de cor” datas e fatos considerados importantes pelos historiadores, além de nomes de pessoas “ilustres” que “construíram” nossa história, transformando, assim, alunos e professores em meros espectadores de um passado que parece estar cristalizado. Dito de outro modo, nem alunos nem professores se sentem parte daquela história “ensinada” em sala de aula e, muito menos, agentes capazes, não apenas de intervir no processo histórico, mas de fazer leituras diversas sobre o mundo e sobre a produção desse conhecimento.

Uma das principais críticas apontadas pelas pesquisas desenvolvidas no início dos anos 1970 ao modelo tido como tradicional no ensino de história está localizada no uso do “método dedutivo/indutivo, em um movimento que parte do geral para o particular, ou vice-versa, apresentando de forma inquestionável os conteúdos históricos” (BITTENCOURT, 2011, p. 230). Esse método de ensino, segundo a autora, não estaria estimulando o debate

entre os alunos, tão pouco a apresentação das fontes e a problematização dos métodos utilizados pelos historiadores na construção desse conhecimento.

Uma das possibilidades para a superação do método indutivo/dedutivo, segundo Bittencourt, foi à proposta de uso do método dialético no ensino de história. Destacando que, em linhas gerais, a introdução do método dialético visa a identificar o objeto de estudo da história, situando-o como um problema a ser analisado pelos alunos e professores a partir da sua decomposição em várias partes para facilitar a percepção dos seus múltiplos aspectos, tentando, depois, recompô-lo em um todo, apreendendo a complexidade do objeto estudado. Em tese, esse método estimularia o debate, o confronto de teses historiográficas contraditórias e a problematização das diferentes abordagens utilizadas pelos historiadores na elaboração da sua narrativa histórica, desconstruindo verdades absolutas e imutáveis e, por fim, possibilitando aos alunos o protagonismo na construção desse conhecimento e não a mera repetição e memorização de acontecimentos repassados pelos professores¹³.

Seria a partir do confronto de teses historiográficas opostas ou contraditórias, trabalhadas sob a orientação docente, através do uso do método dialético, que levaria os alunos não apenas a assimilar tais conflitos ou contradições na construção do conhecimento histórico, mas perceber que esse conhecimento, construído não apenas pelos historiadores, tem a marca de sua época, ou seja, a marca de quem a escreveu, partindo de determinados interesses ligados aos diversos grupos sociais que disputam o poder ou buscam se apoderar da memória coletiva para construir uma história única.

Ainda de acordo com Bittencourt (2011), somente a partir da segunda metade do século XX é que a produção didática vai ganhar novos contornos, com o interesse pela

¹³ Alguns livros didáticos de história indicados pelo guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2012 já trazem o debate entre teses historiográficas conflitantes para o universo de leitura dos alunos do Ensino Médio. Esse é o caso do livro *História: das cavernas ao terceiro milênio*, de autoria de Braick & Motta (2012). No volume três, dessa coleção, as autoras iniciam o capítulo 6 - A Era Vargas (1930-1945), usando como título do primeiro subtópico a nomenclatura “O movimento de 1930” e não “Revolução de 1930”, termo já bastante consagrado pela historiografia e utilizado pela grande maioria dos livros didáticos indicados nesse mesmo PNLD para analisar os acontecimentos políticos e econômicos que permearam a ascensão de Vargas ao poder em 1930, como é o caso do livro: *História Geral e do Brasil* (vol. 3), de Vicentino & Dorigo (2011). Nesse sentido, não se trata apenas do simples uso de uma determinada nomenclatura ou conceito em detrimento de outra, mas da disputa entre teses historiográficas e leituras políticas divergentes sobre esse período da nossa história. Dessa forma, o primeiro livro apresenta as duas teses historiográficas – revolução e movimento de 1930 – trazendo para a literatura didática, e, conseqüentemente para sala de aula, a oportunidade de professores e alunos discutirem os principais argumentos que levaram a utilização ou não do conceito de revolução como categoria de análise daquele momento histórico. Como referenciais sobre o debate historiográfico a respeito do tema, os professores podem consultar: FAUSTO, Boris. *A revolução de 1930: historiografia e história*. 11 ed. São Paulo: Editora Brasiliense. 1987; DE DECCA, Edgar. *1930, o silêncio dos vencidos: memória, história e revolução*. São Paulo: Editora Brasiliense; e PANSARDI, Marcos V. *Da revolução burguesa à modernização conservadora: a historiografia frente à Revolução de 1930*. UNICAMP: Campinas, 2002 (Tese de Doutorado).

chamada história “dos de baixo”, como aponta Hobsbawm (1998), para quem a narrativa histórica serviu, e ainda tem servido, para reproduzir o discurso unilateral de um determinado grupo social que a usa como legitimadora de suas ações políticas.

A maior parte da história no passado era escrita para glorificar e talvez para o uso prático dos governantes. De fato, certas modalidades de história ainda possuem essa função. Aquelas volumosas biografias neovitorianas de políticos, que recentemente entraram de novo em moda, por certo não são lidas pelas massas. (...) Mas certamente os políticos as ingerem como pipoca, desde que sejam, pelo menos, alfabetizados. Isso é muito natural. (HOBSBAWM, 1998, pp. 216-217).

Para esse historiador marxista, a escrita da história reflete não somente uma relação de poder, mas uma busca pela legitimidade de determinadas decisões ou atitudes tomadas por alguns grupos sociais em um dado momento, como sendo a história de toda uma coletividade.

Vários historiadores, como o próprio Hobsbawm (1998), usaram e continuam a usar o método dialético na construção de suas reflexões ao longo do século XX e no início do século XXI. Outros, como o Lefebvre (1979), destacaram o uso do método dialético como algo inerente ao

[...] pensamento humano que não consegue apreender num relance as coisas reais vê-se obrigado a tatear e a caminhar através das suas próprias dificuldades e contradições, a fim de atingir realidades móveis e as contradições reais. (LEFEBVRE, 1979, p. 25)

Para esse historiador francês, o pensamento não teria a capacidade de apreender a totalidade dos aspectos de um determinado objeto analisado, sendo necessário decompô-lo em várias partes, possibilitando, assim, a percepção dos seus múltiplos aspectos, sejam esses mutáveis ou antagônicos. Nesse sentido, a apreensão do real não seria algo simples como o método indutivo/dedutivo deixa transparecer ao apresentar o conhecimento histórico como um movimento que partia do geral para o particular e vice-versa.

Como podemos perceber até o presente momento, o uso do método dialético na pesquisa e no ensino de história, para Bittencourt (2011), parece ir além daquilo que se convencionou chamar de escola marxista. Esse método continua sendo bastante utilizado pelos historiadores, filósofos e sociólogos nas suas pesquisas e em sala de aula, tanto nas Universidades, quanto nas escolas da Educação Básica¹⁴.

¹⁴ Não encontramos, até o presente momento, nenhuma pesquisa que explore o uso do método dialético em sala de aula, tomando como base de investigação o currículo real, ou seja, aquilo que efetivamente vem sendo praticado pelos professores de história nas escolas.

De qualquer forma, e sob os mais variados aspectos, um longo caminho de investigação vem sendo percorrido na perspectiva da renovação dos métodos, no ensino de história, até chegarmos a atual variedade de propostas curriculares para o ensino dessa disciplina no Brasil.

A necessidade de mudança no ensino das disciplinas escolares como um todo pode ser facilmente percebida a partir do movimento de reformulação curricular ocorrido no país já na segunda metade dos anos 1980. Seja como for, o processo de mudanças tão almejadas por essas reformulações curriculares pode não estar, de fato, acontecendo caso não seja incluída a participação efetiva dos professores nesse processo. Sem a presença proativa deles, não conseguiremos mudar essa realidade simplesmente com as recomendações expressas nas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de história, por exemplo. Talvez uma política perene de incentivo à qualificação docente possa diminuir o fosso entre aquilo que está sendo pesquisado e planejado por especialistas no ensino de história e o que, efetivamente, vem ocorrendo em sala de aula¹⁵.

Esse desejo de mudança no ensino de história não pode ser entendido fora do seu contexto histórico. Ao longo dos anos 1980, diante de um processo de transição para atual democracia representativa, após mais de 20 anos de ditadura civil-militar (1964-1985), o modelo educacional brasileiro, montado durante esse período, foi visto pelos educadores progressistas como um modelo autoritário e ultrapassado, necessitando ser renovado dentro dos preceitos de um regime democrático capaz de formar cidadãos ativos e capazes de transformar a realidade brasileira. Dessa forma, a educação foi considerada um dos elementos cruciais de consolidação da democracia.

Antes mesmo do fim da ditadura, o debate sobre o currículo escolar foi ganhando uma maior complexidade, não se preocupando apenas com a seleção de conteúdos a ensinar, ou com a escolha do método mais adequado para o ensino de história, considerando, obviamente, que não existe um método ideal para esta ou aquela disciplina escolar. Amparado nessa

¹⁵ Cursos de formação de professores, esporádicos e fragmentados, oferecidos pelos governos estaduais e municipais, em parcerias com as Universidades públicas, não têm gerado os efeitos desejados. Embora essa não seja nossa preocupação direta, não podemos pensar em uma mudança curricular sem considerar esse aspecto da formação dos professores que é uma temática de pesquisa de extrema importância para se pensar em qualquer mudança efetiva no ensino de história nas nossas escolas. Além dos cursos de formação para professores que se encontram em sala de aula, devemos analisar como os cursos de Licenciatura em História estão pensando a formação dos novos professores. Neste sentido, a dissertação de Mestrado de Costa (2010, p. 8) nos trás reflexões importantes acerca da formação dos profissionais de história, tomando como base o curso de História da UFRN, campus Natal, que teve um novo currículo aprovado em 2004, no qual foram separados o bacharelado e a licenciatura em dois cursos distintos. Neste trabalho a autora explora “o lugar de profissionalização dos historiadores e de produção de conhecimento histórico”, identificando, a partir das práticas desenvolvidas nessa etapa de formação, elementos definidores de uma cultura histórica de ensino, que até certo ponto, molda o ofício e atuação dos professores dessa disciplina em sala de aula.

lógica, o foco das discussões sobre o currículo ganhou uma dimensão mais ampla do que aquelas que se preocuparam exclusivamente com a renovação de conteúdos e métodos, mesmo considerando esses dois aspectos como importantes e atuais para o estudo das disciplinas escolares (APPLE, 1999).

O debate sobre o currículo tem perpassado hoje por diferentes campos de análise, “tais como as relações de poder, a produção de sentidos, o uso do tempo e do espaço, a função social da escola, dentre outros” (CAIME, 2009, p. 2). Importa acrescentar, ainda, que essa mesma autora chama a atenção para as condições históricas de produção curricular, destacando possíveis “tensões, contradições, concessões, [e] conflitos de ordem política, econômica, social [e] cultural, que influenciam as formas de organização de uma nação” (*ibid*, p. 2).

De modo mais específico, ao dialogarmos com os estudos de Apple (1999) e Caime (2009) sobre a questão curricular, localizamos o nosso estudo nas possíveis mudanças pelas quais vem passando a Educação Profissional e o ensino de história no IFPB. Percebemos, também, que a temática do ensino dessa disciplina tem merecido, ao longo dos anos 1990, a atenção de um crescente número de historiadores, que até bem pouco tempo não se interessavam pela temática.

O intenso e rico movimento de reformulação da Educação Profissional, ocorrido desde a vigência da atual LDB (1996), confunde-se não só com o processo de reformas na educação como um todo, mas engloba um conjunto de mudanças que vêm ocorrendo paralelamente nas disciplinas escolares, culminando com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 1999, o que proporcionou uma grande quantidade de trabalhos acadêmicos e eventos na área de ensino de história¹⁶.

Isto posto, investigar a atuação dos professores de história diante desse cenário de mudanças na Educação Profissional, analisando que saberes históricos foram mobilizados por eles na construção do Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no IFPB, será de suma importância. Para tal, é fundamental percebermos como as propostas de ensino dialogaram com as discussões ocorridas ao longo dos anos 90, no ensino de história, além de refletir sobre como esses profissionais conceberam e vivenciaram as mudanças ocorridas na Rede Federal de Educação Profissional, em 1997, diante da publicação

¹⁶ Atualmente existem vários eventos acadêmicos que discutem a questão do ensino de história no Brasil. Dentre eles podemos citar os Simpósios Nacionais e Estaduais de História, organizados a cada dois anos no âmbito da Associação Nacional de História (ANPUH) e pelas suas seções estaduais; como também os Simpósios Nacionais organizados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH); o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História; e o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE).

do Decreto 2.208/1997¹⁷, que separou o Ensino Técnico do Ensino Médio, e, em 2004, com a vigência do Decreto 5.154/04¹⁸, que permitiu a possibilidade de construção de uma proposta de Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais.

A forma como esses docentes conceberam e vivenciaram a elaboração de uma proposta EMI modificou a proposta de ensino de história dos cursos técnicos do IFPB, posto em comparação com aquilo que estava sendo desenvolvido até então? A resposta para essa e outras questões está na busca pelos caminhos trilhados por esses professores durante a elaboração do Projeto Pedagógico dos cursos integrados e será o nosso guia no decorrer desse trabalho.

Ao propormos uma análise sobre os saberes históricos presentes na elaboração do projeto desses cursos, buscamos dialogar com o pensamento de Gimeno Sacristán (2000) e Goodson (2012), para quem o debate sobre o currículo não pode se limitar à seleção de conteúdos a ensinar, ou à eficiência dos métodos empregados pelos professores em sala de aula, mas a todo um conjunto de relações que extrapolam inclusive os limites do espaço escolar e que o define, ou pelo menos dão contorno, a uma determinada proposta de ensino.

De acordo com Ramos (2010, p. 106), um projeto de Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico deve partir de uma proposta que englobe o trabalho, a ciência e a cultura, de maneira indissociável. O dilema entre uma formação de cunho propedêutica, historicamente voltada para as classes dirigentes, e outra instrumental, destinada para àqueles que precisam ingressar no mercado de trabalho, logo após a conclusão do Ensino Básico, é a marca mais perene da história da Educação Profissional Técnica de nível médio no Brasil.

Para Ciavatta (2010), a possibilidade de construção de um currículo integrado para o Ensino Médio que busque superar essa dualidade estrutural de formação deve buscar

Garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que nesse sentido, supõe compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2010, p. 106, grifos nossos)

¹⁷ Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso: 20 ago. 2014.

¹⁸ Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/.../decreto/d5154.htm>. Acesso: 20 ago. 2014.

Nessa perspectiva, como o ensino de história pode contribuir para uma formação “completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão”? Como os professores de história do IFPB planejaram (currículo pré-ativo) a inserção dos saberes históricos em uma proposta de Ensino Médio Integrado? Ocorreram mudanças em relação ao Projeto Pedagógico do Ensino Médio, implantada em 1998?

Como destacamos anteriormente, a possibilidade de construção de uma proposta de EMI surgiu no horizonte de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica logo após um longo debate que culminou na substituição do Decreto 2.208/1997 (que separou o Ensino Médio do Ensino Técnico nas antigas Escolas Técnicas Federais, transformadas gradativamente nos Centros Federais de Educação Tecnológica)¹⁹, pelo Decreto nº 5.154/2004.

A implantação do atual decreto foi marcada por um debate teórico e político acirrado. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), no início de 2003, logo após a eleição do Presidente Lula, foram organizados, através da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), dois Seminários Nacionais com o intuito de discutir a política governamental para o Ensino Médio e a Educação Profissional: 1) *Ensino Médio: Construção Política*; 2) *Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas*. No decorrer desse mesmo ano, foram organizados vários encontros, debates e audiências públicas, com representantes de diversas entidades educacionais, resultando na promulgação do Decreto 5.154, em 23 de julho de 2004, que entre outras coisas, permitiu a rearticulação entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio (FRIGOTTO *et al.*, 2010, p. 23).

A amplitude desse debate não gerou um consenso, pelo contrário, acirrou ainda mais as contradições e disputas teóricas e políticas entre aqueles que queriam apenas a revogação do Decreto 2.208/1997, entendendo que a LDB em vigor já contemplaria as mudanças que estavam sendo propostas pelo Governo do Partido dos Trabalhadores e por aqueles que buscavam, na substituição desse documento, assegurar de forma expressa a proposta que

¹⁹ Nesse contexto, a Escola Técnica Federal da Paraíba se tornou o Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba em 1999, denominação mantida até o final de 2008 quando o Governo Federal, através da Lei nº 11.892, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, possibilitando a implantação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). Essas mudanças trouxeram alterações substanciais nessa Rede, que passou a oferecer cursos de nível Médio, Superior e Pós-Graduação, além de cursos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado pelo Governo Federal em 2011. Para maiores informações sobre os diferentes níveis e modalidades de educação ofertadas pelos IFPB, consultar o site oficial da instituição, disponível em: <<http://www.ifpb.edu.br/cursos>>. Acesso em: 29 out. 2014.

permitisse a rearticulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Venceu essa última com a publicação do Decreto 5.154/2004.

Pela problemática abordada até agora, podemos perceber a complexidade do nosso objeto de pesquisa, visto que a proposta comporta três eixos de investigação – ensino de história, currículo e Educação Profissional –, sendo a construção de uma proposta de Ensino Médio Integrado o eixo central da nossa investigação. A natureza complexa desse objeto exigiu a compreensão e a inter-relação desses três elementos, que, articulados a nossa proposta teórica e metodológica exposta a seguir, poderá contribuir, significativamente, para identificarmos que saberes históricos foram mobilizados pelos professores de história durante a elaboração do Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFPB/Campus João Pessoa.

1.3 O PERCURSO METODOLÓGICO

Aquela questão levantada pelo aluno do 1º Ano do Curso Técnico Integrado em Informática sobre a falta de sentido do ensino de história em um curso técnico, no início de 2010, não apenas suscitou a nossa preocupação perene sobre a importância do ensino dessa disciplina nas escolas de Nível Médio, mas foi mote para os primeiros questionamentos que culminaram no presente trabalho.

Naquela ocasião, buscamos dar sentido à disciplina destacando a importância do conhecimento histórico, no entendimento das transformações sociais ao longo do tempo, estabelecendo algumas relações entre passado/presente como forma de exemplificar a nossa proposta de ensino para a turma de Informática. Nesse sentido, iniciamos aquela aula com a apresentação do Plano de Ensino para ano letivo de 2010, destacando a importância histórica de Campina Grande no cenário político e econômico do Estado da Paraíba. Destacamos também que a cidade se tornou nos últimos trinta anos um polo educacional de referência em tecnologia no Brasil e na América Latina²⁰.

²⁰ A cidade de Campina Grande é um importante centro de formação superior em tecnologia, contando com duas Universidades Públicas: a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), além do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). Em termos proporcionais, é a cidade que conta com o maior número de Doutores no Brasil, sendo um para cada 590 habitantes, seis vezes a média nacional. Além de ser considerada um dos principais parques industriais da região Nordeste, possuindo um dos maiores polos de tecnologia da América Latina. Para maiores informações vide dados disponíveis em: <<http://www.dignow.org/area/reportagens-do-passado-campina-grande-destaque-na-revista-newsweek-em-2001-884678-27906>>. Acesso em: 26 set. 2014; e

Através desse breve histórico, buscamos inseri-los como agente social no processo de leitura daquela realidade, sendo capaz não apenas de compreender a historicidade da vida social de Campina Grande, mas agir ou posicionar-se diante das mais diversas questões a sua volta, inclusive sobre o questionamento da importância da disciplina de história na formação escolar daqueles alunos.

Talvez a tentativa de contextualizar a importância histórica de Campina Grande não tenha convencido aquele jovem estudante do Curso de Informática sobre a importância do conhecimento histórico para sua formação, causando assim as primeiras inquietações que nos levaram a estudar um pouco a trajetória da Educação Profissional no Brasil e o ensino de história naqueles cursos técnicos bem como o que seria então aquela proposta de Ensino Médio Integrado (EMI) que se descortinava diante de nós e daqueles estudantes como um novo desafio a ser enfrentado.

Diante dessa experiência, buscamos, então, comparar a nossa proposta de ensino, pautada basicamente nos programas pré-vestibulares e no Enem, com a dos professores de história dos cursos técnicos do campus João Pessoa.²¹ A intensão dessa comparação era tentar identificar que saberes históricos estavam sendo trabalhados junto aos estudantes naquela modalidade de ensino (integrado) e como a história dialogava com as demais disciplinas da formação geral e técnica.

Por ser o campus mais antigo e por conter o maior número de professores de história que já vinham trabalhando a disciplina junto àquela modalidade de ensino, acreditávamos que encontraríamos nos planos daqueles professores do Campus de João Pessoa algumas respostas para os nossos questionamentos, ou, ao menos, uma proposta diferenciada de ensino de história para aqueles cursos técnicos.

A expectativa era encontrar atividades interdisciplinares com as quais o ensino de história dialogava diretamente com cada habilitação profissional. No curso de Edificações, por exemplo, poderíamos encontrar conteúdos específicos que discutissem a questão do patrimônio histórico, ou, até mesmo, questões relacionadas ao processo de urbanização das

<http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa/mostra_noticia.php?codigo=8190>. Acesso em 26 de set. de 2014.

²¹ Até 2006, o então CEFET-PB, atual IFPB, só contava com dois campi na Paraíba, sendo uma unidade em João Pessoa e outra em Cajazeiras, criada em 1994 para atender o plano de interiorização da Educação Profissional. No início do Governo FHC, a expansão foi vedada pelo decreto 2.208/1997, só sendo retomada em 2006, com a criação de oito novas unidades. O Campus de Campina Grande fez parte da primeira etapa de expansão. Atualmente, o IFPB conta com 15 unidades na Paraíba, além da construção, em vigor, de mais cinco unidades, totalizando então 20 campi. Como podemos perceber a expansão da Educação Profissional no Brasil e em particular na Paraíba foi vertiginosa. Para maiores informações sobre a expansão do IFPB e localização dos Campi, consultar o site institucional, disponível em: <<http://www.ifpb.edu.br/campi/campi>>. Acesso em 18 jun. 2014.

idades brasileiras em diferentes períodos da nossa história. A nosso ver, essas duas temáticas poderiam ser abordadas tanto pela disciplina de história, como pelas disciplinas da área técnica, ou, ainda, de forma interdisciplinar, através de um planejamento prévio que rompesse com essa separação artificial entre as áreas de formação geral e profissional, com aulas conjuntas entre professores das mais diferentes disciplinas ofertadas em cada curso, trabalhando uma mesma temática que envolvesse conhecimentos em comum, rompendo, um pouco, com essa compartimentalização das disciplinas escolares e os seus conteúdos tidos como “específicos”.

De posse dos primeiros Planos de Ensino, não conseguimos identificar diferenças substanciais daquilo que estávamos desenvolvendo nos cursos técnicos do campus de Campina Grande. Ou seja, os professores de história do Campus João Pessoa não tinham uma proposta diferenciada daquilo que já realizávamos nas escolas de Ensino Médio privadas na Paraíba e que, por sinal, continuávamos a fazer, até aquele momento, no IFPB/Campus Campina Grande. Nossa prática seguia os programas de história definidos pelas principais universidades públicas do estado ou a proposta trazida pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), passando a ser adotado, gradativamente, como processo seletivo de ingresso nas principais universidades públicas e privadas em todo o país. Dessa forma, não encontramos conteúdos específicos ou propostas de ensino interdisciplinares que dialogassem com cada habilitação técnica ofertada.

No entanto, o que nos chamou atenção, a princípio, foi a disparidade de carga horária, conteúdos e recortes temporais para o ensino de história presente nas matrizes curriculares dos sete cursos técnicos ofertados pelo campus João Pessoa. Como exemplo ilustrativo dessa disparidade, podemos observar a Tabela abaixo contendo a carga horária e a distribuição anual da disciplina de história em cada Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio no Campus de João Pessoa.

TABELA I – Carga horária da disciplina de história dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Campus de João Pessoa

Curso Técnico Integrado	1.a Série (aulas semanais)	2.a Série (aulas semanais)	3.a Série (aulas semanais)	4.a Série (aulas semanais)
Contabilidade	2h	2h	2h	
Controle Ambiental	2h	2h		
Edificações	2h	2h		

Eletrônica			2h	3h
Eletrotécnica			2h	3h
Mecânica	2h	2h		
Instrumento Musical	2h	2h	2h	

Fonte: IFPB, Coordenação de Ciências Humanas e suas Tecnologias (CCHT), campus João Pessoa do IFPB, agosto de 2012.²²

Percebemos que a carga horária de história não é a mesma para todos os cursos, assim como a sua distribuição por série também é variável. Os Cursos Técnicos Integrados em Controle Ambiental, Edificações e Mecânica possuem uma carga horária total de 4h/a distribuídas nas duas primeiras séries com duas aulas semanais. Já os Cursos de Eletrônica e Eletrotécnica têm uma carga horária um pouco superior, totalizando 5h/a distribuídas nos dois últimos anos desses dois cursos com duas aulas semanais na 3ª Série e três na 4ª Série.

Por fim, os Cursos de Contabilidade e Instrumento Musical, criados recentemente, possuem a maior carga horária (6 h/a no total), distribuídas em duas aulas semanais ao longo dos três primeiros anos.

Nesse sentido, levantamos os seguintes questionamentos junto aos professores de história que participaram da elaboração daqueles Projetos Pedagógicos: Por que essa disparidade de tempo, conteúdo e ano de oferta da disciplina de história nos cursos técnicos ofertados pelo Campus de João Pessoa? Que critérios foram utilizados para definir a carga horária de cada curso? Por que, em alguns cursos, a disciplina de história é ofertada nos dois primeiros anos e, em outros, apenas nos dois últimos anos? Que articulação está sendo pensada entre as disciplinas dentro de uma perspectiva interdisciplinar e integradora?

Essa disparidade de currículos não ocorria no Campus de Campina Grande, assim como nos demais campi do IFPB, que possuíam uma carga horária unificada para a disciplina de história, com 5 h/a distribuídas nas duas primeiras séries, sendo três aulas semanais na 1ª série e duas na 2ª série, conforme podemos observar na tabela a seguir:

TABELA II – Carga horária da disciplina de história dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Campus de Campina Grande

Curso Técnico Integrado	1.a Série Aulas semanais	2.a Série Aulas semanais	3.a Série Aulas semanais	4.a Série Aulas semanais
-------------------------	-----------------------------	-----------------------------	-----------------------------	-----------------------------

²² Essa carga horária é referente a uma planilha disponibilizado pela CCHT para a distribuição dos professores em cada curso em 2012.

Informática	3	2		
Mineração	3	2		
Petróleo e Gás	3	2		

Fonte: IFPB, Coordenação de Formação Geral do campus Campina Grande do IFPB, janeiro de 2010.

Isso não quer dizer que Campina Grande, assim como os demais campi do interior, estivessem planejando o ensino de forma Integrada, como veremos no decorrer desse trabalho, mas apenas buscando uma certa uniformidade de carga horária e conteúdos para os cursos técnicos integrados ofertados pelos demais campi recém-criados com a expansão do IFPB.

Dessa forma, saber como os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Campus João Pessoa foram construídos - através participação dos professores de história que compuseram as comissões responsáveis pela elaboração desses projetos - foi fundamental para analisarmos que saberes históricos foram definidos como necessários para a formação escolar desses alunos, não limitando-se para a disciplina de história em particular, mas para a construção de uma proposta de ensino que aponte de fato para uma perspectiva integradora.

Nesse sentido, que critérios foram utilizados na definição de uma carga horária tão variada para o ensino de história nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no Campus João Pessoa? O que balizou a escolha de determinados conteúdos e recortes temporais em detrimento de outros? Essas questões não estão postas nos Projetos Político Pedagógicos de forma clara e nem poderiam estar, já que fazem parte de um momento anterior a sua concretização. Por isso, foi necessário proceder com a investigação de como se deu a elaboração desses projetos, ou seja, analisar como ocorreu a dinâmica de construção das propostas de ensino desses cursos na sua fase “pre-ativa”. É nessa fase, segundo Goodson (2012) e Gimeno Sacristán (2000), que encontramos as diferentes concepções de Educação Profissional e de ensino de história em disputa, delineadas por interesses políticos e ideológicos divergentes, bem como os desafios enfrentados na construção coletiva de uma proposta de ensino na qual está implícito todo um processo de seleção e produção de saberes.

Em suma, consultando apenas os documentos prescritos, ou resultado desse processo dinâmico de elaboração de uma proposta de ensino (PPCs), não encontraríamos respostas satisfatórias sobre o porquê da escolha de um determinado conteúdo ou recorte temporal em detrimento de outros. Precisávamos saber não apenas que critérios foram estabelecidos para a

construção desses Projetos Pedagógicos, mas a dinâmica de participação dos professores de história nesse processo, como também se a perspectiva de construção de uma proposta de Ensino Médio Integrado mudou os rumos dessa disciplina nos cursos técnicos ofertados pelo Campus João Pessoa.

Foi nesse momento que sentimos a necessidade de procedermos a uma investigação mais detalhada, buscando um conjunto de documentos internos e externos e indo além daquilo que estava prescrito nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados. Recuamos, assim, ao momento de planejamento desses cursos, definido, segundo Goodson (2012) e Sacristán (2000), como pré-ativo, ou melhor, ao momento em que seria possível identificar as diversas propostas de ensino que estavam em disputa na hora de definir o que seria ofertado como conhecimento aos alunos em um dado curso técnico integrado.

Partindo daí, buscamos delinear a nossa estratégia de pesquisa definindo alguns caminhos que pudessem dar conta do nosso objeto de estudo. Optamos, então, por partir da própria dinâmica de trabalho estabelecida pelo IFPB para a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos seus cursos técnicos que seriam ofertados de forma integrada ao Ensino Médio a partir do ano letivo de 2006.²³

Portanto, a nossa pesquisa foi desenvolvida buscando percorrer o itinerário que professores e equipe pedagógica estabeleceram no processo de reformulação dos Projetos Pedagógicos desses cursos técnicos, tentando acompanhar o desenrolar desse trabalho junto aos profissionais que conduziram esse processo.

A elaboração de cada PPC, conforme relatórios pedagógicos disponibilizados pela Coordenação Pedagógica do Campus (COPEP), contou com uma comissão de sistematização composta por professores de todas as disciplinas de formação geral e profissional, que trabalharam em conjunto com o corpo de técnicos educacionais ligados à Coordenação de Educação Profissional.

Assim, buscamos, junto à Diretoria de Ensino e Coordenação dos cursos técnicos do Campus João Pessoa e Coordenação de Educação Profissional, o conjunto de documentos produzidos pelas comissões que ficaram encarregadas de revisar os PPCs de acordo com

²³ Os primeiros Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos do IFPB, aprovados após a entrada em vigor do Decreto 5.154/2004, datam de 2006. Alguns já passaram por um processo de reformulação em 2010, como foi o caso do Curso Técnico em Controle Ambiental. Os demais estão passando por um processo de revisão atualmente, já que todo PPC deve ser periodicamente reavaliado conforme estabelecido pela própria natureza desse documento, sempre provisória e em constante atualização.

aquilo que preconiza o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPB²⁴.

Com relação aos documentos externos que balizaram a elaboração dos PPCs, selecionamos os seguintes: Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, legislação sobre a Educação Profissional, Parâmetro e Diretrizes Curriculares para o ensino de história e a Educação Profissional Técnica de nível médio. Todos eles estão disponíveis nos sítios eletrônicos do Ministério da Educação (MEC), nas Secretarias de Educação Básica (SEB) e de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), assim como no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), são eles:

TABELA III - Documentos federais e estaduais (Leis, Decretos, Resoluções, Pareceres e Referenciais) sobre a Educação Profissional e o Ensino de História a partir de 1996.

DATA	ATO	ASSUNTO
1996	Lei 9.394/1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
1997	Decreto 2.208/1997	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39ª 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
1998	Parecer CNE/CEB nº 15/1998	Versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
1998	Resolução CNE/CEB nº 3/1998	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
1999	Parecer nº16/1999	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico
1999	Resolução CNE/CEB nº 4/1999	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional
2000	PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
2001	Resolução CNE/CEB nº 1/2001	Prorroga o prazo final, definido pelo artigo 18 da Resolução CNE/CEB nº 04/99, como período de transição para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.
2002	PCNEM +	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio + (Orientações Curriculares Complementares aos PCNEM)
2004	Resolução CNE/CEB nº 1/2004	Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos.
2004	Parecer CNE/CEB nº 39/2004	Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio.

²⁴ Com muita dificuldade conseguimos ter acesso à documentação interna produzida durante o planejamento dos PPCs. Boa parte dessa documentação foi disponibilizada pelos pedagogos e professores de história que participaram dessas comissões, não estando devidamente organizadas e arquivadas para consulta pública.

2004	Decreto nº 5.154/2004	Regulamenta o §2º do Artigo 36 e os Artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e das outras providências.
2005	Resolução CNE/CEB nº 1/2005	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.
2005	Resolução CNE/CEB nº 4/2005	Inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB 1/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.
2006	OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio v. 3: Ciências Humanas e suas Tecnologias.
2007	RCEM	Referenciais curriculares para o Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba.
2007	Documento Base	Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.
2008	Lei nº 11.645/2008	Altera a Lei 9394, de 20/12/1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9/01/2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.
2008	Lei nº 11.741/2008	Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.
2008	Resolução CNE/CEB nº 3/2008	Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.
2008	Lei nº 11.892/2008	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências.
2009	Resolução CNE/CEB nº 3/2009	Dispõe sobre a instituição Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), em substituição ao Cadastro Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT), definido pela Resolução CNE/CEB nº 4/99.
2010	Parecer CNE/CEB 07/2010	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
2010	Parecer CEE/PB nº 149/2010	Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e da “História e Cultura Indígena”.
2012	Resolução CNE/CEB nº 02	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
2012	Resolução CNE/CEB nº 4/2012	Dispõe sobre alteração na Resolução CNE/CEB nº 3/2008, definindo a nova versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.
2012	Resolução CNE/CEB nº 6/2012	Dispõe sobre alteração, na Resolução CNE/CEB nº 3/2008, definindo a nova versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir de dados disponíveis no portal do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 03 out. 2014.

Segundo a equipe pedagógica do IFPB, esse conjunto de documentos serviu de base legal e foi utilizado para a construção dos PPCs dos Cursos Técnico Integrado ao Ensino Médio do Campus João Pessoa do IFPB. Que interpretações foram feitas do aparato legal e

como foram incorporados ao planejamento institucional pelos professores e demais técnicos educacionais é o que veremos mais adiante nos capítulos IV e V dessa Dissertação.

Para efeito do nosso estudo, retomar o debate em torno da elaboração da LDB (1996) foi crucial para o entendimento do atual processo de reformulação da Educação Profissional e do ensino de história, que permitiu a possibilidade de construção de uma proposta de Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais.

A partir dessa nova possibilidade de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, garantida pelo Decreto 5.154/2004, o IFPB deu início a reformulação do currículo dos seus cursos técnicos, separados do Ensino Médio pelo Decreto 2.208/1997. Esse processo durou dois anos e culminou com a entrada, em vigor em 2006, dos novos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, inaugurando uma nova fase na Educação Profissional.

A complexidade envolvida na construção desse Projeto Pedagógico permitiu observarmos as disputas em torno de uma proposta de ensino que possibilita romper com a dualidade estrutural do nosso sistema de ensino. Dessa forma, ao buscarmos relacionar o processo de construção dos Cursos Técnicos Integrados (ao Ensino Médio do IFPB), com os escritos de Goodson (2012), percebemos que o estudo do currículo desses cursos teve que ser feito de forma abrangente, como ressalta este autor, por ser um documento “multifacetado”, construído e negociado em vários níveis e espaços. Logo, o autor aponta ainda que o estudo do currículo pode ser dividido em dois momentos: o primeiro seria a fase pré-ativa, em que o pesquisador investiga o processo de elaboração de uma proposta de ensino que vai desde a análise dos aspectos legais até a fase de definição dos saberes que irão compor o Projeto Pedagógico de um curso; já o segundo momento, denominado de fase interativa (currículo real), compreende aquilo que é efetivamente realizado pelo professor em sala de aula²⁵.

Ainda de acordo com Goodson (2012), é na fase pré-ativa que encontramos os conflitos em torno do que será definido como saberes a serem trabalhados durante o curso (fase interativa). Ou seja, é na fase de planejamento de uma proposta de ensino que se evidenciam os embates e os consensos em torno daquilo que deverá ser realizado pelos docentes em sala de aula. A partir daí, observamos como as mudanças operadas com a substituição do Decreto 2.208/1997 pelo Decreto 5.154/2004 alteraram o Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos do IFPB/Campus João Pessoa. A análise desse projeto nos trouxe, também, a dimensão dos saberes em disputa durante a elaboração de um projeto de ensino que, por sua vez, está interligado a um projeto mais amplo de educação.

²⁵ Essa segunda fase não será objeto de pesquisa do nosso trabalho, ficando como opção para pesquisas futuras.

A importância do estudo do currículo em sua fase pré-ativa também é levantada por Gimeno Sacristán (2000). Segundo ele, o currículo deve ser considerado um documento de construção coletiva - mesmo sendo realizado em um determinado espaço escolar, ou por uma comissão -, que carrega consigo a influência de vários agentes internos e externos. Sob sua definição incidem as políticas governamentais de educação, os sistemas de avaliação e controle, os materiais didáticos e a formação dos professores envolvidos diretamente no processo de construção do conhecimento.

Esse conjunto de atores, internos e externos, com opiniões e interesses muitas vezes divergentes, influencia a formatação de uma proposta de ensino que não pode ser ignorada por quem pretende desenvolver qualquer pesquisa sobre essa temática. Ou seja, o estudo do currículo pré-ativo não pode tomar apenas o documento prescrito como fonte de análise, sob pena de não apresentar, com maior profundidade, os embates e conflitos em torno da construção de uma determinada proposta de ensino.

Ao reconhecermos o currículo como um objeto de pesquisa complexo e multifacetado, como foi apontado por Goodson (2012) e Gimeno Sacristán (2000), buscamos não negligenciar o conjunto de interesses e a intervenção de vários agentes nesse processo. Nesse sentido, analisar a participação dos professores de história do IFPB como agentes ativos e diretos desse processo foi fundamental para a nossa pesquisa. Foram esses agentes, em conjunto com os professores de diversas áreas (formação geral e profissional), que moldaram os saberes históricos da proposta de ensino dessa disciplina e até certo ponto do projeto pedagógico dos cursos integrados a partir das suas opções teóricas, metodológicas e culturais, dentro de uma Instituição com características específicas que se relaciona com o poder público e com a comunidade na qual está inserida.

Essa abordagem ainda nos permitiu perceber como esses projetos estão sendo continuamente reconstruídos, seguindo um conjunto de diretrizes e normas externas e internas que também são constantemente revisadas, mas que não alteram, no mesmo compasso, o ritmo interno das escolas que são obrigadas a adequar seu Projeto Pedagógico ao que o aparato legal determina.

Assim, a intervenção dos professores e demais agentes educacionais envolvidos nesse processo é que pode apontar em que medidas tais reformas estão modificando ou não a proposta de ensino desses cursos integrados no IFPB. Dessa forma, consideramos equivocadas algumas análises superficiais que delegam ao professor a missão de mero executor de uma proposta de ensino elaborada por terceiros ou fora do ambiente escolar em que atuam, acabando por classificá-los em dois tipos: aqueles “bem-sucedidos”, porque

entendem e aplicam uma proposta de ensino; e aqueles “malsucedidos”, porque não entendem e/ou não aplicam uma dada proposta (MACHADO, 2002, p. 5). Logo, a interrelação entre o prescrito, o aparato normativo e o executado nas escolas precisam ser analisados a partir de cada experiência concreta, pois nem sempre o que está prescrito é o que, efetivamente, acontece na prática pedagógica das instituições de ensino.

Ao estabelecermos esse diálogo com Goodson (2012) e Sacristán (2000), como nossos referenciais teóricos sobre currículo, não poderíamos tomar apenas os PPC como fonte histórica a ser analisada e comparada com aquilo que preconiza os documentos nacionais estabelecidos pelo MEC para a Educação Profissional e o ensino de história. Se assim fizéssemos, estaríamos comprometendo o resultado da nossa pesquisa. Por isso, optamos em utilizar as fontes orais, entrevistando os professores de história e os pedagogos que participaram da elaboração do Projeto Pedagógico desses novos cursos, mas não como um documento complementar aos escritos, muito menos assumindo uma forma hierárquica superior ou inferior, ou como fonte alternativa, contudo, como fonte associada a essa documentação prescrita, por entendemos que as mesmas não são apenas necessárias, mas imprescindíveis quando se quer analisar como um determinado grupo de técnicos educacionais e professores – no caso em tela, os professores de história do IFPB – participam da construção de uma proposta de ensino (currículo pré-ativo).

Os aspectos teóricos da história oral, bem como os procedimentos necessários para a preparação e a realização das entrevistas, além do tratamento dado a essas fontes e o trabalho de análise, foram efetivados tomando por base o manual de Alberti (2005) e os escritos organizados por Amado e Ferreira (2006). Todo o acervo produzido será destinado ao Núcleo de Documentação e Pesquisa da Educação Profissional (NDEPEP)²⁶ do IFPB, mediante a autorização dos participantes.

Com relação à produção das fontes orais para esse trabalho, foram realizadas sete entrevistas, entre outubro de 2014 e janeiro de 2015. Dos entrevistados, cinco são professores de história e dois são pedagogos que participaram diretamente das comissões responsáveis pela elaboração e revisão do Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFPB e estão na Rede Federal desde os anos 1990. Ou seja, acompanharam todo o

²⁶ O NDEPEP é um órgão vinculado a Reitoria do IFPB. Foi criado em 2009 com o objetivo de resgatar e preservar a memória da Instituição através da produção do conhecimento crítico sobre a História da Educação Profissional na Paraíba. Mesmo criado há mais de quatro anos, o arquivo desse núcleo ainda não está disponível para atender aos pesquisadores interessados no estudo da Educação Profissional. Atualmente, o Núcleo aguarda a conclusão da reforma do prédio da Antiga Escola de Aprendizes e Artífices (primeira sede própria do atual IFPB), no qual uma das salas será destinada para a acomodação da documentação para consulta pública.

processo de reformas na Educação Profissional e no ensino de história, desde a entrada em vigor da LDB (1996) e da publicação dos PCNEM (2000), e foram responsáveis pela construção desses PPCs.

Durante o primeiro contato com os cinco professores entrevistados, percebemos um certo receio em participar da pesquisa, talvez por temerem que o nosso objetivo fosse avaliá-los em suas atividades pedagógicas em sala de aula (currículo real). Alguns deles nos informavam que não tinham certeza se poderiam contribuir com a pesquisa, afirmando que não participaram ativamente das comissões responsáveis pela reformulação dos PPCs, seja por estarem afastados da escola para qualificação, ou até mesmo pela própria dinâmica de funcionamento das comissões responsáveis pela promoção dessas reformas. Para nós, esse dado era muito importante, pois as portarias destinadas à formação dessas comissões eram compostas por pelo menos um professor de cada disciplina do componente curricular do curso. Essa composição permitiria, em tese, que o representante de história presente nas comissões, por exemplo, levasse aos demais professores da área às informações necessárias para o planejamento da disciplina.

Esse fluxo de informações garantiria, até certo ponto, uma ampla participação docente, mesmo que de forma indireta. Nossa dúvida era: esse processo seguiu, de fato, tal itinerário? Como se deu na prática a participação dos demais professores de história que não estavam relacionados nessas comissões responsáveis pela reformulação da proposta de Ensino Médio Integrado de cada curso? Que saberes históricos compuseram o debate até a formatação final desses PPCs?

Tais questionamentos precisavam ser investigados de forma associada às fontes orais, pois o resultado final desse planejamento, o Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, não traz consigo as opções teóricas, metodológicas e culturais discutidas por esses professores de história até o fechamento da proposta de ensino, como veremos mais adiante.

Dessa forma, identificamos a necessidade de avançar nas pesquisas para buscar entender como se deu a elaboração desses PPCs, percebendo possíveis mudanças e permanências dos métodos e conteúdo selecionados para o ensino de história dentro de uma perspectiva integrada. Todo esse processo precisou ser analisado à luz de dois aspectos que são considerados centrais nessa proposta:

O primeiro opõe-se à ideia de que, em educação, seja preciso sempre “inventar a roda”, bastando verificar que muito do que se pensa ser novo já foi experimentado muitas outras vezes. Outro aspecto a ser levado em conta

no processo de renovação é o entendimento de que muito do “tradicional” deve ser mantido, porque a prática escolar já comprovou que muitos conteúdos e métodos escolares tradicionais são importantes para a formação dos alunos e não convêm serem abolidos ou descartados em nome do “novo”. Assim, há que haver cuidado na relação entre permanência e mudança no processo de renovação escolar. (BITTENCOURT, 2011, p. 229)

Essa relação entre permanências e mudanças, tanto na Educação Profissional quanto no ensino de história, proporcionou, de fato, alguma modificação na proposta de ensino de história no IFPB com a criação dos novos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio? Até que ponto o que foi nacionalmente prescrito para o ensino de história foi incorporado nesse processo de reformulação do Projeto Pedagógico desses cursos? Como os professores e pedagogos analisaram esse processo de mudanças e a possibilidade de construção de uma proposta de Ensino Médio Integrado?

Entre 1997 e 2006, o IFPB realizou duas grandes reformulações no PPC dos seus cursos técnicos, acompanhando as mudanças promovidas na legislação educacional. Durante esse período, a então Escola Técnica Federal da Paraíba (ETFPB) possuía apenas duas unidades na Paraíba, sendo uma em João Pessoa (Unidade Sede) e outra em Cajazeiras (Unidade Descentralizada, criada em 1994), cada uma com cinco professores de História no seu corpo docente. Em 1999, essa escola foi transformada no Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba (CEFETPB)²⁷, com a oferta de cursos superiores em tecnologia.²⁸

Em 2008, veio à criação e expansão dos atuais Institutos Federais, exigindo dessas instituições uma reestruturação política e pedagógica ampla. Nesse sentido, em que medida o processo de mudanças recém operadas na Educação Profissional, com a criação e expansão dos atuais Institutos Federais, impactou ou alterou a proposta de ensino dos cursos técnicos no IFPB?

Essa e outras questões precisaram ser analisadas para percebermos se existiu, de algum modo, um movimento de renovação no ensino de história, a partir da elaboração desses novos Projetos Pedagógicos, dentro de uma perspectiva de Ensino Médio Integrado.

²⁷ Criado por decreto presidencial de 23 de março de 1999, os CEFETs passaram a ofertar cursos superiores e de pós-graduação na área tecnológica, além da manutenção na oferta dos cursos técnicos. (FERREIRA, 2002, p. 13)

²⁸ Conseguimos entrevistar todos os docentes de história que trabalharam nessa escola desde a segunda metade dos anos 1990 e que participaram ou atuaram na reformulação dos Projetos Pedagógicos dos cursos técnicos no então CEFETPB, ocorrida entre 2004 e 2006.

1.4 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

O trabalho foi organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, buscamos delimitar o nosso objeto de pesquisa, apresentando um panorama da trajetória de construção do mesmo. Em seguida, expomos o percurso metodológico e a estrutura do trabalho.

No segundo capítulo, analisamos a trajetória do Ensino Médio e da Educação Profissional no Brasil, com destaque para a Rede Federal de Educação Profissional que originou os atuais Institutos Federais, procurando compreender como se deu a construção da dualidade estrutural entre a formação geral e a profissional no sistema educacional brasileiro.

Após essa visão mais ampla que explorou a consolidação da dualidade estrutural do nosso sistema de ensino, adentramos no capítulo três explorando as reformas promovidas na Educação Profissional e no ensino de história nos anos 1990, chegando até a gênese do Decreto 5.154/2004, que trouxe a possibilidade de construção de uma proposta de Ensino Médio Integrado. Vimos, também, nesse capítulo que o então CEFET-PB, seguindo as deliberações estabelecidas através do Decreto 2.208/1997, separou o Ensino Médio do Técnico, entre os anos de 1997 e 2005, em função das alegadas necessidades de mercado.

No quarto capítulo, discutimos quais foram os fundamentos e os pressupostos teóricos que deram sustentáculo à construção da proposta de Ensino Médio Integrado no IFPB. Nesse sentido, dialogamos com os escritos Marx e Engels (1989; 1992), Gramsci (1982), Saviani (1994; 2007), Nossella (2004; 2007), Frigotto (2009), Kuenzer (2009), Ciavatta (2010), Ramos (2003; 2005; 2010), Pontes (2012), Moura (2012), entre outros importantes pesquisadores que se debruçaram sobre a temática do Ensino Médio Integrado como possibilidade de enfrentamento da dualidade estrutural do Ensino Médio e Profissional no Brasil. Em seguida, analisamos o processo contraditório de revogação do Decreto 2.208/97 e a construção do Decreto 5.154/04 que, entre outras coisas, permitiu que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio fosse desenvolvida de forma integrada ao Ensino Médio. Ao final desse capítulo, discutimos a construção do Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrado em Edificações, Eletrotécnica e Mecânica aprovados e iniciados em 2006.

No quinto e último capítulo, demos continuidade à análise do Projeto Pedagógico dos Cursos Técnico Integrados ao Ensino Médio do Campus João Pessoa do IFPB através da perspectiva dos professores de história que participaram desse processo, verificando de que maneira esses profissionais colaboraram na construção de uma proposta de EMI e como se apropriaram da mesma em relação ao planejamento do ensino de história nesses cursos,

refletindo sobre como ficou a inserção dessa disciplina na matriz curricular dos cursos integrado, e se ocorreram mudanças em relação à proposta de ensino de história do Ensino Médio.

Essas e outras questões foram discutidas ao longo deste último capítulo que está organizado em dois momentos: o primeiro tópico aborda a trajetória de formação acadêmica e profissional dos professores de história do IFPB; no segundo momento, exploramos como se deu a dinâmica de inserção da disciplina de história no Projeto Pedagógico de Ensino Médio Integrado do IFPB/Campus João Pessoa a partir da ementa dos Planos de Ensino e do olhar desses professores de história que participaram da criação desses cursos integrados, observando possíveis mudanças, como também permanências da proposta de ensino de História anterior (Ensino Médio).

Esperamos, ao final desse trabalho, ter contribuído com o debate sobre o currículo e ensino de história e suas possíveis mudanças e/ou permanências diante das últimas reformas que vem sendo operadas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio no IFPB, e das próprias peculiaridades presentes na construção de uma proposta de Ensino Médio Integrado que visa à incorporação de conhecimentos gerais e específicos de forma indissociada com o mundo do trabalho da ciência e da cultura.

2. O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: CONCEPÇÕES E PROJETOS CURRICULARES EM DISPUTA

Antes de nos debruçarmos sobre a inserção dos saberes históricos presentes no atual Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no IFPB/Campus João Pessoa, será necessário analisarmos que concepções e projetos educacionais estiveram em disputa em torno do desenvolvimento do Ensino Médio e Profissional no Brasil. A partir de um balanço histórico da construção do nosso sistema de ensino, teremos a oportunidade de identificar que modelos de educação foram sendo gestados e quais os interesses que permearam esse processo. Vale destacar que essa primeira análise está circunscrita, em palavras de Kuenzer (2009, p. 26) “no âmbito das relações de poder típicas de uma sociedade dividida em classes sociais, as quais se atribui, ou o exercício das funções intelectuais e dirigentes ou o exercício das funções instrumentais” a determinados segmentos sócias, gerando modelos educacionais direcionados que atendam a essa divisão de classes no sistema capitalista.

Recuar até o início do século XX faz-se necessário para entendermos como se deu a construção da dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro, sobretudo no Ensino Médio. O primeiro passo será explorarmos, historicamente, a problemática da dupla função desse nível de ensino que tem como finalidade a preparação para o mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, para a continuidade dos estudos.

Segundo Kuenzer (2009, p. 25), é nessa dupla função do Ensino Médio que reside o desafio de “articular de forma competente essas duas dimensões” na tentativa de construção de uma proposta de Ensino Médio Integrado. Nesse sentido, ao perpassarmos a trajetória histórica da Educação Profissional, teremos a possibilidade de analisar os diferentes projetos, concepções e práticas educacionais que estiveram em disputa em torno do modelo de Educação a ser ofertado.

2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: EM BUSCA DOS CAMINHOS PERCORRIDOS

À luz de Cunha (2005), estudar a história da Educação Profissional no Brasil não é tarefa fácil. Neste aspecto, Manfredi (2002, p. 65)²⁹ corrobora com a afirmação de Cunha destacando que o problema a ser enfrentado no estudo dessa modalidade de ensino encontra uma dupla ordem de dificuldade. A primeira delas está localizada na tradição historiográfica de pesquisa em história da educação que propiciou uma larga produção acadêmica sobre os espaços escolares, deixando de lado outros espaços sociais de formação que tiveram significativa importância na história da Educação Profissional brasileira.

Para resgatar a história das concepções e práticas de Educação Profissional no Brasil, é importante ir além das dimensões escolares. Faz-se necessário considerar também aquelas que se tem produzido, historicamente, em outros espaços sociais: sindicatos, empresas, associações de bairro, associações comunitárias, movimentos sociais. É importante ir além da perspectiva oficial e da orientação hegemônica. (MANFREDI, 2002, p. 65)

A segunda ordem de dificuldade a ser enfrentada, destacada por essa autora, assim como também por Cunha (2000), encontra-se no privilégio dado as pesquisas sobre o Ensino Superior e mais recentemente sobre o Ensino Médio em detrimento da Educação Profissional. Esse pouco interesse pelo ensino profissional é atribuído ao “fato de os historiadores da educação brasileira se preocuparem, principalmente, com o ensino das elites e do trabalho intelectual” (CUNHA *apud* MANFREDI, 2002, p. 65).

Além dessa dupla ordem de dificuldades no estudo da Educação Profissional, apresentadas por Manfredi e Cunha, acrescentamos uma terceira ordem, destacada por Kuenzer (2009), que é a dualidade estrutural de configuração do sistema de ensino brasileiro constituído, historicamente, por duas redes paralelas, sendo uma voltada para a formação profissional e outra para a educação geral. Essa, destinada às elites, e aquela, voltada para a classe trabalhadora. Nesse sentido, uma rápida análise histórica do nosso sistema de ensino faz-se necessária, antes de chegarmos ao recorte temporal (2004-2006) da nossa pesquisa, para compreendermos os diferentes projetos políticos em disputa, caracterizados e determinados, em última instância, pelo desenvolvimento socioeconômico do país. Para essa autora,

O desenvolvimento histórico dessas redes vai mostrar que a iniciativa estatal primeiro criou escolas profissionalizantes, no início do século XX, para só nos anos 40 criar o Ensino Médio. A partir de então, **essas redes sempre estiveram de alguma forma (des)articuladas, uma vez que a dualidade**

²⁹ Essa autora fez uma retrospectiva história contextualizada sobre a Educação Profissional no Brasil, desde a Colônia até o início do século XXI, indo além dos espaços escolares.

estrutural sempre responde a demanda de exclusão/inclusão; o Ensino Médio *inclui* os socialmente *excluídos*; para os excluídos, alguma modalidade de preparação para o trabalho, orgânica aos modos de produzir mercadoria que historicamente foram se constituindo. Em decorrência, não há como compreender o Ensino Médio no Brasil sem tomá-lo em sua relação com o ensino profissional, já que ambos compõem as duas faces indissociáveis da mesma proposta: a formação de quadros intermediários, que desempenharão, no contexto da divisão social e técnica do trabalho, as funções intelectuais e operativas em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas. (*Ibid.*, p. 26, grifos nossos)

Se, para essa autora, não há como compreender o Ensino Médio no Brasil sem tomá-lo em sua relação com o ensino profissional, então o inverso pode ser considerado verdadeiro, já que a trajetória da Educação Profissional será marcada por períodos de distanciamento e aproximações do Ensino Médio, como veremos a seguir.

Dito isso, passaremos então a analisar o desenvolvimento histórico da Educação Profissional e do Ensino Médio no Brasil de forma conjunta, a partir daquilo que Kuenzer (2009) chama de dualismo estrutural, categoria explicativa que tem caracterizado a constituição do Ensino Médio e Profissional, no Brasil, “já que desde o surgimento da primeira iniciativa estatal nessa área, até o presente momento, sempre se constituiu duas redes, uma profissional e a outra geral para atender às necessidades socialmente definidas.” (p.26). Sem a compreensão dessa dualidade estrutural do nosso sistema educacional, conclui a autora, não conseguiremos superar os limites e as possibilidades que devem ser considerados em relação a esse nível de ensino na hora de planejarmos uma proposta de Ensino Médio Integrado, cuja problemática tem sido, ao longo da nossa história, de difícil enfrentamento.

Embora já existisse um conjunto de experiências de aprendizagem desenvolvidas no Brasil desde o período colonial, foi somente no início do século XX que a formação profissional passou a fazer parte do rol de preocupações da política estatal, com a criação de uma rede composta por 19 Escolas de Arte e Ofício espalhadas por diferentes unidades da federação.³⁰ Essas escolas, precursoras dos atuais Institutos Federais, ainda não tinham a pretensão de atender a demanda por mão-de-obra requisitada pelo processo de industrialização que era praticamente inexistente no país naquele período. Segundo Kuenzer (2009), a principal função dessas escolas era:

Educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como

³⁰ Segundo Manfredi (2002, p. 83), “a localização das escolas obedeceu mais a critérios políticos do que econômicos, pois foram instituídas nas capitais dos estados, embora, na época, poucas capitais contassem com um parque industrial desenvolvido”, como era o caso específico da Paraíba.

política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho. (KUENZER, 2009, p.27)

Na Paraíba, o primeiro local de funcionamento da Escola de Aprendizes e Artífices foi o quartel da Polícia Militar (LIMA, 1995). Antes da pretensão de atender a uma formação educacional, essas escolas tinham uma finalidade correcional e repressora de formação dos seus alunos, tomando o trabalho como algo necessário à manutenção da ordem social vigente. Não é à toa que o local escolhido aqui na Paraíba tenha sido um quartel de polícia.³¹

De acordo com Cunha (2000), logo após a proclamação da República, positivistas e liberais expressaram suas preocupações sobre a montagem e organização de um sistema de ensino no Brasil. Um memorial, assinado por mais de 400 operários cariocas, entregue a Benjamim Constant, ainda em 1889, já manifestava algumas preocupações em relação ao tema:

Manter o tempo livre para os aprendizes absorverem a educação materna, tendo em vista a formação moral; assegurar a instrução primária, instituindo o concurso de ingresso para a aprendizagem; (...) valorizar a função das mães como educadoras, tanto no lar como no encaminhamento da instrução profissional dos menores. (MANFREDI, 2002, p. 80-81)

Tais medidas não foram incorporadas de imediato pelo governo, haja vista a ausência da obrigatoriedade na oferta de instrução primária na primeira carta constitucional republicana (1891). Não obstante, esse memorial vai influenciar, ainda que indiretamente, segundo essa autora, a transformação do Asilo de Meninos Desvalidos no Instituto de Educação Profissional, assim como, mais adiante, a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, em 1909, no Governo do então Presidente Nilo Peçanha.

Além de influenciar a criação dessa primeira experiência de Educação Profissional sob a responsabilidade direta do Estado, esse memorial também influenciou, segundo Manfredi (2002), a elaboração de uma nova legislação trabalhista que limitou o emprego de menores nas fábricas no Rio de Janeiro, capital federal até então.

Outro aspecto importante que merece ser destacado no campo da educação durante os primeiros anos da República foi à separação entre Estado e Igreja. Isso afetou principalmente as escolas confessionais que

³¹ Não encontramos na literatura acadêmica a informação sobre o local de funcionamento dessas escolas no restante dos estados da Federação. Embora não seja determinação legal o estabelecimento do local de funcionamento dessas escolas, o Decreto nº 7.566/1909, que criou as Escolas de Aprendizes e Artífices não deixa dúvidas sobre a sua finalidade última, que seria a de manter a disciplina entre os jovens pobres através do ensino de algum ofício, afastando-os da “ociosidade ignorante, escola do vício e do crime”. (BRASIL, 1909).

Por força das ideologias liberais e positivistas, a Constituição de 1891 determinou a separação entre Estado e Igreja, de modo que a religião passou da esfera pública para a esfera privada. O Estado foi proibido de financiar qualquer tipo de atividade religiosa, até mesmo as escolas confessionais, assim como nenhum ensino religioso poderia ser ministrado nas escolas públicas (CUNHA *apud* MANFREDI, 2002, p. 81)

Mesmo havendo divergências entre a Igreja Católica e os liberais e positivistas, no tocante ao ensino religioso nas escolas, concordavam com a importância do ensino de ofícios manuais como mecanismo de disciplinamento dos setores populares. Exemplo disso é que, ao longo dos anos 1920, houve uma reaproximação entre a Igreja Católica e o Estado, com a reintrodução do ensino religioso nos currículos escolares, inclusive com o uso de recursos públicos na manutenção das escolas confessionais.

Essa reaproximação se deu em vários momentos de crise social ao longo da chamada Primeira República, na qual setores populares, excluídos das decisões políticas, passaram a reivindicar direitos a partir da mobilização de trabalhadores urbanos (greves) e de movimentos rurais, como a Guerra de Canudos (1896-1897), além de inúmeros movimentos contestatórios da ordem social e política, como a Revolta da Chibata e o Tenentismo nos anos 1920 (MANFREDI, 2002).

Foi em meio a esse cenário de contestação social e de construção da república brasileira que o sistema escolar foi sendo gestado, acompanhando um conjunto de transformações socioeconômicas provocadas pelo fim do Governo Imperial e o gradativo processo de industrialização e urbanização do Brasil republicano. A montagem de um parque industrial e o surgimento de grandes centros urbanos, sobretudo durante o Estado Novo (1937-1945), estimulou o crescimento de serviços de infraestrutura, transportes e edificações, fazendo com que a demanda por mão-de-obra qualificada aumentasse no Brasil.

O sistema educacional escolar e a Educação Profissional, em particular, ganharam, então, contornos mais nítidos. Os “destinatários” dessa última modalidade de ensino deixariam de ser apenas os pobres e “desvalidos da sorte” para englobar setores populares urbanos médios que passaram a constituir um contingente expressivo de trabalhadores assalariados.

Aos poucas as Escolas de Aprendizizes e Artífices, dedicadas ao ensino de ofícios manuais, foram transformadas no sentido de atender a essa crescente demanda por mão-de-obra qualificada. Mesmo não sendo criadas, a princípio, para atender à indústria, ainda muito embrionária e concentrada no Rio de Janeiro e em São Paulo, essas escolas foram, sem dúvida, a primeira resposta concreta dada pelo Estado à questão do ensino profissional (KUENZER, 2009, p. 27).

Mais adiante, trabalhadores dessa nascente indústria, organizados em sindicatos, promoveriam uma série de movimentos grevistas que se espalharam por boa parte dos centros urbanos industriais, exigindo melhores salários e condições de trabalho. Diante de tais contestações, o ensino profissional foi visto pelos chamados industrialistas como uma resposta capaz de fazer frente ao avanço do movimento operário, a exemplo daquilo que já ocorria nos Estados Unidos e na Europa, onde o ensino profissional foi usado como instrumento de contenção social, criando uma classe intermediária de trabalhadores capaz de frear os movimentos de contestação do sistema capitalista.

A criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, além de outras experiências públicas e privadas destinadas à formação de trabalhadores, foram sendo planejadas como um “antídoto contra o apregoamento das ideias exóticas das lideranças anarco-sindicalistas existentes no operariado brasileiro” (MANFREDI, 2002, p. 82).

Nesse sentido, o estado de São Paulo foi o que mais se destacou na Educação Profissional com a criação de uma rede de escolas profissionalizantes que contava com várias unidades espalhadas pelo seu território. Essa rede foi financiada a partir de contribuições privadas e estatais, a exemplo do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP), mantido com recursos do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e das empresas conveniadas que enviavam aprendizes para realização de estágios práticos nas suas oficinas³².

No plano privado, podemos citar a experiência desenvolvida pelas escolas salesianas (confessionais) fundadas na Itália ainda no século XIX. Organizadas e mantidas pela ordem dos padres salesianos, essas escolas chegaram ao Brasil no final do século XIX e início do século XX e eram destinadas aos alunos que já tinham concluído o ensino primário, frequentando cursos com cinco ou seis anos de duração que incluía matérias complementares ao ensino primário, como Religião, Língua Portuguesa, Geografia, Civildade, Higiene e Música, ademais, matérias ligadas a um determinado ofício. Nos três últimos anos, incluíam-se as disciplinas de Desenho, Música, História Natural, Física, Química, Mecânica, História, Francês, Inglês, Contabilidade e Sociologia. Esses cursos funcionavam tanto em regime de internato como de externato (MANFREDI, 2002, p. 89).

Com relação à parte específica de formação profissional, essas escolas ofereciam uma preparação para os seguintes ofícios: alfaiataria, encadernação, fundição de tipos, marcenaria,

³² Outras experiências de ensino profissionalizante foram desenvolvidas por instituições públicas e privadas. Mais adiante, como teremos a oportunidade de analisar, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), criado em 1942, acabou incorporando o padrão de gestão e financiamento do CFESP.

marmoraria e sapataria.³³ As oficinas de formação profissional funcionavam como verdadeiros espaços de produção, atendendo encomendas de modo a subsidiar as despesas da própria escola. No entanto, as escolas salesianas não se destinavam apenas ao ensino de um determinado ofício, oferecendo também o ensino secundário (propedêutico). Aliás, esse foi um dos motivos que levaram a sua decadência, já que o ensino secundário passou a ser mais requisitado pelas camadas médias urbanas do que o ensino profissional.

Dessa forma, a proposta inicial dessas escolas, criadas com a finalidade de formar trabalhadores visando neutralizar a influência das ideias anarquista e comunista no movimento sindical, foi gradativamente sendo deixada de lado, voltando-se, tão somente, para o ensino secundário, em função do aumento da demanda dos setores das camadas médias urbanas paulistas a esse tipo de ensino (MANFREDI, 2002, p. 90-91).

Em uma perspectiva diferenciada das iniciativas estatais e eclesiásticas apresentadas, as experiências de Educação Profissional, organizadas pelos próprios trabalhadores, embora em um número relativamente pequeno em comparação às primeiras, também foram registradas. Mesmo não atingindo um quantitativo expressivo dos operários, essas experiências de aprendizado no próprio local de trabalho eram consideradas importantes não apenas para a formação de uma mão-de-obra especializada, mas, sobretudo, como veículo de divulgação e formação do ideário anarquista presente nas primeiras organizações sindicais operárias em São Paulo e no Rio de Janeiro no início do século XX, combinando ações práticas de educação com ações de formação política mediante conferências, palestras e estudos promovidos pelas uniões sindicais.

Vale salientar que a iniciativa organizada pelos sindicatos para a formação política dos trabalhadores não tinha a pretensão de ficar restrita apenas aos locais de trabalho. Para a educação infantil, o ideário anarquista propunha a fundação de escolas modernas, pautadas em parâmetros científicos que negavam a visão teológica das escolas confessionais. Segundo Manfredi (2002), pouco se sabe sobre o funcionamento dessas experiências educacionais. No entanto, levantamentos feitos por essa autora em periódicos da imprensa sindical da época trazem algumas pistas sobre essas experiências, sendo necessário o desenvolvimento de novas pesquisas sobre a temática.³⁴

³³ Esses eram praticamente os mesmos cursos ofertados nas escolas de Aprendizes e Artífices mantidas pelo governo federal até as reformas educacionais promovidas no final do Estado Novo e no início do Governo Dutra.

³⁴ Não sabemos se, após a publicação desse comentário de Manfredi (2002, p. 93), foram desenvolvidas novas pesquisas sobre essas experiências de Educação Profissional organizada pelos sindicatos. Seria preciso fazer um levantamento junto aos programas de Pós-Graduação que trabalham com linhas de pesquisa que abordem a educação e o trabalho para sabermos o que foi produzido a respeito desse tema. No entanto, esse não é o

Independentemente da existência sistemática dessas experiências educacionais organizadas pelos próprios trabalhadores, o fato é que, no início do século XX, a incipiente organização fabril não exigia dos operários um domínio tecnológico mais sofisticado. Sendo assim, a velha tradição do aprendizado no próprio local de trabalho, ou seja, no “chão de fábrica”, por meio do ensino prático de conhecimentos técnicos transmitidos pelos próprios operários e contramestres, constituía-se como a prática corriqueira de formação de mão-de-obra da nascente indústria de bens de consumo não duráveis (alimentos, tecidos etc.).

Com base no que foi analisado até agora, percebemos que as iniciativas de uma Educação Profissional, desenvolvida durante a Primeira República, caracterizaram-se pela gestação de práticas e concepções educacionais assistencialistas e compensatórias, orientadas na “perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho” (KUENZER, 2009, p. 27). Essas foram as principais características das Escolas de Aprendizes e Artífices que seriam então reformadas, ao final do Estado Novo, para atender a demanda crescente de mão-de-obra do setor industrial que exigia uma maior racionalidade técnica na formação dos seus operários.

Em seus 33 anos de existência, passaram por elas 141 mil alunos, uma média de 4.300 por ano. No último ano de funcionamento, em 1942 (quando da criação da lei orgânica do ensino industrial, Lei 4.073, de 30 de janeiro [de 1942]), havia estabelecimentos com número diminuto. Os ofícios oferecidos eram os de marcenaria, de alfaiataria e de sapataria, mais artesanais do que manufatureiros, o que revela a distância entre os propósitos industrialistas de seus criadores e a realidade diversa de suas vinculações com o trabalho fabril. (MANFREDI, 2002, p. 84)

Paralelamente, as práticas assistencialistas e compensatórias surgiram concepções consideradas anarco-sindicalistas de educação integral, promovidas pelos sindicatos, assim como experiências eclesiásticas e, finalmente, a visão de formação profissional voltada para o fornecimento de mão-de-obra especializada, como a experiência da CFESP. Esta, somada às experiências anteriores, irão se configurar como referencial político-pedagógico das reformas promovidas nas Escolas de Aprendizes e Artífices, ganhando uma maior racionalidade técnica logo após a derrubada do Estado Novo.

A concepção de Educação Profissional para o trabalho assalariado e para o emprego, como veremos, vai se tornando hegemônica, pois a organização do ensino profissional e os métodos de ensino, antes exclusivamente empíricos e espontâneos das práticas artesanais de aprendizagem, foram adquirindo

objetivo das nossas reflexões, muito embora seja de fundamental importância o desenvolvimento de novos espaços de pesquisa sobre a Educação Profissional para além das escolas profissionais, preocupação perene dessa autora e de Cunha (2005) em não restringir esse campo de pesquisa apenas aos espaços regulares de educação que são as escolas oficiais.

uma racionalidade técnica, em função do predomínio da ‘organização científica (capitalista) de trabalho’. (MANFREDI, 2002, p. 94)

Será a partir da política educacional da chamada Era Vargas (1930-1945) que veremos a legitimação da separação nítida entre trabalho manual e intelectual, configurando duas redes de ensino paralelas e em sintonia com a divisão social do trabalho, “isto é, um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinado às classes menos favorecidas” (MANFREDI, 2002, p. 95).

Outra característica importante desse período, destacado por essa autora, e que irá influenciar a política educacional subsequente ao Estado Novo, foi a gradativa modificação do modelo econômico agroexportador, hegemônico até aquele momento, pelo modelo industrial, estimulado pelo processo de substituição de importações brasileiras em meio à 2ª Guerra Mundial, trazendo para o Estado o papel de protagonista principal do desenvolvimento econômico, a partir de investimentos públicos em infraestrutura e na indústria de base.

A centralidade do Estado no processo de industrialização do país resultou na criação de grandes companhias estatais em setores estratégicos (energia e metalomecânica), responsáveis por garantir as condições necessárias para o desenvolvimento do parque industrial de bens de consumo duráveis a partir de uma política de atração de investimentos estrangeiros nas décadas de 1950, 1960 e 1970.

Foi durante a Ditadura do Estado Novo que Vargas se aproximou dos trabalhadores, transformando os sindicatos em verdadeiros apêndices do Estado, atrelando esse movimento à máquina governamental através do vínculo oficial dos sindicatos ao Ministério do Trabalho. Esse atrelamento não foi produto apenas da repressão e do “silêncio” dos setores mais combativos e de esquerda do movimento sindical, mas de concessões estabelecidas pelo regime aos trabalhadores formais. Segundo Gomes (1991), essa aproximação dos trabalhadores em relação ao Governo só foi possível a partir de uma série de medidas político-administrativas tomadas por Vargas diante de um cenário de mudanças no contexto nacional e internacional, 1942-1943, “que apontava[m] para inevitabilidade de transição para o regime liberal-democrático após o fim da guerra” (CUNHA, 2005, p. 4). Assim, mais do que reprimir, Vargas, através do corporativismo voltado para o controle dos trabalhadores, visou mobilizar de forma controlada o apoio desse segmento ao seu esquema de poder.

Nesse sentido, benefícios como salário mínimo, férias remuneradas, limitação da jornada de trabalho, entre outros, vieram articulados a mecanismos de cerceamento da atuação política dos trabalhadores, como a restrição do direito à livre organização sindical.

No campo da Educação Profissional, o modelo político centralizador e autoritário, implantado a partir do golpe de Estado em 1937, favoreceu a construção de um sistema de ensino híbrido e paralelo ao sistema público (às redes estaduais e a federal de Educação Profissional), que foi o chamado “Sistema S” com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1943. Esses dois sistemas seriam financiados a partir do recolhimento de contribuições compulsórias, sendo organizados e geridos pelos sindicatos patronais³⁵.

Para Cunha (2005, p.3), a montagem desse modelo de educação destinada à formação profissional instrumental e ao atendimento imediato da demanda industrial, especialmente o SENAI, através de uma iniciativa governamental, “exige a compreensão dos padrões especiais de articulação entre as esferas pública e privada – o corporativismo.”.

Essa articulação, segundo Diniz & Boschi (1991), vai sendo gestada ao longo da Era Vargas, inaugurando, digamos assim, um novo momento corporativista, associado ao patrimonialismo já existente, instaurado em um contexto de cerceamento das liberdades democráticas ao longo da ditadura do Estado Novo.

Dessa forma, a montagem do sistema corporativo de representação sindical, assim como a criação do chamado “Sistema S”, contribuiu para o reordenamento do sistema escolar brasileiro a partir da “reformulação do ensino regular, legitimado, de modo semelhante, ao ocorrido no sistema escolar italiano (...) de inspiração fascista” (MANFREDI, 2002, p.98). Nesse, o ensino secundário de formação propedêutica, voltado para o ingresso nos cursos superiores, seria separado dos cursos profissionalizantes voltados para a formação dos seguimentos médios urbanos que se formavam naquele momento no Brasil.

Portanto, será nesse período que veremos a acentuação do dualismo educacional, com a criação do “Sistema S” e com o reordenamento do sistema escolar brasileiro pautado por relações de ambiguidade entre o Estado e os setores privados. Essa ambiguidade marcará a nova regulamentação da Educação Profissional pós Estado Novo.

A seguir, veremos detalhadamente como a política educacional de Vargas alterou a proposta educacional vigente, criando dois sistemas de ensino paralelos que adentraram ao período democrático seguinte (1945-1964) sem grandes modificações.

³⁵ Para maiores informações sobre a criação do “Sistema S”, consultar Cunha (2005, p. 45-110).

2.1.1 A consolidação da dualidade estrutural do sistema de ensino brasileiro

Até 1941 não tínhamos um sistema de ensino propriamente dito, apesar disso, existiam diversas iniciativas públicas e privadas nesse campo. Tal fato vai mudar, basicamente, por duas razões: a primeira delas é de cunho econômico – formação de uma força de trabalho direcionada para o desenvolvimento industrial do Estado Novo; e a segunda seria de caráter ideológico – controle maior do ensino profissional, evitando a influência de concepções educacionais anarco-sindicalistas (CUNHA, 2005).

Segundo Manfredi (2002), a ambiguidade das relações estabelecidas entre o Estado e os setores privados (Igreja Católica, industriais e latifundiários), durante a primeira metade do século XX, caracterizariam as disputas pelo modelo de educação a ser implementado. Um dos exemplos trazidos por Cunha para explicar essa relação de ambiguidade refere-se à política de colaboração mantida entre o Estado e Igreja Católica:

O Estado buscava o apoio político e ideológico do clero católico na manutenção da ordem, ameaçada pelos movimentos anarco-sindicalistas, depois pelos movimentos insurrecionais dos militares. A Igreja, por sua vez, buscava o reconhecimento oficial de seus atos (como a validade civil do casamento religioso e a possibilidade de exercer seu ministério nos hospitais, nas prisões e nas escolas mantidas pelo Estado). Pretendia ela, também, receber subsídios governamentais para a manutenção de seus empreendimentos. (CUNHA *apud* MANFREDI, 2002, p. 97)

Era justamente contra a ameaça dos movimentos anarco-sindicalistas e militares, que abalaram constantemente a Primeira República, durante os anos 1920, que Vargas iria combater possíveis crises de interesses conflitantes entre trabalhadores e os setores industrial e latifundiário, seja através de medidas que agradavam os trabalhadores urbanos de um lado, ou atendendo as reivindicações dos setores privados ligados à Igreja, a indústria e ao latifúndio do outro, através de ações políticas que buscavam o controle e o enquadramento dos movimentos sindicais à máquina burocrática do Estado.

Tais “concessões” dadas aos setores privados, nas palavras de Diniz & Boschi (1991), demonstram que o Estado não apenas se transformou no elemento condutor do desenvolvimento econômico, lugar privilegiado de tomada de decisões relativas aos interesses empresariais, como também trouxe um novo padrão de interpretação das relações entre o público e o privado, o corporativismo.

Se a instauração do novo padrão conferiu ao Estado ascendência sobre o setor privado, paralelamente tornou o aparelho burocrático permeável ao jogo de interesses privados numa escala inusitada, gerando, a longo prazo, uma privatização do público. (DINIZ & BOSCHI, 1991, p. 22)

Essa privatização do público iria direcionar todo o aparato educacional, organizando o sistema de ensino brasileiro em favor dos interesses privados, possibilitando, assim, a concretização do projeto de desenvolvimento econômico assumido pelo Estado Novo em detrimento dos interesses dos grupos populares.

Como já foi dito anteriormente, até 1941 não existia um sistema de ensino nacional propriamente dito e a educação profissional era bastante diversificada, existindo, como por exemplo, as Escolas de Aprendizes e Artífices, mantidas pelo governo federal que ensinavam ofícios artesanais a menores pobres, ao mesmo tempo em que era ministrado o ensino primário. Além dessas escolas mantidas pelo governo federal, os estados, a exemplo de São Paulo, também mantinham suas escolas profissionalizantes. No setor privado, as escolas confessionais ofertavam cursos de formação, assim como as forças armadas que possuíam oficinas nas quais eram produzidos materiais bélicos.

Com a intenção de organizar a educação em um sistema de ensino através da criação de uma legislação específica que estabelecesse regras gerais para a educação nacional, o então Ministro Gustavo Capanema criou uma Comissão para a elaboração de um projeto contendo diretrizes para o ensino industrial que serviriam de regulamentação tanto para o sistema público, quanto para o privado. No final de 1941, a comissão concluiu seus trabalhos apresentando o anteprojeto de lei ao Ministro Capanema que encaminhou a Presidência da República.

A Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-lei 4.073/1942), como ficou conhecida, era, na verdade, o resultado de uma composição de leis que buscavam normatizar e organizar o ensino. Durante os três últimos anos do Estado Novo, entraram em vigor os seguintes Decretos-Lei:

TABELA IV – Conjunto de Decretos que regulamentaram o sistema de ensino brasileiro nos anos 1940

DECRETO-LEI	FUNÇÃO
Decreto-lei 4.073 de 30 de janeiro de 1942	Cria a Lei Orgânica do Ensino Industrial
Decreto-lei 4.048 de 22 de janeiro de 1942	Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI
Decreto-lei 4.244 de 9 de abril de 1942	Cria a Lei Orgânica do Ensino Secundário
Decreto-lei 6.141 de 28 de dezembro de 1943	Cria a Lei Orgânica do Ensino Comercial

Decreto-lei 8.529 de 2 de janeiro de 1946	Cria a Lei Orgânica do Ensino Primário
Decreto-lei: 8.530 de 2 de janeiro de 1946	Cria a Lei Orgânica do Ensino Normal
Decreto-lei 8.621 e 8.622 de 10 de janeiro de 1946	Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC
Decreto-lei 9.613 de 20 de agosto de 1946	Cria Lei Orgânica do Ensino Agrícola

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir do conjunto de Leis sobre a educação brasileira disponibilizadas por Cunha (2005, p. 17-43).

A entrada em vigor de todo esse aparato normativo trouxe como principal novidade a articulação de graus e ramos de ensino e o deslocamento do ensino profissional para o grau médio, deixando para o ensino primário a tarefa de garantir apenas uma formação geral³⁶.

Outra novidade trazida por esse novo aparato normativo foi a incorporação do ensino profissional ao 1º Ciclo do Ensino Médio³⁷. Além desse deslocamento, os cursos técnicos foram integrados ao sistema nacional de ensino e seus diplomas passaram então a ser reconhecidos pelo Ministério da Educação. Mas o que significava/significa a expressão **técnico**?

A expressão **técnico** era geralmente utilizada para caracterizar uma profissão ou um curso de nível médio que habilita o concluinte a desempenhar uma determinada atividade profissional regulamentada por lei. Esse duplo sentido está no fato de que o termo pode ser utilizado tanto como substantivo e/ou como adjetivo. No primeiro caso, o termo é empregado para pessoas que estão habilitadas a desempenhar uma determinada profissão. Já no segundo caso, o termo é usado para distinguir tipos de ensino (ensino acadêmico x ensino técnico). Neste último, o termo técnico é utilizado para definir aquele que concluiu o curso de uma especialidade da escola técnica industrial com diploma reconhecido na forma da lei.

Vejamos, então, o que nos diz a Lei 5.524/1968³⁸ que regulamentou a profissão de técnico de nível médio:

O exercício da profissão de técnico industrial de nível médio é privativo de quem:

I – Haja concluído um dos cursos do segundo ciclo do ensino técnico industrial, tenha sido diplomado por escola oficial autorizada ou reconhecida, de nível médio, regularmente constituída nos termos da lei 4.024 de 20 de novembro de 1961;

³⁶ Essa lógica em relação ao Ensino Primário, segundo Cunha (2005, p. 36), só vai ser regulamentada de forma clara quatro anos depois através de lei complementar.

³⁷ Ver tabela VII (organograma I), localizada na página 63 deste capítulo.

³⁸ Dispõe sobre o exercício da profissão de técnico industrial. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5524.htm>. Acesso em: 25 ago. 2014.

- II – Após o curso regular e válido para o exercício da profissão, tenha sido diplomado por escola ou instituição técnica industrial estrangeira e revalidado seu diploma no Brasil, de acordo com a legislação vigente;
- III – sem os cursos e formação acima referidos, conte, na data da promulgação desta Lei, 5 (cinco) anos de atividade integrada no campo técnico industrial de nível médio e tenha habilitação reconhecida por órgão competente. (Brasil, 1968, grifos nossos).

Essa definição, que só foi trazida pela lei muito *a posteriori* à criação desses cursos técnicos de nível médio, ainda seria simplificadora para o entendimento da dimensão do uso do termo técnico industrial, não trazendo o real sentido dos cursos técnicos de nível médio, criados ainda durante o Estado Novo. A legislação trouxe até alguma eficácia na hora de julgar requisitos previamente definidos para o exercício profissional regulamentado em 1968, mas não resolve a nossa questão, pois não apresenta os interesses e as concepções que estavam em jogo no momento em que o legislador resolve regulamentar a profissão de técnico de nível médio.

Vejamos duas definições que se aproximam das especificidades atribuídas à função de técnico industrial de nível médio: a primeira definição é de Góes Filho e de Costa e diz o seguinte:

Ao contrário dos operários qualificados, os técnicos não trabalham com máquinas ou ferramentas. As tarefas por eles desempenhadas caracterizam-se por sua extrema variedade, havendo alguma concentração em trabalhos de laboratórios e controles, desenhos e projetos, supervisão de trabalhos de oficina. Os técnicos trabalham também em apropriação de custos, especificações e cálculos (...). **Como se vê, suas tarefas se assemelham mais às dos engenheiros que às dos operários. Se bem que assemelhadas, as tarefas de técnicos e engenheiro situam-se em níveis evidentemente diferentes.** (GÓES FILHO & COSTA *apud* CUNHA, 2005, p. 113, grifos nossos)

Essa definição nos faz atentar para dois aspectos importantes, sendo o primeiro a distinção clara entre as atribuições laborais desempenhadas pelos técnicos em relação aos operários qualificados, sendo estes responsáveis pela execução direta das obras ou serviços mediante a operação de máquinas e ferramentas. Já o segundo aspecto não deixa claro quais são as atribuições específicas ou a distinção entre as atribuições dos técnicos e dos engenheiros, citando apenas que estes profissionais estariam em “níveis evidentemente diferenciados” Percebemos que, para esses autores, a tarefa do técnico “se assemelha a dos engenheiros”, mas não é a mesma. Então quais seriam as atribuições específicas dos Engenheiros?

Segundo Cunha (2005), a graduação em engenharia nada mais era do que uma reserva de mercado para aqueles que iriam ocupar os postos de comando na divisão social do trabalho, garantindo, assim, “o privilégio preexistente dos profissionais de nível superior e [elevando] os requisitos educacionais para o desempenho da função de técnico industrial” (*Ibid.*, p. 115).

A próxima importante definição, apresentada, agora, por Agnelo Viana, associa a escolaridade à função específica a ser desempenhada pelo técnico industrial de nível médio, que seria o de prestar assessoria/assistência aos profissionais de nível superior.

Técnico Industrial de nível médio é o profissional que presta assistência a profissionais de nível superior, devidamente habilitados, no estudo e desenvolvimento dos projetos das suas especialidades, incumbindo-se particularmente de: cálculos, desenhos, e especificações auxiliares; estudo da utilização adequada de equipamento, instalações e materiais; estudo de técnicas e normas relativas a processos de trabalho; organização de canteiros ou ambientes de trabalho; explicação ou interpretação de partes ou detalhes do projeto aos encarregados; condução da execução dos trabalhos da sua especialidade; supervisão e controle dos trabalhos de execução; supervisão ou execução dos trabalhos de laboratório industriais ou em seções de controle de qualidade; orientação e coordenação dos serviços de operação dos equipamentos fabris, da sua instalação e manutenção preventiva ou corretiva; assistência à compra, venda e utilização de produtos ou equipamentos especializados; responsabilidade, a juízo dos conselhos profissionais competentes, por projetos da sua especialidade e respectiva execução, **desde que compatíveis com o nível da sua formação profissional**. (VIANNA *apud* CUNHA, 2005, p. 113-114, grifos nossos)

Percebemos que o rol de competências estabelecidas para os técnicos, na definição de Vianna, é bem mais amplo e detalhado do que a definição anterior de Góes Filho e Costa. Apesar do detalhamento das funções do técnico, esta definição também não deixa claro quais são as atribuições profissionais específicas ou exclusivas do profissional de nível superior.

Em suma, para Cunha (2005), a função de técnico se limita a de auxiliar os engenheiros. Não é à toa que, segundo esse autor, já em 1946, o Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CFEA), mesmo sem a participação dos técnicos de grau médio nos seus quadros, resolveu aceitar o pedido de registro desses profissionais quando da formatura das primeiras turmas de técnicos industriais.

Vale salientar que naquele momento o CFEA já estabeleceu algumas atribuições exclusivas para os engenheiros. Dessa forma, vemos claramente a criação de uma reserva de mercado para aqueles que obtivessem o grau superior, confirmando a leitura de Cunha,

apresentada há pouco, de que os técnicos eram, em teoria, auxiliares dos engenheiros, mas, na prática, suas funções eram praticamente as mesmas dos profissionais de nível superior.

Por fim, uma coisa curiosa na postura do CFEA chamou a atenção desse autor: a possibilidade de técnicos projetarem e dirigirem trabalhos de prerrogativa exclusiva dos engenheiros em pontos do território nacional onde não houvesse profissionais de nível superior suficientes. Vejamos o que ele nos diz:

É muito curioso que o CFEA tenha permitido que técnicos industriais realizassem e conduzissem projetos em pontos do território nacional onde não houvesse engenheiros, reservando a estes a posição auxiliar nos demais. Ora, se os técnicos projetam de modo insuficiente, necessitando da supervisão de um engenheiro, não é sensato que se aceitem projetos precários em algumas regiões e em outras não. Contrariamente, podemos pensar que os técnicos não projetam de modo insuficiente, mas, no entanto, se projetarem, retiram aos profissionais de nível superior o privilégio de fazerem projetos. Esta segunda suposição parece ser a única que permite uma interpretação adequada daquela permissão do CFEA. Só assim é possível entender a pressa deste conselho em regulamentar a profissão de profissionais não representados nele. (2005, p. 116)

Nessa perspectiva, a resolução de regulamentação da profissão de técnico só veio ocorrer em 1968, depois de 22 anos de reconhecimento por parte da principal entidade de classe que representa o setor, o CFEA. Acreditamos que esse lapso temporal serviu, unicamente, como garantia para que os profissionais de nível superior mantivessem seus privilégios laborais no momento de aprovação da lei que regulamentou a profissão de técnico industrial (Lei 5.524/1968).

Esta lei trouxe consigo uma novidade em relação à posição já conhecida até então pelo CFEA. A partir daquele momento, era obrigatória a escolaridade ou o reconhecimento da habilidade específica, mediante órgão competente, para o desempenho das funções de técnico.

Dessa forma, a legislação só veio a corroborar com aquilo que já estava previamente reconhecido pelo CFEA, reforçando, de algum modo, a posição defendida por essa entidade de classe que aceitou, nos seus quadros, a filiação de técnicos de nível médio, estabelecendo os limites da sua competência.

Ainda de acordo com Cunha (1977; 2005) e Manfredi (2002), outros fatores para além da reserva de mercado e a consequente delimitação das prerrogativas exclusivas dos profissionais de nível superior concorreram para a criação e o reconhecimento desses cursos técnicos de nível médio, como:

- Aumento da demanda por técnicos industriais qualificados em virtude da expansão da produção industrial;

- Necessidade de racionalização do uso de recursos energéticos e de matéria prima;
- Formação de mão-de-obra de alta qualificação em substituição a dos estrangeiros que aportaram no Brasil para ministrar essa formação;
- Pressão dos alunos e ex-alunos pelo reconhecimento legal da profissão de técnico, visando assegurar prerrogativas no mercado de trabalho.

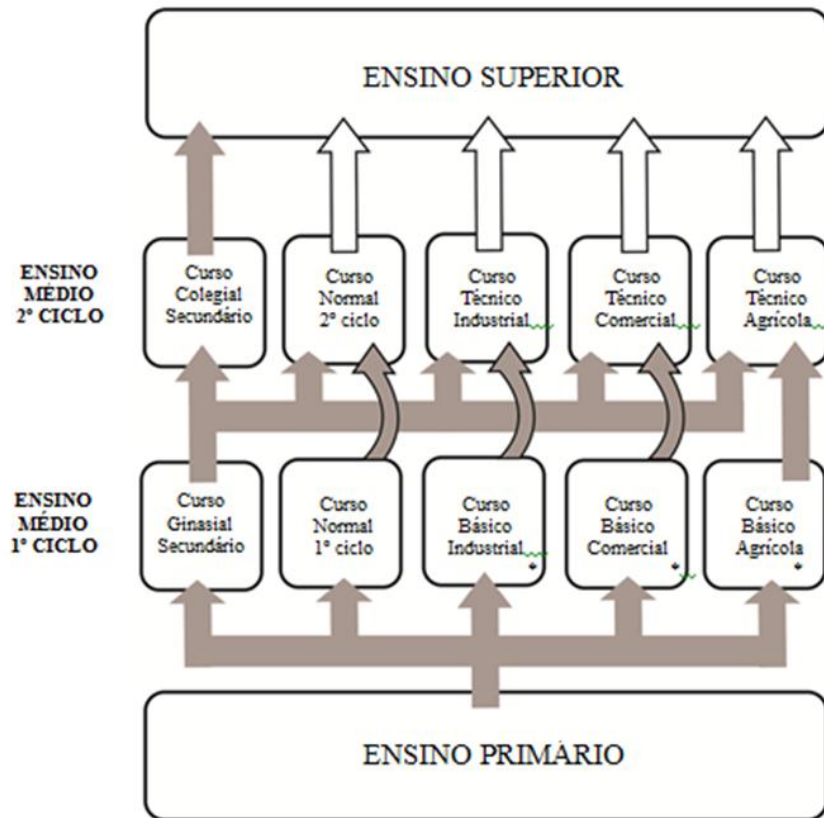
Além do reconhecimento desses cursos técnicos, o deslocamento do ensino profissional para o grau médio tinha como principal função

(...) permitir que a própria escola primária selecionasse os alunos mais “educáveis”. As escolas de aprendizes artífices, de antes da “lei” orgânica, recrutava os alunos provavelmente menos “educáveis” em virtude da sua origem sócio/cultural. Depois dessa “lei” mesmo que o ensino industrial recrutasse os piores dentre os concluintes do ensino primário, era de se esperar que seu rendimento fosse significativamente superior ao dos “desvalidos” da situação anterior. Essa medida era possível graças ao crescimento da rede de escolas primárias, mantidas principalmente pelos estados e pelos municípios. (CUNHA, 2005, p. 36)

Após a aprovação do Decreto-Lei 4.073/1942, as Escolas de Aprendizes e Artífices, criadas em 1909, foram transformadas em escolas industriais, ofertando cursos técnicos nos moldes previstos pela nova legislação. O ensino técnico industrial lançava então suas bases, que segundo Cunha (1977), perdurariam até os anos 1970, modificando apenas alguns aspectos no decorrer desse período.

Passamos agora a analisar a constituição desse sistema de ensino, explorando as modificações operadas pela Lei Orgânica do Ensino Industrial. Em seguida, analisamos as modificações trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/1961). Por fim, chegamos à Lei 5.692/1971, que estendeu a profissionalização a todo o 2º grau, “não admitindo ramos paralelos, mas cursos distintos, desdobrados a partir de um núcleo comum” (CUNHA, 2005, p. 174). Tudo isto antes de chegarmos à configuração do atual sistema de ensino estabelecido pela Lei 9.394/1996, especialmente a Seção IV-A (Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008). Isto posto, o sistema escolar passou a ter a seguinte configuração a partir de 1942:

Organograma I - Articulação entre os níveis de ensino segundo as “leis orgânicas” 1942-1946



Fonte: Cunha (2005, p. 179)

Diante da nova organização dos níveis e modalidades de ensino no Brasil, o ginásial secundário e o colegial secundário (Médio de 1º e 2º Ciclo) ficaram separados do ensino Normal e do ensino técnico profissional de acordo com as três grandes áreas da economia (da direita para esquerda nos dois ciclos do Ensino Médio):

- O Ensino Agrícola para o setor primário;
- O Ensino Comercial para o setor terciário;
- O Ensino Industrial para o setor secundário.

Em seguida, o quarto ramo do Ensino Médio (Curso Normal) seria destinado, exclusivamente, à formação de professores para o Ensino Primário. Já o quinto e último ramo (ensino secundário), da direita para a esquerda, estava reservado para àqueles que iriam se profissionalizar apenas no Ensino Superior. É aqui que encontramos a materialização do dualismo no sistema educacional brasileiro apontado por Kuenzer (2009). Os quatro primeiros ramos do Ensino Médio (da direita para a esquerda, conforme a configuração apresentada) tinham a finalidade de formar uma força de trabalho específica para os setores de produção e

da burocracia. Já o último ramo, secundário (1º ciclo – curso ginásial e o 2º Ciclo – colegial), “tinha o objetivo de formar dirigentes, pelo próprio ensino ministrado e pela preparação para o superior” (CUNHA, 2005, p. 41). Como forma de ressaltar tal afirmativa, esse autor destaca um trecho do anteprojeto do Decreto-lei nº 4.244³⁹, no qual deixa claro quem eram os destinatários daqueles cursos secundários.

O ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores de concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. (*Ibid.*, p. 41)

Dessa forma, o sistema de ensino brasileiro ficou assentado no dualismo, em que cada ramo do Ensino Médio daquela época estava dividido em dois ciclos, sendo o primeiro propedêutico em relação ao segundo, exceto o 2º ciclo do curso colegial secundário, destinado apenas aos alunos que tivessem cursado o 1º ciclo do curso ginásial secundário. Dito de outro modo, quem frequentasse o 1º ciclo do ensino básico agrícola, comercial, industrial ou normal, só poderia dar continuidade aos seus estudos ingressando no mesmo ramo do 2º ciclo no Ensino Médio. No caso daqueles que cursassem o ginásial secundário, poderiam optar por migrar para o curso normal ou para os cursos técnicos, ou continuar os estudos no colegial secundário (2º Ciclo do Ensino Médio), rumo à profissionalização no Ensino Superior.

Percebemos, também, que a legislação não vedava, diretamente, o ingresso nos cursos superiores para os estudantes egressos dos cursos técnicos e do curso normal. Porém, esse ingresso estava condicionado a sua formação anterior, não permitindo, por exemplo, que um aluno oriundo do 2º ciclo do Ensino Médio agrícola pudesse ingressar no curso Superior de Direito ou Medicina, carreiras reservadas exclusivamente a quem tivesse concluído o 2º ciclo do ensino colegial secundário.

Na prática, a possibilidade de um estudante oriundo do curso normal, ou dos cursos técnicos, dar continuidade aos seus estudos ingressando em um curso superior, ainda que fosse na mesma área, era bastante remota, haja vista que os exames de ingresso na graduação exigiam do candidato o domínio de conteúdos de formação geral⁴⁰, vistos de forma aprofundada apenas no Ensino Médio secundário (ginásial e colegial), “reconhecidos como válido[s] para a formação daqueles que desenvolverão as funções de dirigentes” (KUENZER,

³⁹ Decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário).

⁴⁰ O candidato deveria demonstrar o domínio das letras (Português, Latim, Grego, Francês, Inglês e Espanhol), das ciências (Matemática, Física, Química e História Natural) e das humanidades (História Geral e do Brasil, Geografia Geral e do Brasil e Filosofia) para conseguir ser aprovado no processo seletivo para ingresso nos cursos superiores.

2009, p. 28). Esta autora vai destacar, ainda, que o domínio desses conteúdos ditos de “formação geral” era uma tradição dos “saberes de classe”, oriundos daquilo que Gramsci denominou em sua obra “Os intelectuais e a organização da cultura” de “princípio educativo tradicional na vertente humanística clássica” (KUENZER, 2009, p. 28).

Portanto, essa falta de flexibilidade entre os ramos de ensino estava assentada na “lógica dualista, calcada na diferenciação e na distinção de classes sociais”, sobrevivendo por mais de “16 anos as lutas de amplas correntes de opinião, favoráveis a uma escola secundária unificada, que não institucionalizasse a separação entre o trabalho manual e o intelectual” (CUNHA, 2005, p. 101-102).

Outro fator gerador de exclusão social provocado por esse sistema de ensino estava localizado na exigência de exames de admissão para o Ensino Médio. Na prática, esse processo seletivo oficializava a condição de quem estava apto a continuar os estudos e quem estaria excluído dos bancos escolares em um país onde praticamente boa parte da população era analfabeta e não existia mão-de-obra qualificada, confirmando aquilo que Cunha (2005) já havia chamado a nossa atenção, em que a seleção dos alunos “mais educáveis” marcaria, então, a continuidade dos estudos de apenas uma pequena parcela da população. Na prática, isso representava mais do que uma contradição, era a exclusão social de boa parte da população brasileira ao acesso à educação escolar.

(...) a legislação denunciava efetivamente a sobrevivência da velha mentalidade aristocrática que estava aplicando ao ensino profissional, que deveria ser o mais democrático dos ramos de ensino, os mesmos princípios adotados na educação das elites. (ROMANELLI, 2013, p. 160)

Paralelamente ao estabelecimento desse sistema dual, a legislação ainda previa cursos de formação artesanais de duração variável e os de aprendizagem profissionalizantes, destinados à qualificação de aprendizes industriais na perspectiva de atender as necessidades imediatas de formação de mão-de-obra específica para a indústria. Nesse sentido, merece destaque retomarmos um pouco a história de criação do “Sistema S”⁴¹.

Esse sistema de ensino, criado conjuntamente ao do ensino regular, era administrado pelos próprios industriais e decorria de a impossibilidade do sistema de ensino oficial oferecer “a educação profissional de que carecia a indústria e da impossibilidade de o Estado alocar recursos para equipá-lo adequadamente” (ROMANELLI, 2013, p. 159).

⁴¹ Não pretendemos analisar de forma pormenorizada a metodologia de ensino implementada pelo chamado Sistema S, neste trabalho, pois o nosso objeto de pesquisa não engloba diretamente esse aspecto, embora seja de extrema relevância apresentarmos, em linhas gerais, a proposta de criação desse sistema de ensino para entendermos, mais adiante, a trajetória da Rede Federal de Educação Profissional, inserida nas políticas públicas de Educação Profissional de forma mais ampla.

O período que sucedeu o Estado Novo, que vai de 1945 até o golpe civil-militar de 1964, não trouxe maiores mudanças ao sistema educacional nacional, mesmo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em fins de 1961 (Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961). Para Alves,

Os mecanismos legais e as estruturas formativas historicamente constituídas ao longo das décadas de 40 a 70 foram **crystalizando concepções e práticas escolares dualistas: de um lado, a concepção de educação escolar acadêmico-generalista, na qual os alunos tinham acesso a um conjunto básico de conhecimentos que eram cada vez mais amplos, a medida que progrediam nos seus estudos, e, de outro, a Educação Profissional, na qual o aluno recebia um conjunto de informações relevantes para o domínio de seu ofício, sem aprofundamento teórico, científico e humanístico que lhe desse condições de prosseguir nos estudos ou mesmo de se qualificar em outros domínios** (ALVES *apud* MANFREDI, 2002, p. 103, grifos nossos).

No caso específico da Educação Profissional no Brasil, observamos um vertiginoso crescimento do “Sistema S”, sendo o SENAI um exemplo importante dentro desse sistema dual de educação para entendermos a ambiguidade entre as esferas pública e privada do nosso sistema de ensino⁴².

Atravessando mais de 70 anos de formação profissional, esse sistema paralelo ao sistema público de ensino, caso exemplar de longevidade da política corporativista gestada ainda no Estado Novo, resume em linhas gerais a ambiguidade entre o público e o privado no Brasil. Ou seja,

Do ponto de vista de sua constituição, o Senai seria uma instituição pública, pois foi criado por um decreto-lei, vigente por meio século, confirmado em tudo pelas constituições de 1946, 1967 e 1988, assim como pelas Leis de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (1961 e 1996). **Não há dúvidas de que, sem toda essa correção legislativa, os industriais não recolheriam a contribuição compulsória que financia a instituição nem empregariam os menores como aprendizes em suas fábricas.** Visto pela ótica do poder institucional e da gestão dos recursos, o Senai é inegavelmente uma instituição privada. É a Confederação Nacional da Indústria mais as federações estaduais de sindicatos patronais que dirigem a entidade, escolhem seus diretores e determinam a política a ser seguida. (CUNHA, 2005, p. 45, grifos nossos)

Ao contrário do que se poderia imaginar, o SENAI não foi obra idealizada pelo patronato, mas sim imposta pelo Estado Novo, autoritário e centralizado, já que os

⁴² Atualmente o SENAI possui uma grande rede de escolas espalhadas por todo o território nacional, composta por um quantitativo de alunos maior que o Ensino Superior e dotado de uma capacidade dinâmica de modificar sua proposta de ensino profissional de acordo com os ditames e necessidades imediatas do setor industrial (CUNHA, 2005, p. 45).

empresários da época, segundo esse autor, reagiram contra o projeto do Governo de instituir uma contribuição compulsória no intuito de financiar a formação profissional de seus operários.

A ambiguidade do Senai, no que se refere a sua dimensão pública ou privada é, portanto, uma decorrência do corporativismo do Estado Novo. Enquanto protagonista do desenvolvimento econômico, empenhado na industrialização, o **Estado foi capaz de perceber a necessidade do capital na formação da força de trabalho necessária a sua reprodução ampliada, antes mesmo dos próprios capitalistas. Estes, incapazes de tomarem as iniciativas concernentes, chegaram a opor resistência aos encargos financeiros que lhes foram atribuídos.** Assim, o Estado, por intermédio do próprio Vargas, cujo patrimonialismo assumiu, nesse caso, forma ostensiva, agiu com autoridade em *nome de todos os empresários*, para o que teve de se contrapor a suas medidas imediatistas. (CUNHA, 2005, p. 46, grifos nossos)

Antes mesmo do golpe militar de 1964, o SENAI já recebia um grande volume de recursos públicos, mediante a assinatura de convênios firmados entre essa entidade e os Ministérios da Educação e Trabalho, através de programas de incentivo a qualificação profissional⁴³. Esses órgãos ministeriais elaboraram planos especiais de treinamento de mão-de-obra, “abocanhando” boa parte do orçamento destinado a educação pública.

Diferente das Escolas Técnicas Federais, cujos cursos eram mais generalistas, o SENAI oferecia uma formação profissional mais especializada, como, por exemplo, os cursos técnicos em refrigeração e ar condicionado, que correspondiam apenas a uma parte da formação de um técnico em Mecânica nas escolas federais. Outro aspecto que diferenciava os dois modelos pedagógicos estava na organização do currículo. Enquanto os cursos técnicos ofertados pelo SENAI eram organizados em módulos, a partir de séries metódicas, herança da incorporação, segundo Cunha (2005), do modelo de formação adotado pela antiga CFESP, os cursos ofertados pela rede federal já englobavam disciplinas de formação geral.

Essas séries metódicas, organizadas de forma modular, estavam em pleno acordo com as bases tayloristas de produção daquela época, na qual o entendimento de um conjunto de operações poderia ser apreendido em etapas separadamente. Ou seja, não propiciavam

⁴³ Os Governos militares, de Castelo Branco até João Batista Figueiredo, revitalizaram o Programa Intensivo de Formação de Mão-de-Obra (PIMPO – Decreto-lei 53.324/1963), criado ainda no Governo João Goulart para acelerar a qualificação da força de trabalho demandada por diversos setores da economia. Esses cursos tinham uma duração variável e possuíam um currículo reduzido, prático e operacional. Além de uma formação tecnicista, os programas desenvolvidos durante esse período oportunizaram às empresas a possibilidade de criar seus próprios projetos de formação profissional, mediante a concessão de benefícios fiscais deduzidos do lucro tributável para fins de imposto de renda. Essa política de incentivos fiscais para a formação de mão-de-obra imediata perdurou até a década de 1990, quando, através de medida provisória editada pelo Governo Collor, foi extinta.

iniciativas e experimentações próprias por parte do operariado que eram obrigados a seguir rigorosamente o prescrito nas operações estabelecidas por esse método de produção.

O modelo taylorista de ensino foi superado gradativamente através da implementação do modelo de acumulação flexível, assumido pelo sistema capitalista em finais do século XX, o que levou o SENAI a reformular a sua proposta de ensino, com vistas a adequação dos seus cursos à nova demanda de mercado que passou a exigir um profissional dinâmico e que não fosse treinado apenas para desenvolver procedimentos-padrão em uma empresa.

Dessa forma, toda a ação pedagógica era controlada através desse modelo condutivista de aprendizagem, no qual o aluno sabia, de antemão, como aprender, o que aprender e como seria avaliado. A orientação era restringir o ensino “teórico” ao estritamente necessário para o desempenho da ação profissional que o indivíduo está sendo treinado⁴⁴. Esse modelo de aprendizagem, defende Cunha (2005), está amparado na teoria de Skinner, em que o indivíduo é, literalmente, preparado para reproduzir, nas escolas, as condições de trabalho que encontraria nas empresas, em contraposição aos métodos ativos de Jean Piaget.

Em suma, a metodologia de ensino do SENAI buscava condicionar o futuro operário a reproduzir os conhecimentos adquiridos durante a sua formação. No entanto, a força da sua cultura institucional não se reproduziu mecanicamente como poderíamos imaginar, mas também não visou proporcionar aos indivíduos formas de pensar a sua formação e atuação fora das “regras” estabelecidas em treinamento.

Não podemos esquecer que essas eram as condições impostas pelo modelo corporativista, autoritário e centralizador gestado ainda durante a Era Vargas, e que, de certa forma, perdurariam até o final do regime militar nessas escolas, reforçando o controle sobre aquilo que deveria ser ensinado ao futuro trabalhador que mesmo buscando uma profissionalização através dos cursos ofertados pelo SENAI, procurava ingressar também no ensino regular, provocando então um aumento de vagas nas escolas públicas.

Voltando um pouco os nossos olhares para a política educacional até agora analisada, podemos observar que o sistema de ensino ganhou contornos mais precisos no final do Estado Novo e que esses foram solidamente delineados, sofrendo poucas modificações até a instauração da ditadura civil-militar em 1964. Portanto, a noção de um sistema de Educação

⁴⁴ Durante as reuniões das comissões responsáveis pela elaboração ou revisão do Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio ainda é muito comum ouvirmos o discurso de que os conteúdos a serem selecionados pelas disciplinas de formação geral devem atender as exigências específicas de uma determinada habilitação técnica. A nosso ver, isso tem dificultado a construção de uma proposta de Ensino Médio Integrado no IFPB, como veremos mais adiante, pois seria necessário romper com a ideia de que essas disciplinas estão presentes na matriz curricular apenas com a missão de instrumentalizar os estudantes para uma determinada formação técnica específica, abandonando os objetivos mais amplos de cada disciplina.

Profissional, composto por uma rede de estabelecimentos de ensino voltado para uma determinada modalidade de educação, fundamentado em um conjunto de regras (legislação), com objetivos pedagógicos “coordenados, supervisionados e fiscalizados por um mesmo órgão administrativo [Diretoria do Ensino Industrial]”, nos traz a dimensão do caráter institucional em que o termo *sistema* é aqui empregado (CUNHA, 2005, p. 120).

A montagem desse sistema dual de ensino, segundo esse autor, só pode ser entendida se analisarmos os fatores conjunturais (políticos e econômicos) que propiciaram a sua organização de acordo com um conjunto de mudanças socioeconômicas que fogem a divisão tradicional da nossa história. Ou seja, não podemos encaixar, na mesma temporalidade da história política mais tradicional, as modificações operadas no nosso sistema de ensino, sob pena de ignorarmos as múltiplas temporalidades que costumam ultrapassar as medidas ou reformas operadas por esse ou aquele governo.

Nesse sentido, antes mesmo da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial em 1942, vários estabelecimentos de ensino que ofertavam uma formação profissionalizante desde a década de 1920, já recebiam subsídios dos governos estaduais e federal para custeio das despesas e manutenção de cursos técnicos em várias partes do Brasil.

A Lei 3.991, de 5 de janeiro de 1920, já fixava as despesas gerais anuais da União que deveriam ser repassadas para os estabelecimentos que ofertassem cursos técnicos profissionalizantes através de convênios firmados com o então Ministério da Agricultura, Indústria e comércio.

A partir daí, surgiram vários convênios entre esse Ministério e instituições públicas e privadas de educação.

Cursos de eletrotécnica foram instalados mais tarde no Instituto Eletrotécnico de Itajubá (MG) e na Escola de Engenharia Mackenzie (SP). Nesta funcionava, também, um curso de química industrial. Entretanto, esses cursos eram “livres”, pois não expediam certificados reconhecidos oficialmente. (CUNHA, 2005, p. 121)

Até aquele momento, não podíamos falar na existência de um sistema de ensino organizado com base em uma proposta pedagógica clara e unificada. Embora não fossem regulamentados oficialmente, tratando-se, portanto, de cursos “livres”, esses cursos técnicos já contavam com propostas de ensino semelhantes - como o caso do curso de eletrotécnica ofertado com uma matriz curricular similar em Minas e em São Paulo -, o que aponta para a conformação de um sistema propriamente dito. Isso, segundo esse autor, foi sendo materializado durante a chamada Era Vargas (1930-1945), mas já contava com os seus pressupostos antes mesmo da sua regulamentação.

Logo, as condições geracionais que deram todo suporte ao surgimento do ensino industrial enquanto um sistema paralelo ao oficial, só foi possível graças aos efeitos contraditórios de crescimento do parque industrial nacional, ocorrido durante a Segunda Guerra Mundial, e a política desenvolvimentista implementada por Vargas, durante o Estado Novo (1937-1945). Esses dois fatores, talvez, expliquem a criação desse complexo sistema de Educação Profissional.

Se por um lado os efeitos da guerra favoreceram o aumento da produção industrial interna devido à retração de oferta de mercadorias importadas, forçando a indústria nacional a produzir aquilo que antes vinha de fora, por outro lado, apesar do grande acúmulo de divisas cambiais, a indústria local ainda não produzia todo o maquinário, a tecnologia e a mão-de-obra necessária para o salto de produção desejado. Foi aí que entrou a figura do Estado como principal indutor, criando as bases de um processo industrial acelerado (CUNHA, 2005).

A produção de insumos (matérias primas como ligas metálicas, cimento e combustíveis) e de outros equipamentos necessários ao desenvolvimento industrial levou o Governo Vargas a dar início a um processo que ficou conhecido como modernização conservadora⁴⁵. Esse modelo de desenvolvimento terá continuidade nos anos seguintes, até o golpe civil-militar de 1964. Foi diante desse processo de desenvolvimento econômico que encontramos a montagem de todo aparato educacional brasileiro de forma sistemática e planejada para atender diversos interesses, muitas vezes conflitantes e excludentes, direcionando a formação da força de trabalho de acordo com as suas origens sociais.

Nesse sentido, o crescimento da oferta de Educação Profissional, observado durante o período democrático (1945-1964), segundo Cunha (2005, p. 152), pode ser comprovada pelos dados estatísticos de expansão do número de escolas que ofereciam cursos básicos industriais:

TABELA V – Número de cursos básicos industriais – Brasil, 1942 e 1961.

DISCRIMINAÇÃO (ANO)	NÚMERO DE CURSOS	NÚMERO DE ALUNOS
1942	97	10.791

⁴⁵ O conceito de modernização conservadora foi elaborado por Barrington Moore Junior, nos anos 1960, para explicar o desenvolvimento dos capitalistas na Alemanha e no Japão, os quais realizaram revoluções burguesas através de um processo de industrialização feita de cima para baixo, conduzido pelas elites dominantes. No caso brasileiro, esse conceito abriu uma importante linha de interpretação sobre o processo de industrialização nacional, sobretudo na segunda metade do século XX. Para Pires & Ramos (2009), o elemento diferenciador da modernização conservadora nacional, em comparação à Alemanha e ao Japão, deve-se ao fato de que, no Brasil, a elite dominante não teve a preocupação de expandir a cidadania para uma parcela significativa da população, seja por não ter forças suficientes para romper com a estrutura agrária herdada desde o período colonial, seja pelo processo de industrialização ter sido conduzido em regimes ditatoriais, sobretudo no pós 1964.

1961	339	20.300
------	-----	--------

Fonte: Cunha (2005, p. 152)

Embora o número de cursos tenha mais do que triplicado em 19 anos, os dados apresentados por esse autor mostram que o número de alunos matriculados apenas duplicou. Essa disparidade entre a oferta maior de cursos e um crescimento menor de alunos matriculados pode ser explicado pelo modelo de expansão implementado feito a partir de pequenas unidades escolares, não permitindo, assim, a ampliação de vagas na mesma proporção, razão pela qual não foi possível ampliar as oficinas.

Dessa forma, a contribuição dessas escolas para o fornecimento de mão-de-obra especializada para a industrial é bastante duvidosa. Conforme esse mesmo autor, a questão acima refletida apresentam fatores que servem de confirmação do seu estado.

O primeiro fator está relacionado a rigidez da “lei” orgânica do ensino industrial, que estabelecia a organização dos cursos de forma padronizada, “engessando” os currículos e o modo de funcionamento dessas escolas, e impedindo a adaptação desses cursos às transformações econômicas gestadas pela implantação das indústrias automobilística, naval, ferroviária e de bens de consumo duráveis, além da expansão da produção das indústrias de base e de matérias primas (energia elétrica, extração de minérios, siderurgia etc.). Dessa forma, a organização curricular desses cursos não acompanhou a dinâmica de industrialização exigida naquele momento.

O segundo fator diz respeito à necessidade de romper com a rigidez legal que amarrava as modificações importantes ao atendimento dessa nova demanda. Ou seja, a burocracia que emperrava as modificações na estrutura organizacional desses cursos precisaria ser minimizada para que as ações fossem mais ágeis. Nesse sentido, o autor destaca que

(...) as mais simples providências administrativas exigiam portarias do ministro e/ou do secretário estadual de educação; os diretores das escolas federais eram nomeados pelo Presidente da República e os das estaduais pelos governadores. Os recursos financeiros eram alocados segundo itens de despesa bastante específicos, de difícil, senão impossível, transferência. Não era incomum a sobra de recursos para o pagamento de “serviços de terceiros” simultaneamente à falta de dinheiro para a compra de matérias. (CUNHA, 2005, p. 153)

Esses entraves orçamentários seriam diminuídos com a gradativa autonomia financeira e administrativa conquistada pelas escolas federais ainda na década de 1960.

Já o terceiro e último fator está relacionado ao alto índice de evasão escolar, observada pela comparação entre o total de matrículas e o número de estudantes concluintes desses cursos. Neste aspecto, o autor analisa os dados apresentados pelo levantamento feito por Fonseca (1961, v. 1, p. 297), quando afirma que durante a década de 1950 o volume de matrículas anuais girava ao redor de 18.500 alunos, enquanto que o número de concluintes não ultrapassava a média de 2.500 estudantes. Outro dado alarmante sobre esse alto índice de evasão estaria relacionado ao percentual de reprovações que beirava os 80%. Sobre esses números, Cunha destaca a avaliação feita por Fonseca:

A maior causa da evasão escolar é a econômica. Geralmente as famílias retiram os filhos das escolas quando eles já têm um certo conhecimento profissional que habilite a trabalhar e, dessa maneira, a ajudar [no] orçamento doméstico. (FONSECA *apud* CUNHA, 2005, p. 154)

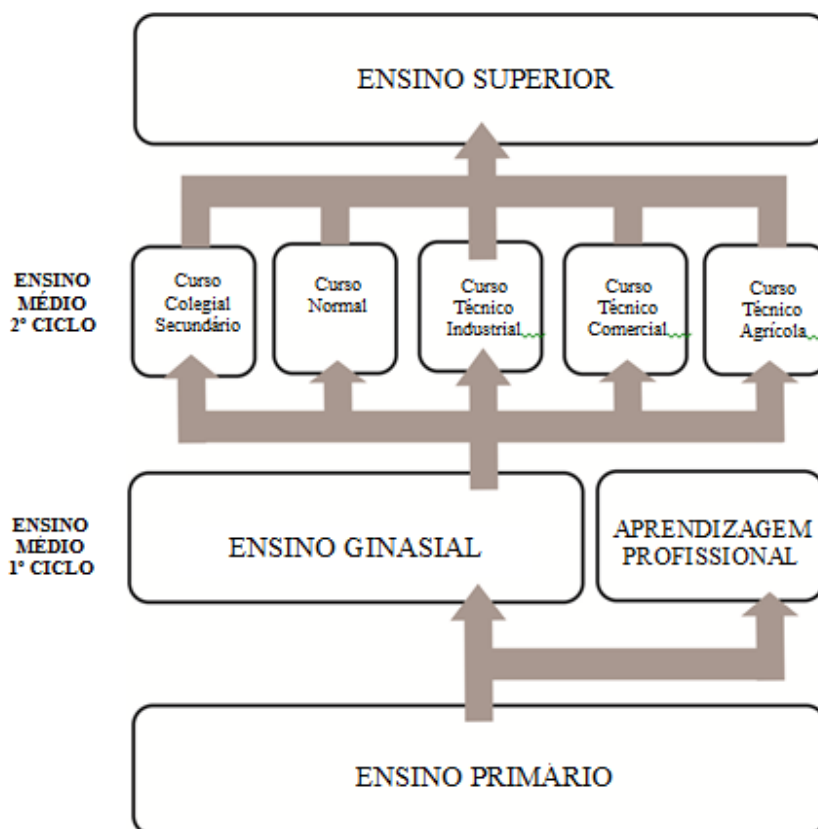
Outros fatores elencados por Cunha (2005) para explicar esse alto índice de reprovação e evasão estão ligados à insuficiência de equipamentos nessas escolas, além da carência de um corpo docente qualificado e de uma metodologia apropriada ao aprendizado desses jovens que em sua maioria eram semianalfabetos⁴⁶.

Paralelamente ao crescimento da oferta de Educação Profissional, o sistema educacional como um todo sofreu suas primeiras reformas desde a sua gestação no Estado Novo, alterando sua estrutura com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961⁴⁷, ficando assim organizado:

Organograma II – Articulação entre os níveis de ensino segundo a LDB (1961)

⁴⁶ O SENAI carecia dos mesmos problemas que a Rede Federal de escolas industriais, já que, segundo esse autor, persistia ainda a concepção de que o ensino profissionalizante era destinado aos “desvalidos da sorte”, potenciais “delinquentes” que deveriam ser educados ainda segundo um modelo de asilo ou escolas correcionais.

⁴⁷Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm> Acesso em: 27 ago. 2014.



Fonte: Cunha (2005, p. 166)

Após treze anos de discussões, a LDB de 1961 trouxe algumas novidades em relação ao sistema de ensino anterior. A primeira novidade consistiu na vitória parcial dos educadores liberais sobre os educadores estadonovista, com a aprovação da chamada “Lei de equivalência” – a Lei nº 1.076 de 31 de março de 1950 – que compreendia, basicamente, na permissão dos egressos dos cursos Técnicos Industrial, Comercial e Agrícola do 2º ciclo de ingresso em qualquer curso superior, independente da trajetória escolar anterior. Ou seja, a lei permitia que egressos dos cursos técnicos do 2º ciclo pudessem concorrer às vagas do Ensino Superior com os estudantes oriundos do curso colegial secundário. Contudo, na prática, a concorrência era bastante desigual, já que os alunos oriundos dos cursos técnicos não tinham a mesma formação, especialmente, na área das ciências humanas. Essa era apenas uma quebra de barreiras que a legislação previa. No entanto, outros entraves de ordem prática continuaram, já que o currículo dos cursos técnicos ofertava uma carga horária reduzida das disciplinas da chamada formação geral.

A segunda novidade foi a mudança ocorrida nos cursos técnicos de 1º ciclo (industrial, agrícola e comercial), que passaram a substituir, gradativamente, os conteúdos quase que

exclusivos da formação profissional pelos de formação geral, abrindo caminho, de acordo com Cunha (2005), para sua extinção no final da década de 1950.

No que se refere ao curso básico industrial, verificou-se uma alteração completa de objetivos. **De “destinado ao ensino, de modo completo, de um ofício cujo exercício requeria a mais longa formação profissional”, conforme “lei” orgânica, passou a ser um “curso com as características de curso secundário do primeiro ciclo e com orientação técnica”,** conforme o regulamento. Deixou de ser um curso com várias especialidades, de acordo com o número de ofícios delas carentes, para se tornar um único curso não especializado, com os seguintes objetivos, com relação ao educando: a) ampliar fundamentos de cultura; b) explorar aptidões e desenvolver capacidades; c) orientar, com a colaboração da família, na escolha de oportunidades de trabalho ou de estudos ulteriores; d) proporcionar conhecimento e iniciação em atividades produtivas, revelando, objetivamente, o papel da ciência e da tecnologia no mundo contemporâneo. (CUNHA, 2005, p. 159, grifos nossos)

O retorno de educadores liberais ao centro de decisões políticas em matéria de educação, dentre eles Anísio Teixeira, marginalizado durante o Estado Novo, permitiu que tais mudanças fossem encabeçadas, deslocando a formação profissional para o 2º ciclo do Ensino Médio (ver Organograma II - Articulação entre os níveis de ensino segundo a LDB (1961), na página 72). O objetivo desses liberais era modificar o sistema de ensino com a ampliação da escolaridade da população, transformando os cursos básicos de 1º ciclo, portadores de uma proposta de ensino quase que exclusivamente profissionalizante, para a uma formação cada vez mais geral, incluindo todas as disciplinas do ginásio, de modo a dispensar os estudantes de prestar exames de admissão para o ingresso no curso colegial secundário (2º ciclo).

Durante vários seminários organizados pelo Ministério da Educação (MEC) nas cidades de São Paulo, Belo Horizonte e Salvador, ao longo de 1954, a chamada “lei orgânica” do ensino industrial foi bastante criticada, surgindo propostas que levariam, mais adiante, a sua alteração. Nesse aspecto, a modificação foi substancial para a rede de escolas técnicas federais que obtiveram uma relativa autonomia administrativa, financeira e técnica “de modo que elas pudessem adequar seus cursos às necessidades da economia, com a flexibilidade necessária” (CUNHA, 2005, p. 158).

Essa flexibilidade, segundo esse autor, permitiu a redefinição dos currículos de acordo com as necessidades de cada região. Antes disso, o currículo era nacional e prefixado, com um número limitado de cursos em cada unidade escolar.

As deliberações desses seminários organizados pelo Ministério da Educação resultaram na formação de uma comissão responsável por reformular o sistema de ensino

brasileiro. Além dessa comissão de educadores ligados diretamente ao MEC, a Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI), composta por Francisco Montojos, Toledo Piza e Armando Hildebrand, também participou das modificações operadas no sistema de ensino vigente. Segundo Cunha (2005), esses educadores liberais sugeriram que o 1º ciclo do Ensino Médio continuasse com quatro anos de duração, mas unificado,

(...) perdendo a divisão em ramos [agrícola, comercial, e industrial] que herdara do Estado Novo. Os dois primeiros anos teriam disciplinas de cultura geral e trabalhos manuais, que os caracterizariam como pré-profissionais. Os trabalhos manuais constituiriam pelo menos um quarto da carga horária total. Em salas-ambiente especialmente projetadas, as tendências dos alunos seriam observadas, de modo que pudessem ser orientados quanto ao prosseguimento dos estudos e/ou a escolha profissional. (CUNHA, 2005, p. 165)

Antes mesmo da entrada em vigor da LDB de 1961, essas alterações já estavam sendo feitas de forma gradativa aos trabalhos realizados pela Comissão responsável por elaborar uma proposta que viesse caracterizar a reformulação do sistema de ensino como um todo. O projeto idealizado por Anísio Teixeira, conforme postulações do autor ora referido, além de estender a duração do ensino primário para até seis anos, aproximou, paulatinamente, os cursos técnicos básicos do secundário, com a introdução no currículo de ambos os cursos de uma disciplina vocacional e, por fim, a fusão desses cursos em apenas um único ginásio, deixando as especializações dos ramos de ensino para o 2º ciclo.

As razões apontadas Cunha, encontradas no projeto de Anísio Teixeira, eram praticamente três: a primeira estava relacionada à implantação de uma formação básica comum a todos, como imperativo de justiça social e democracia do acesso ao ensino; a segunda seria deixar a profissionalização para o 2º ciclo, no qual o aluno chegaria com uma base de formação geral melhor para, então, optar pelo caminho profissional desejado; já a terceira razão visava atender a demanda industrial por mão-de-obra cada vez mais qualificada.

Mesmo com uma maior flexibilidade na passagem do ensino profissionalizante para o ensino secundário, com a entrada em vigor da chamada lei de equivalência, a dualidade estrutural ainda persistia na estrutura de ensino brasileira, sobretudo pela manutenção e expansão do “Sistema S” – especialmente o SENAI. Na análise de Kuenzer (2009, p. 29),

Embora se constituam em inequívoco avanço, a equivalência não supera a dualidade estrutural, uma vez que continuam a existir dois ramos distintos de ensino, para distintas clientelas, voltadas para necessidades bem definidas da divisão do trabalho, de modo a formar trabalhadores instrumentais e intelectuais através de diferentes projetos pedagógicos.

Dez anos depois, a ascensão dos militares ao poder, através do golpe civil-militar de 1964, trouxe outra importante mudança do sistema de ensino. Desta feita, na alteração do ensino secundário de 2º ciclo, como veremos a seguir.

2.1.2 A profissionalização compulsória do Ensino Médio durante a ditadura civil-militar

Com o golpe civil-militar, o sistema de ensino foi reformulado mediante a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 5.692/1971. Essa LDB tinha como característica principal a reforma do Ensino Médio (1º e 2º Ciclos). Com isso, pretendia-se profissionalizar todo o 2º Grau (atual Ensino Médio), transformando o modelo humanístico/científico em um modelo científico/tecnológico, perfeitamente alinhado com o projeto de desenvolvimento acelerado da economia.

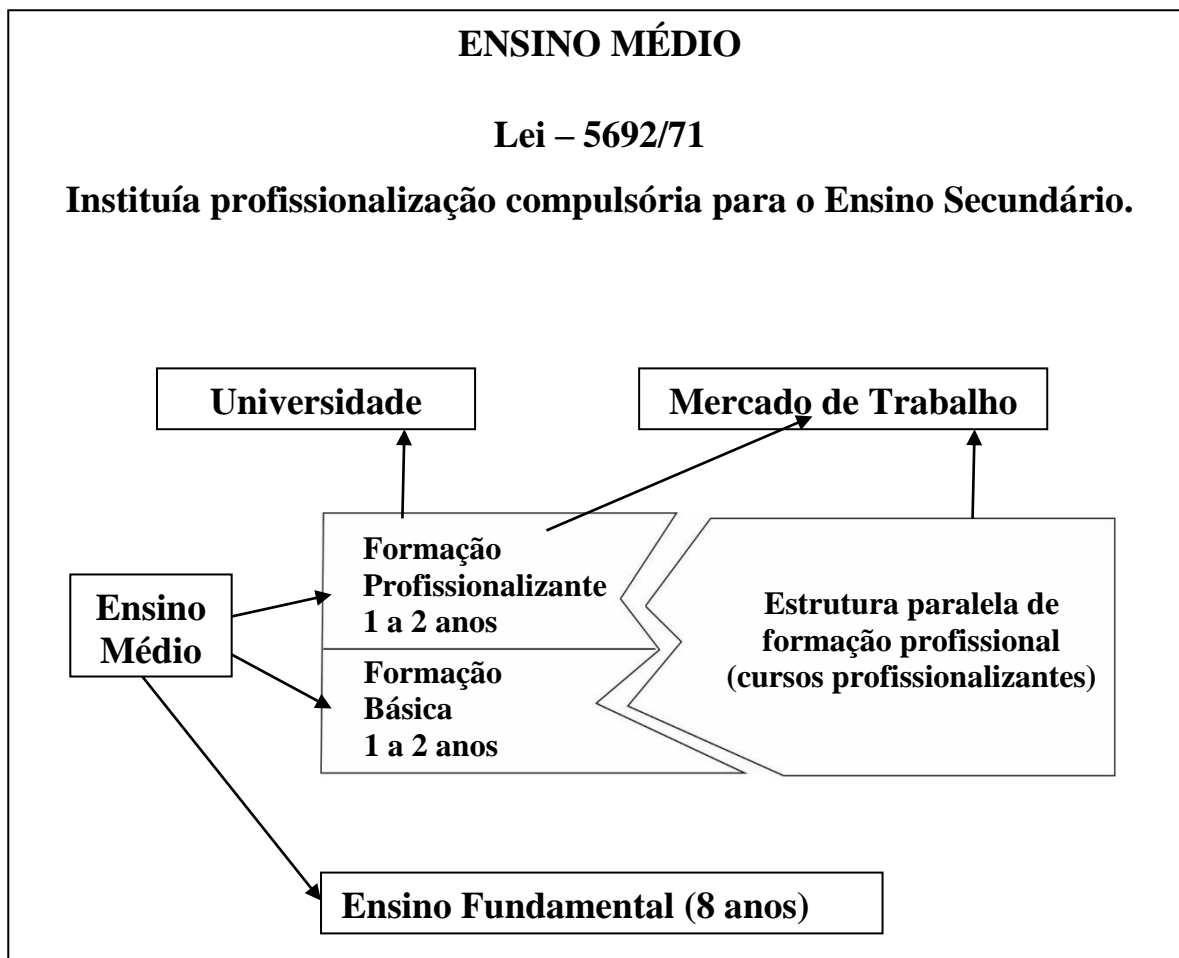
É importante salientar que essa ideia de profissionalização universal e compulsória ocorreu em um momento em que o País objetivava participar da economia internacional e, neste sentido, delegou (entre outras coisas) ao sistema educacional a atribuição de preparar os recursos humanos para a absorção pelo mercado de trabalho. (MANFREDI, 2002, p. 105)

A estratégia de desenvolvimento adotada pelo governo ditatorial trouxe um incremento ainda maior de investimentos no “Sistema S”, com um grande fluxo de receitas públicas efetivadas por intermédio de convênios e incentivos fiscais destinados às empresas que montassem seus próprios projetos de formação profissional. Para a operacionalização desse modelo privatista de Educação Profissional, o Estado revitalizou o Programa Intensivo de Formação de Mão-de-obra (PIPMO), criado pelo Decreto 53.324/1963.

Esse programa, como a própria nomenclatura aponta (intensivo), tem como proposta o treinamento acelerado de uma força de trabalho requisitada pelos diversos setores da economia em expansão no final dos anos 1960 e início dos anos 1970. Através desse programa, as instituições de Educação Profissional já existentes – SENAI e Escolas Técnicas da Rede Federal – foram chamadas para executar os projetos.

Até a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 –, o sistema escolar brasileiro ficou organizado da seguinte forma:

QUADRO I – Articulação entre os níveis de ensino segundo a LDB (1971)



Fonte: Manfredi (2002, p. 106)

As principais inovações trazidas pelo sistema foram: a escolaridade obrigatória de oito anos para o Ensino Fundamental, destinado a crianças de 7 a 14 anos⁴⁸ e o ensino de 2º Grau, correspondente ao antigo 2º ciclo do Ensino Médio, com a duração de três ou quatro anos, havendo estágio.

Entretanto, antes mesmo do fim da ditadura, a proposta de profissionalização compulsória do então 2º Grau não se efetivou, além de não romper com o dualismo estrutural do modelo anterior, pois os grupos sociais mais aquinhoados financeiramente não concordaram com a medida adotada, optando em matricular seus filhos em escolas privadas que continuaram com uma proposta de ensino de base propedêutica, voltando-se para a questão da profissionalização apenas no Ensino Superior. Para aqueles que não tinham condições econômicas de optar por uma formação profissional após o Ensino Médio, restava a

⁴⁸ Em comparação com o estabelecido na LDB anterior (1961), o novo sistema de ensino englobava o antigo Primário e o 1º ciclo do Ensino Médio, compondo o que ficou denominado de Ensino Fundamental ou de 1º Grau.

opção de matricular seus filhos em uma das poucas escolas federais de educação profissional capazes de proporcionar um “lugar” no concorrido mercado de trabalho e a possível continuidade dos estudos rumo ao Ensino Superior.

As dificuldades de implementação das medidas trazidas pela LDB de 1971 estiveram assentadas em várias razões, dentre elas podemos citar a retração do mercado de trabalho com fim do chamado “milagre econômico” que levou o País a uma crise econômica sem precedentes desde o fim da 2ª Guerra Mundial. Assim, a formação de base propedêutica foi restabelecida, ainda na década de 1970, através do Parecer nº 76/1975, posteriormente, consagrada pela Lei 7.044/1982⁴⁹. Para Kuenzer (2009, p.30), o Parecer 76/1975 só veio normatizar o que na prática já vinha ocorrendo desde o modelo anterior, reafirmando, assim, a organicidade e a concepção do Ensino Médio existente.

Diante de tal quadro, as concepções pedagógicas trazidas pela LDB de 1971 não romperam com o dualismo estrutural no Ensino Médio (2º Grau). A profissionalização compulsória não foi efetivada como era esperado, e a sua aprovação representou, na prática, a vitória de uma das correntes de pensamento alinhadas à ditadura e ao seu projeto de modernização que previa a necessidade de uma rápida formação de mão-de-obra para atender à expansão da economia, contrariando a opinião da grande maioria dos educadores brasileiros presentes na IV Conferência Nacional da Educação (1969) que discordavam daquela proposta de profissionalização compulsória para o 2º Grau. Além de ignorar as deliberações desse congresso, a ditadura recorreu aos instrumentos de força a sua disposição para impor o seu projeto educacional, impedindo a realização de audiências públicas do seminário preparatório da V Conferência Nacional de Educação.

Com efeito, a promulgação da Lei n.5692/71 representou, no que se refere ao ensino de 2º grau, a vitória de uma corrente de pensamento que propugnava, dentro do MEC, pela profissionalização universal e compulsória do ensino médio, numa especialização estrita dos estudantes conforme as ocupações existentes no mercado. A corrente derrotada era, entretanto, mais numerosa, pelo que se pode deduzir dos anais da IV Conferência Nacional de Educação, de junho de 1969, e do seminário preparatório (de fevereiro de 1970) à V Conferência, que acabou por não se realizar. Tanto o documento inicial desse seminário, elaborado pelo economista Ignácio Rangel, quanto às recomendações da IV Conferência convergiam na condenação à especialização precoce na formação profissional (por razões econômicas e sociais), no reconhecimento como positiva da função propedêutica do ensino médio, na necessidade de se atualizar o conceito de educação geral centrada na ciência e na tecnologia, assim como na proclamação da desejabilidade da formação profissional mediante associação de escola e trabalho. (CUNHA, 2005, p. 182)

⁴⁹ Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.

A condenação da formação profissional precoce, presente nesse documento elaborado pelo economista Ignácio Rangel, como também nas recomendações da IV Conferência Nacional de Educação, realizada em 1969, foram derrotadas por uma minoria amparada pelo regime ditatorial que impôs a universalização da formação profissional como modelo do “novo” Ensino Médio.

No tocante à elaboração das propostas de ensino para o 2º Grau, os currículos mínimos foram elaborados pelo MEC através da Universidade do Trabalho de Minas (Utramig), que se transformou no “laboratório de currículos do Departamento de Ensino Médio” do MEC (CUNHA, 2005, p. 183)⁵⁰.

A partir desse fato, o governo iniciou uma campanha de incentivo à profissionalização, com a valorização da profissão de técnico visando desconstruir a imagem inferior que esses cursos tinham perante a opinião pública em comparação ao ensino de 2º Grau (preparatório para o ingresso no Ensino Superior). Essa campanha foi materializada através da publicação do Caderno de Profissões. De acordo com Cunha (2005), esse Caderno foi distribuído gratuitamente entre os jovens e trazia um conjunto de informações (cursos existentes, oportunidades de emprego, salários, entrevistas com administradores educacionais, entre outros) sobre os cursos técnicos ofertados.

Ainda segundo esse autor, o contexto em que foi elaborada a política de educação do regime militar, inicialmente, ampliou o número de vagas nos cursos superiores. Mediante essa política, as camadas médias urbanas, representadas por um contingente universitário crescente, passaram a depender cada vez mais desse nível de ensino para ascender socialmente,

Mas a política econômica adotada pelo Estado a partir de 1964 fez-se com o intuito de dificultar a existência de possibilidades não educacionais de ascensão para os indivíduos das camadas médias. Tornou-se cada vez mais difícil não só a existência, como também a abertura de novos estabelecimentos no comércio, na indústria e na prestação de serviços. Assim a ascensão ficava dependente da ascensão nas burocracias públicas e privadas, para o que um diploma de nível superior tornava-se um requisito cada vez mais necessário, embora não suficiente. (CUNHA, 2005, p. 184)

A saída encontrada pelo Governo para conter a pressão por mais vagas no Ensino Superior foi à expansão das Universidades Privadas. A providência imediata tomada pela ditadura para tentar conter essa pressão foi a constituição de um grupo de ação que ficou com a incumbência de elaborar a reforma universitária. Ao final dos trabalhos, esse grupo chegou à conclusão de que não seria plausível o aumento de recursos para o nível superior de ensino

⁵⁰ Das 52 habilitações definidas pela Universidade do Trabalho de Minas, 32 eram ligadas ao setor industrial.

em detrimento da demanda crescente do Ensino Fundamental e Médio. Dessa forma, os dois principais fatores apontados por esse grupo para a não expansão de vagas nas universidades públicas foi a limitação de recursos e de oportunidades ocupacionais para um número cada vez maior de diplomados.

A solução encaminhada para a resolução dessa questão foi a proposição de uma reforma universitária, assim como no Ensino Médio, de modo que este já preparasse os jovens para uma atividade laboral, diminuindo, assim, a pressão por mais vagas naquele. Essa solução, segundo Cunha (2005, p. 185), atenuaria, pelo menos em parte, três problemas de imediato:

[...] um político, o do problema por vagas/verbas; outro social e talvez passível de expressão política, a frustração de profissionais de nível superior com dificuldades de conseguir emprego nos moldes esperados; e outro, ainda de caráter financeiro, a diminuição (ou pelo menos, a atenuação do ritmo de crescimento) dos gastos públicos em ensino superior.

A solução encontrada foi a profissionalização universal e compulsória do Ensino Médio como forma de diminuir a pressão por mais vagas no Ensino Superior. A terminalidade dos estudos atribuída à educação profissionalizante do ensino de 2º grau daria aos seus egressos, pelo menos na visão governamental, a oportunidade de formação necessária para o ingresso no mercado de trabalho. Esse foi o discurso utilizado pela ditadura para justificar a reforma. Na prática, segundo Cunha (2005), não existia nenhum estudo concreto que apontasse para as reais necessidades de formação de técnicos de nível médio, muito menos quais habilitações profissionais seriam mais requisitadas pelo mercado de trabalho.

Para aqueles que elaboraram essa proposta, a ausência de uma terminalidade para o 2º grau produzia, na juventude, uma angústia pela falta de uma habilitação profissional que facilitasse o seu ingresso no concorrido mercado de trabalho. Dessa forma, a justificativa para a reforma estava posta, como bem colocou Cunha (2005, p.186), ao apresentar um trecho do Relatório do Grupo de Trabalho instituído pelo Decreto n. 66.600, de 20 de maio de 1970:

A verdadeira terminalidade ao longo de toda a escolarização dos 7 aos 18 anos, encontra-se de fato no ensino de 2º grau, ministrado, como é, no período etário em que as aptidões existem e tendem a estiolar-se quando não são cultivadas com oportunidade. Tal circunstância, aliada a um crescente amadurecimento geral do aluno, aproxima grandemente este grau superior, assim como é visível a contiguidade que tem o atual ginásio com a escola primária. Isto permitiu que planejássemos o ensino de 2º grau partindo de que todos, num país como o Brasil, devem chegar à idade adulta com algum preparo para o trabalho ou, pelo menos, com alguma opção de estudos claramente definida. Pondo mesmo de lado as implicações econômicas e sociais desta tomada de posição, cabe lembrar que a maior causa de

frustração dos candidatos não admitidos no ensino superior reside na ausência de uma ocupação útil numa idade em que se tornam absorventes as preocupações com o futuro. Só tardiamente, quando não se inclui na exceção dos egressos de cursos técnicos, o jovem descobre que a escola não lhe deu sequer a tão apregoada cultura geral, e apenas o adestrou para um vestibular em que o êxito é função do número de vagas oferecidas à disputa. *Houvesse ele seguido concomitantemente algo de “prático”, não se deteria nos umbrais das Universidades em busca de uma matrícula como saída de desespero.* No mínimo, quando não pretendesse engajar-se de uma vez no trabalho, encontraria neste o apoio financeiro e a estabilidade psicológica para novas tentativas. (BRASIL, 1971)

O relatório identifica como diagnóstico do problema em questão a falta de uma formação profissional no currículo do antigo curso colegial secundário (2º ciclo). Esse fato teria levado os jovens a saírem desse nível de ensino com uma “lacuna” na sua formação. A solução apontada pelo documento em voga para a questão seria a adoção da profissionalização compulsória para todo o Ensino Médio. Esse raciocínio pode até parecer verdadeiro para alguns egressos do curso colegial secundário, mas, afirma Cunha (2005), ele é falso, pois a crescente procura pelo ingresso no ensino Superior contradiz esse relatório. É nesse nível de ensino que se encontram os requisitos de valoração e ascensão social, entretanto não por alguma “deficiência do ensino médio”.

Nesse sentido, a crescente demanda pelo ensino técnico, sobretudo nas escolas federais, não se deu pela busca de uma profissionalização compulsória como garantia de um lugar no mercado de trabalho como foi colocado no Relatório do Grupo de Trabalho instituído pelo Decreto n. 66.600, até mesmo porque o governo não tinha dados suficientes que comprovassem a real demanda por técnicos de nível médio. A busca por esses cursos se dava pela oferta de uma formação também propedêutica, capaz de proporcionar, ao mesmo tempo, uma formação geral anteriormente restrita ao curso colegial secundário, possibilitando, assim, o estudo das chamadas disciplinas de formação geral, exigidas pelos exames vestibulares para o ingresso nas Universidades.

Essa crença no aumento da demanda por profissionais técnicos, deslocada de estudos comprobatórios que apontassem as reais necessidades do mercado de trabalho, foi suficiente para o Governo seguir adiante com o seu projeto de profissionalização compulsória. A entrevista do Ministro da Educação à época, Jarbas Passarinho, a respeito da reforma, evidencia, no mínimo, a ignorância sobre o tema ou o otimismo gerado pelo chamado “milagre econômico”. Vejamos um trecho dessa entrevista:

Entrevistador: Mas até o momento não se sabe quais as condições do mercado brasileiro em relação a técnicos de nível médio. Nem São Paulo,

estado considerado mais apto para uma rápida implantação da reforma, tem esses dados.

Entrevistado: De fato, estamos jogando um pouco no escuro. Quando eu estava no Ministério do Trabalho, o Departamento Nacional de Mão-de-obra recebia e recebe até hoje dados de 1 milhão de empresas sobre o primeiro emprego e fluxo da mão-de-obra. Imaginamos solicitar dados às empresas através do Ministério do Trabalho, comunicando sua carência. (CUNHA, 2005, p. 188)

Como podemos constatar através da fala do Ministro da Educação, o Governo não tinha sequer dados suficientes para justificar a sua reforma educacional. Para Cunha (2005), o que explicaria essa pressa dos militares em reformular o sistema de ensino era a interpretação equivocada, por parte da tecnocracia da ditadura civil-militar, da ineficiência da reforma anterior que teria demandado um longo tempo de discussão para ser implementada, e que o Brasil necessitaria de maior agilidade para garantir o fornecimento de mão-de-obra qualificada suficiente para atender à demanda que seria gerada pelo “milagre econômico”.

Somente após a promulgação da chamada Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus, em 1971, é que os professores tomaram ciência da proposta educacional implantada, ficando de fora da sua elaboração, bem como sendo chamados apenas para executar a nova proposta de ensino da ditadura civil-militar. Esse tipo de postura autoritária e centralizadora não era algo que surpreendesse mais os professores e técnicos em educação desde o golpe em 1964, pois o Ministério da Educação já não mais estabelecia uma ponte de diálogo com os setores educacionais (professores, gestores, associações e demais envolvidos com o tema) para planejar a política educacional, ficando a cargo de um pequeno grupo de especialistas, ligados diretamente ao MEC e ao Conselho Federal de Educação (CFE), a responsabilidade pela elaboração das normas complementares destinadas à implantação dessa nova proposta de reforma do Ensino Médio.

Passamos então ao detalhamento dessa norma, buscando explorar os elementos pedagógicos presentes, analisando o que a LDB de 1971 definiu como proposta de ensino.

Após cinco meses de vigência da nova lei, o CFE aprovou um Parecer (nº45/72) que estabelecia um conjunto de argumentos, considerações e anexos explicativos a respeito da nova concepção do então ensino de 2º Grau presentes nessa nova Lei que regia a educação (CUNHA, 2005, p. 190).

Ainda para Cunha (1977), apesar da longa argumentação teórica apresentada pelo relator, ficou claro que o objetivo desse parecer era o de reforçar a tese da terminalidade do 2º grau, cumprindo, assim, uma função contenedora em relação ao Ensino Superior. Outro elemento destacado nesse documento, que reforça essa função, está na possibilidade de o

aluno abreviar a sua formação na parte profissional do currículo. No entanto, continuou vedada a aceleração da educação geral para fins de ingresso mais rápido nos cursos superiores.

Voltando à questão da “nova filosofia da educação – tecnológica *versus* humanista” –, o parecer do CFE apresenta um conjunto de diretrizes para a implementação da LDB (1971), com a utilização dos recursos humanos existentes. Vejamos:

- A reunião dos pequenos estabelecimentos em unidades mais amplas;
- A entrosagem e a intercomplementaridade dos estabelecimentos de ensino entre si ou com outras instituições sociais, a fim de aproveitarem a capacidade ociosa de uns para suprir as deficiências dos outros;
- A organização de centros interlocutores que reunissem serviços e disciplinas ou áreas de estudo comuns a vários estabelecimentos de ensino.

A racionalização do uso da “capacidade ociosa” dos equipamentos de ensino estava claramente alinhada e amparada na lógica taylorista de produção, sendo esta já evocada, também, pela reforma do Ensino Superior, qual seja, a fragmentação do currículo em créditos, deixando em segundo plano a debate sobre questões pedagógicas.

O Conselho Federal de Educação ainda trouxe, no Parecer nº 45/72, as competências das diversas instâncias de poder a respeito da definição do currículo, estabelecidas da seguinte forma:

- a) Era de competência da União, por intermédio do Conselho Federal de Educação, fixar o núcleo comum de disciplinas, assim como definir os seus objetivos; além de fixar uma quantidade mínima de disciplinas de cada habilitação profissional, ou de cada conjunto de habilitações de uma mesma área. Por fim, esse órgão do poder executivo era responsável por aprovar as propostas de habilitação profissional apresentadas pelos estabelecimentos de ensino que pretendiam validar seus cursos nacionalmente através da certificação expedida pelo MEC;
- b) Aos Conselhos Estaduais de Educação (CEE), caberia a organização das competências relacionadas às matérias que cada estabelecimento de ensino poderia optar para a parte diversificada do currículo. Caberia, também, ao CEE incluir no currículo de cada unidade de ensino outros estudos, assim como aprovar variadas habilitações profissionais, com validade apenas no âmbito estadual.
- c) Por fim, cada escola teria apenas a competência para escolher as disciplinas que integrariam a parte diversificada do currículo.

Os cursos técnicos industriais, por exemplo, tinham uma carga horária mínima exigida pelo MEC de 2.900 horas de atividades escolares, sendo 1.200 horas exclusivas para conteúdos referentes à habilitação profissional, além do estágio que era obrigatório. Para as demais habilitações (comercial e agrícola), a carga horária mínima exigida seria de 2.200 horas, com o mínimo de 300 horas para a parte profissionalizante.

Por fim, esse parecer apresenta uma relação de 130 habilitações técnicas que poderiam ser ofertadas no 2º Grau. Essa relação de habilitações nada mais era do que a consolidação, segundo Cunha (2005, p. 192), dos cursos ofertados pelas Escolas Técnicas Industriais, Comerciais e Agrotécnicas⁵¹.

No entanto, a profissionalização compulsória naufragou antes mesmo de ser implantada. As razões apontadas para esse fato estão contidas em um trabalho publicado em 1982, sob encomenda do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), de autoria dos educadores Carlos Roberto Jamil Cury, Maria Inez Bedran, Maria Umbelina Salgado e Sandra Azzi. Esses pesquisadores buscaram explicar os principais motivos que levaram a não implantação dessa proposta. São eles:

- a) a profissionalização se restringiu, praticamente, às escolas públicas e privadas que já eram profissionalizantes antes da promulgação da lei;
- b) as redes estaduais ainda possuíam escolas com ensino exclusivamente propedêutico;
- c) a preferência era pela implantação de habilitações de baixo custo, geralmente ligadas às atividades terciárias (sobretudo magistério, contabilidade e secretariado), sem qualquer consonância com as necessidades do mercado de trabalho ou com as aptidões manifestas pelos alunos;
- d) a oferta de habilitação profissional pela escola de 2º grau não diminuiu a demanda de candidatos aos concursos vestibulares;
- e) o crescimento do ensino de 2º grau ocorre mais acentuadamente nos cursos que privilegiam a formação geral;
- f) a maioria dos alunos do ensino de 2º grau não têm interesse em adquirir uma profissão, sendo que a grande motivação é a continuidade dos estudos em grau superior;
- g) a maioria dos egressos de cursos técnicos profissionalizantes não exercem atividade de técnico de nível médio. (CUNHA, 2005, p. 195)

Em suma, esses autores concluíram que a institucionalização da profissionalização compulsória não levou em consideração a realidade objetiva da Educação Profissional brasileira, repleta de carências, desde professores ou técnicos educacionais em número suficiente para atender às reais necessidades de cada curso, indicando a falta de equipamentos

⁵¹ Esse autor disponibiliza a relação completa dos 130 cursos técnicos e de auxiliares técnicos ofertados pelas instituições públicas e privadas naquela época.

pedagógicos adequados, como bibliotecas, salas de aula e laboratórios para a realização das atividades práticas exigidas por cada habilitação profissional ofertada.

Além de não considerar as particularidades da Educação Profissional, essa reforma suscitou uma enorme rejeição por parte dos estudantes. Estes reagiram à introdução de disciplinas profissionalizantes no currículo, mormente pela diminuição da carga horária das disciplinas que lhes interessavam para os exames vestibulares.

Outras instâncias ligadas à Educação Profissional também rechaçaram essa reforma. As recomendações feitas pela IV Conferência Nacional de Educação, realizada anteriormente à aprovação da LDB de 1971, já apontavam para os problemas que seriam enfrentados na implantação da profissionalização compulsória do Ensino Médio.

Nesse sentido, vale a pena destacar a análise de um desses especialistas em Educação Profissional, o professor Roberto Hermeto Corrêa da Costa, assessor da Comissão Especial para Execução do Plano de Melhoramentos e Expansão do Ensino Técnico e Industrial (CEPETI).

Convidado para proferir a palestra de abertura do IV Encontro de Secretários de Educação e Cultura e Representantes de Conselhos de Educação, realizado no ano de 1973, na cidade de Fortaleza, Ceará, o professor

[...] Roberto Hermeto causou escândalo entre os arautos da nova lei ao defender que se proporcionasse a todos os alunos do ensino de 2º grau os conhecimentos básicos necessários ao desempenho de um conjunto de ocupações, em vez da especialização estrita, deixando que a formação profissional se completasse no emprego ou em escola especializada. Essa proposta colocava a possibilidade de ingresso no ensino superior como uma alternativa de igual peso em relação às profissionalizantes. (CUNHA, 2005, p. 198)

Além de contrariar a proposta oficial, na presença dos elaboradores da reforma presentes naquele evento, esse assessor do CEPETI ainda chamou atenção para a inadequação econômica da reforma, já que a implantação da profissionalização em todas as escolas de 2º grau era inviável financeiramente. Ao final da sua conferência, sugeriu que na parte especial do currículo, referente à questão profissional, fosse fornecido apenas conhecimentos tecnológicos básicos das diversas áreas de atividade, barateando, assim, os custos e se adequando à estrutura ocupacional existente.

No ano seguinte, o professor Hermeto Correa ainda apontou duas questões para tentar solucionar o impasse econômico da Lei nº 6.692/1971. A primeira delas estava assentada na reinterpretção da Lei através de um novo parecer do CFE, extinguindo as habilitações previstas no catálogo de cursos reconhecidos pelo MEC. Já a segunda proposta seria a

alteração da própria Lei, dando aos jovens uma preparação não somente voltada para o ensino superior, mas uma possibilidade de preparação equivalente às habilitações básicas, em “áreas correspondentes às dos cursos superiores” (CUNHA, 2005, p. 199).

Enquanto se dava o debate em torno da implantação da nova proposta para 2º grau, as críticas se avolumavam, incidindo, principalmente, sobre o caráter compulsório da profissionalização. Setores da educação privada passaram a atribuir a responsabilidade da reforma ao Congresso Nacional. Some-se a isso os problemas econômicos e sociais que assolavam o país em meados da década de 1970. O chamado “milagre econômico” que impulsionou o consumo, gerando otimismo no Governo, passava a dar sinais claros do seu esgotamento. Prevendo o agravamento da crise econômica, o presidente General Ernesto Geisel procurou eliminar possíveis tensões sociais, iniciando um processo lento e gradual de distensão da ditadura rumo a redemocratização.

Diante dessa conjuntura, a política de educação referente ao 2º grau sofreu suas primeiras modificações. O Parecer nº 76/1975 foi considerado uma evidência do fracasso da reforma. Muito embora mantivesse a tese da profissionalização compulsória, já trazia a necessidade de novas instruções normativas. Essa necessidade decorria da escassez de recursos financeiros para implantação do ensino profissional em todas as escolas, assim como da falta de docentes qualificados para tal fim. Por último, esse parecer apontava que a interpretação da LDB, da forma que estava sendo feita, teria levado a equívocos como a perspectiva de transformação de todas as escolas de 2º grau em escolas profissionalizantes.

Seria necessário continuar seguindo as recomendações desse documento, utilizando os espaços ociosos na indústria, assim como os de outros setores privados em cooperação com o poder público. Essa observação evidenciava cada vez mais o projeto de formação de mão-de-obra em favor da demanda de mercado a partir do modelo taylorista de formação.

Esse modelo de formação deixou de ser entendido dessa forma a partir de uma nova concepção de Educação Profissional que ganhava espaço na medida em que cresciam as críticas à LDB. Neste sentido, o Parecer 76/1975 já apresentava uma mudança em relação à divisão, antes bem definida, do papel da formação geral e da parte profissional do currículo. Essa divisão foi ficando “borrada” pelo “reconhecimento de que há disciplinas da parte de educação geral que podem ser consideradas instrumento de habilitação, constituindo a parte de formação especial” do currículo (CUNHA, 2005, p. 202). Vejamos um pequeno trecho desse documento como exemplo elucidativo dessa mudança de interpretação.

Deste modo, na organização dos currículos, a escola de 2º grau poderá, de acordo com as várias habilitações, aumentar a carga das disciplinas de

educação geral, distribuindo-as entre a parte geral e a especial ou computando-se na especial, sobretudo quando agrupadas por áreas. Além disto, se aceita a concepção de formar para habilitações básicas, e com enfoque sistêmico, poder-se-á compatibilizar perfeitamente as duas cargas horárias. (Parecer nº 76/1975).

O parecer não eliminava por completo os princípios basilares da reforma ainda vigente, mas atribuía duas modalidades de profissionalização. A primeira, presente no texto da Lei nº 5.692/1971; e a segunda, no Parecer nº 76/1975, no qual permitia a articulação entre a educação geral e a profissional com a aquisição de habilitações básicas e com enfoque sistêmico.

Gradativamente a convergência de opiniões contrárias à reforma de 1971 foi minando as suas bases, não penas com propostas de reinterpretação da legislação, mas com alterações concretas da mesma. Essas alterações foram sendo amoldadas a partir de relatórios oriundos do Conselho Federal de Educação e do próprio MEC. Assim, a Lei nº 7.044/1982 aproveitou parte das considerações trazidas pelo Parecer nº 177/1982, substituindo o termo *qualificação* para o de *preparação* para o trabalho, revogando a compulsoriedade da qualificação profissional da letra da LDB. Na prática, houve um esvaziamento da reforma, atendendo ao pleito das escolas privadas especializadas na preparação dos jovens para o exame do vestibular.

Paralelamente ao fracasso da profissionalização compulsória do 2º Grau, as Escolas Técnicas Federais, criadas ainda na década de 1960, foram ganhando destaque e passando por algumas transformações até chegarem a ofertar cursos superiores de curta duração dentro do projeto educacional de reforma universitária iniciada em 1968.

O surgimento desses cursos superiores de curta duração ficou conhecido como “cefetização” das Escolas Técnicas Federais⁵². Esses cursos ficaram conhecidos como cursos Tecnólogos, com um currículo mais curto (em média três anos) em comparação aos cursos superiores congêneres ofertados pelas Universidades que geralmente levavam cinco anos para serem concluídos.

Na prática, a intenção desses cursos Tecnólogos era fornecer mão-de-obra especializada, assim como evitar que estudantes buscassem uma complementação da sua formação nas Universidades mediante a incorporação de matérias adicionais ofertadas no

⁵² O termo cefetização foi criado por Moraes (1994) para explicar a mudança de perfil institucional dessas escolas que passaram a ofertar cursos superiores na área de tecnologia (geralmente na mesma área dos cursos técnicos que já eram ofertados por cada unidade). Esse movimento não foi homogêneo, como o próprio autor destaca em seu trabalho. Nesse sentido, muitas Escolas Técnicas só iriam passar por tal reforma na década de 1990, como é o caso da então Escola Técnica Federal da Paraíba, transformada em CEFET-PB apenas em 1999.

ensino superior. Nesse sentido, o Conselho Federal de Educação barrou essa possível migração a partir da publicação do Parecer nº 1589/1975 que previa o reconhecimento desses cursos, com o status de Ensino Superior, com diploma devidamente reconhecido pelo MEC⁵³.

Antes mesmo da reforma universitária ser concluída, no final da década de 1960, foram criados cursos de Engenharia de Operações na PUC/RJ, PUC/SP, PUC/MG e no Instituto de Telecomunicações de Santa Rita do Sapucaí (MG). No mesmo período, a Fundação Ford apoiou o projeto da Escola Técnica Federal do Rio de Janeiro na implantação de cursos Tecnólogos, mediante a assinatura de um convênio com a Escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CUNHA, 2005, p. 208).

No entanto, o reconhecimento desses cursos Tecnólogos só veio a acontecer a partir da publicação do Decreto nº 547, de 18 de abril de 1969, que autorizou a organização e o funcionamento desses cursos profissionais superiores de curta duração nas escolas Técnicas Federais. Estabelecidas as bases legais para a oferta dos Cursos Tecnólogos, a Fundação Ford, através do convênio firmado com a Escola Técnica Federal do Rio de Janeiro, doou equipamentos e trouxe professores da Universidade de Oklahoma (EUA) para ministrar aulas nos cursos de Engenharia de Operações nas especialidades de mecânica e eletrônica. Mais adiante, a Lei nº 6.545/1979 transformou as Escolas Técnicas Federais do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná em Centros Federais de Educação Tecnológicas (CEFETs), cujos objetivos foram regulamentados pelo Decreto nº 87.310/1982, sendo eles:

- a) Integração do ensino técnico de 2º grau com o ensino superior;
- b) Oferecimento do ensino superior em continuidade ao ensino técnico de 2º grau, diferenciado do sistema universitário;
- c) Ênfase na formação especializada, levando em conta as tendências do mercado de trabalho e do desenvolvimento do país;
- d) Atuação do ensino superior exclusivo na área tecnológica;
- e) Formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino de 2º grau;
- f) Realização de pesquisas aplicadas a prestação de serviços; e
- g) Estrutura organizacional adequada à prestação de serviços.

⁵³ Após a publicação desse documento, esses cursos deixaram de ser conhecidos como superiores de curta duração para denominar-se de *Tecnólogo em Engenharia de Operação*, com habilitação em várias áreas da engenharia.

Para Cunha (2005, p. 211), o processo de cefetização das Escolas Técnicas Federais constituiu uma versão “anacrônica e anônima das universidades do trabalho que foram criadas na Europa e na Hispano-América, mas não vingaram no Brasil”. Vistas por alguns como uma valorização das antigas Escolas Técnicas Federais, essa reforma significou, na prática, uma desvalorização dessas instituições em comparação com as universidades, já que, na visão desse autor, foi uma forma de reprodução ampliada, agora para o Ensino Superior, da dualidade estrutural da educação brasileira.

Assim como as reformas educacionais anteriores (1942 e 1961) obedeceram a uma lógica conjuntural, determinada, em última instância, pelas mudanças no mundo do trabalho através do crescimento industrial acelerado, operado mediante um modelo de substituição de importações advindo desde o período da 2ª Guerra Mundial, a reforma trazida pela ditadura civil-militar também propôs o seu ajuste ao sistema de ensino.

A euforia do “milagre econômico” e a perspectiva de ingresso do Brasil no rol dos países do chamado primeiro mundo levou, do ponto de vista legal, a uma aparente substituição da dualidade do Ensino Médio (1º e 2º ciclos) pela profissionalização compulsória do então 2º grau (atual Ensino Médio), com a promulgação da Lei nº 5.692/1971. Em tese, todos teriam uma mesma trajetória educacional, eliminando-se a dualidade estrutural desse nível. Na prática, isso não aconteceu. Para Kuenzer (2009, p. 30),

As dificuldades relativas à implantação do novo modelo complementadas pela constatação de que, por razões várias, a euforia do milagre não se concretizaria nos patamares esperados de desenvolvimento pretendido, fizeram com que a proposta de generalização da profissionalização do Ensino Médio caísse por terra, antes mesmo de começar a ser implementada, através do Parecer nº 76/1975, que restabelecia a modalidade de educação geral, posteriormente consagrada pela Lei 7.044/1982. Essa legislação apenas normatizou um novo arranjo conservador que já vinha ocorrendo na prática das escolas, reafirmando a organicidade da concepção de Ensino Médio ao projeto dos já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais: entrar na Universidade.

Aqueles que ficaram excluídos dos bancos universitários, durante a ditadura civil-militar, eram praticamente os mesmo que continuariam sem conseguir acessar o Ensino Superior. Antes mesmo do fim da ditadura, retorna à cena o modelo anterior do sistema de educação brasileira, com escolas propedêuticas voltadas para a elite, e profissionalizantes para os trabalhadores. Para essa autora, o arranjo conservador do sistema produtivo, em última instância, foi quem determinou o modelo do ensino regular a ser ofertado.

Esse modelo, que foi sendo ajustado ao longo da história para atender às demandas do mundo do trabalho e das relações sociais, foi orgânico às necessidades do taylorismo-fordismo e constituindo a sua própria pedagogia, que teve e continua tendo por finalidade, como já se afirmou anteriormente, atender às demandas da divisão social e técnica do trabalho marcada pela clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais em decorrência de relação de classe bem definidas que determinavam as funções a serem exercidas por trabalhadores e dirigentes no mundo da produção e das relações sociais. (KUENZER, 2009, p. 30)

Embora não seja objetivo da nossa investigação explorar as “fronteiras entre as ações intelectuais e do trabalho” não podemos ignorar que, diante da precarização do ensino de 2º grau, as antigas Escolas Técnicas Federais passaram a atrair muitos jovens de classe média em busca de um ensino de qualidade, reconhecido até mesmo pelo Planejamento Político Estratégico (1995-1998) do Governo FHC, que gerou a reforma da Educação Profissional, realçando, por fim, a dualidade estrutural do sistema de ensino brasileiro ao separar o Ensino Médio da Educação Profissional através do Decreto 2.208/1997 (MARTINS, 2000, p. 68).

Nesse sentido, a reforma promovida ao longo dos anos 1990, levou a Rede Federal de Educação Profissional a um novo ajuste da sua política educacional, inserida em um contexto da reestruturação produtiva mais ampla, traduzida na prática pelo rompimento da rigidez do modelo taylorista-fordista de formação da mão-de-obra exigida pelo capitalismo.

Em seu lugar, foi adotado um modelo de acumulação mais flexível, visando o enfrentamento de um mercado cada vez mais competitivo e que exige inovações constantes, tanto na gestão de processos (formas de organização do trabalho), quanto na adoção de um sistema de produção capaz de se adaptar mais rapidamente às demandas globais, com a integração de diversos setores de produção, à luz de Harvey (2005).

Até aqui, vimos que o Ensino Médio, no Brasil, tem-se constituído na história da educação brasileira como “o nível de mais difícil enfrentamento, em termos de sua concepção, estrutura e formas de organização [curricular], em decorrência de sua própria natureza de mediação entre educação fundamental e a formação profissional *stricto sensu*” (KUENZER, 1997, p. 9).

A tentativa de superação dessa dupla função do Ensino Médio (preparar para a continuidade dos estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho) adentra o período de redemocratização como um dos pontos centrais a ser enfrentado.

2.1.3 Um passo atrás, um passo adiante: a redemocratização e a tentativa de construção de uma proposta de ensino inclusiva e democrática

As reformas do Ensino Médio e da Educação Profissional ocorridas nos anos 1990 inauguraram um novo momento institucional na história das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais. A entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) e do Decreto nº 2.208/1997 é a marca perene de um longo debate que instituiu as bases para a reforma do sistema de ensino como um todo.

Antes de discutirmos as intenções e o conteúdo do Decreto 2.208/97, vamos analisar os diferentes projetos de educação que vinham sendo debatidos durante o processo de redemocratização, até chegarmos ao momento de promulgação desse novo marco regulatório adotado, resultado de intensas disputas entre atores sociais que defendiam projetos educacionais antagônicos do ponto de vista político-ideológico.

Nesse cenário de disputas entre diferentes concepções de ensino, ressurgiu o “velho debate”, sempre revigorado, acerca da dualidade estrutural entre educação propedêutica e profissional, marca constante do nosso sistema educacional, em particular do Ensino Médio, conforme defende Frigotto, Ciavatta & Ramos (2010).

Do ponto de vista legal, as reformas promovidas ao longo dos anos 1990 levaram as instituições de Educação Profissional a se ajustarem às novas diretrizes estabelecidas por esse novo marco regulatório. Na prática, a configuração de uma nova institucionalidade não se deu de forma automática, como era de se esperar. Contudo, antes de explorarmos a implantação dessa nova legislação, analisaremos os diferentes projetos de educação em disputa e que concepções de educação estavam sendo postas em jogo nessa nova reforma da Educação Profissional.

Segundo Manfredi (2002), a reforma do Ensino Médio e Profissional dos anos 1990 foi marcada pelo enfrentamento de diferentes projetos educacionais que representavam as aspirações de vários grupos sociais interessados em reorientar o sistema de ensino às novas demandas econômicas e sociais. Nesse sentido, tramitaram, na Câmara e no Senado, diversos anteprojetos de lei antes da promulgação da Lei 9.394/1996 que estabeleceram as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Para essa autora, dois projetos no âmbito legislativo federal merecem destaque nesse debate: o projeto do Ministério da Educação elaborado via Secretaria da Educação Média e Tecnológica (SENTEC), e um segundo projeto, encabeçado pelo Ministério do Trabalho, por meio da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR).

Foi em torno desses dois projetos, assim como de outros que tramitavam no legislativo e fora dele, que a sociedade civil organizada, composta por várias entidades como sindicatos, associações, universidades, movimentos populares e ONGs, mobilizaram suas energias em torno da construção do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP)⁵⁴. Vejamos cada um desses projetos:

a) Projeto do Ministério do Trabalho/SEFOR

Elaborado em 1995 pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (MTb), esse projeto contou com a participação de universidades, entidades patronais, instâncias governamentais e organizações educativas ligadas a diversos programas de Educação de Jovens e Adultos.

Sua base partiu, segundo Manfredi (2002, p. 115-116), de um diagnóstico em torno das condições de oferta da educação geral e em particular do ensino profissional no Brasil. Após essa primeira etapa de avaliação, construiu-se um Plano Nacional de Educação Profissional voltado não apenas para os trabalhadores que possuíam algum vínculo formal de trabalho, mas, principalmente, para aqueles que estavam fora do mercado de trabalho, ou na informalidade, sejam pelas mudanças tecnológicas, sejam por processos de reestruturação produtiva⁵⁵.

Em linhas gerais, esse plano previa o desenvolvimento de “estratégias formativas destinadas à qualificação/requalificação de trabalhadores jovens e adultos e a sua formação continuada, buscando superar a visão predominante de treinamento” (MANFREDI, 2002, p. 115). Sua concepção pedagógica, segundo essa autora (*ibid.*, p. 116), negava a dicotomia entre Educação Básica e a Educação Profissional, com sobreposição desta em relação à primeira, a partir do entendimento de que o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos básicos específicos, adquiridos pela experiência profissional, seriam garantias da possibilidade da retomada ao sistema educacional formal.

⁵⁴ Criado durante os embates em torno do processo de construção da Constituição de 1988, esse fórum surgiu em virtude da iniciativa de diversos movimentos sociais organizados em torno da defesa de um novo modelo educacional para o Brasil. Sua atuação durante o processo constituinte garantiu, na letra da lei, a educação como um direito de todos e um dever do Estado, muito embora não tenha barrado o fluxo de verbas públicas para o financiamento de iniciativas privadas nesse setor, como era a intenção inicial. Após a promulgação da Constituição, o FNDEP passou, então, a lutar pela aprovação de uma legislação complementar que garantisse não apenas o acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade, mas que tivesse como objetivo primordial a formação cidadã, inspirada nos ideais democráticos que permearam os debates políticos ao longo dos anos 1980 e 1990 (VALADARES & ROCHA, 2006, p. 66).

⁵⁵ Segundo relatório do próprio Ministério do Trabalho/SEFOR, expresso pelo documento: *Questões críticas da educação brasileira* (Brasil, MTb, 1995), cerca de dois terços da população com idade entre 25 e 40 anos estavam desempregados, ou com vínculos informais de trabalho, sem nenhuma garantia dos direitos laborais em 1995.

Essa perspectiva via a Educação Profissional como parte do desenvolvimento econômico e tecnológico articulada com outras políticas estatais de geração de emprego e renda. Como forma de materializar essa proposta, o MTb propôs a junção de recursos públicos e privados de forma articulada a várias entidades que já desenvolviam essa modalidade de educação. Essa articulação ocorreria, segundo a autora, mediante a negociação entre as entidades de Educação Profissional, que iam desde a concepção dos Projetos Pedagógicos até a sua materialização, mediante o funcionamento propriamente dito dos cursos.

b) O projeto do MEC

Por intermédio da Secretaria Nacional do Ensino Técnico (SENTEC), foi elaborada, em 1991, a proposta de criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica inspirada, segundo Manfredi (2002), no modelo educacional dos países do chamado primeiro mundo. A justificativa utilizada pelo MEC para “importar” esse modelo estava amparada na necessidade de desenvolvimento de recursos humanos, tal como ocorreu em tempos atrás nos países industrializados e detentores de tecnologia.

Nessa perspectiva, a proposta educacional apresentada pelo Ministério da Educação buscava implementar uma política concernente com a nova ordem de produção e consumo de bens e serviços, amparada por uma formação geral e tecnológica indissociada, capaz de disponibilizar os ingredientes necessários para o desenvolvimento científico e tecnológico brasileiro.

Com essa proposta, buscou-se a criação de um Sistema Nacional de Educação Profissional e Tecnológica que englobasse as Escolas Técnicas e Agrotécnicas federais, e estaduais, além da rede particular composta pelo SENAI e SENAC. Esse sistema seria responsável, tanto pela oferta de cursos profissionalizantes, quanto pela formação superior (Tecnólogos) e até Pós-Graduação.

Nesse cenário, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), além de já contarem com a oferta de Cursos Técnicos de Nível Médio, Superiores e Pós-Graduação, seriam as unidades que iriam fornecer assistência técnica a uma rede de unidades descentralizadas de Educação Profissional.

Após a posse do ministro Paulo Renato, esse projeto, que serviu de base para a reforma do Ensino Médio e técnico foi descaracterizado, substancialmente, pela proposta trazida no projeto de Lei 1.603/1996 que, mesmo não sendo aprovado, foi concretizado pela entrada em vigor do Decreto 2.208/1997, o qual, por sua vez, separou o Ensino Médio da Educação Profissional, provocando um verdadeiro retrocesso na tentativa de rompimento da

dualidade estrutural do nosso sistema. A proposta pedagógica trazida pela nova regulamentação da Educação Profissional se aproximava dos interesses imediatistas do mercado e dos órgãos financeiros internacionais, a exemplo da proposta educacional do Banco Mundial que patrocinou e exigiu a reformulação desse projeto do MEC (SETEC).

Além desses dois projetos, destacados como centrais por Manfredi (2002), outros projetos oriundos da sociedade civil organizada e do empresariado, também citados por essa autora, marcaram presença no debate educacional nacional. São eles:

c) O Projeto dos setores da sociedade civil organizada

Esse projeto englobou vários setores da sociedade civil, como sindicatos, movimentos populares e trabalhadores em educação, articulados ao Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Em sua essência, a proposta partia de um modelo de escola unitária, sustentada nos pressupostos teóricos de Gramsci (1982), que defendia a construção de um sistema integrado de educação que articulasse, em uma mesma proposta pedagógica, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, descartando um ensino fragmentado e desvinculado da possibilidade de compreensão da vida social e do sistema produtivo.

Esse autor italiano trabalhou o conceito de educação de forma ampla, reconhecendo que cada sociedade “dispõe de formas próprias para formar seus intelectuais” (KUENZER, 1997, p. 32). Essas formas próprias foram denominadas por ele de “princípio educativo”.

Ainda segundo essa autora, o princípio educativo de formação gramsciano origina-se de grupos sociais distintos e com necessidades específicas. Esses grupos é que são responsáveis, em última instância, pela sua homogeneidade nos campos econômico, social e político. Nesse sentido, a formação desses intelectuais seria função da escola, que, para efetuar-se, definiria seu “princípio educativo” associado à divisão social e técnica do trabalho. Cabe destacar ainda que a percepção de Gramsci, segundo Kuenzer (2007), não está restrita ao caráter produtivo em si, mas a toda dimensão de comportamento ideológico e normativo próprios de cada grupo social na hora de definir que escola deseja oferecer aos seus filhos.

Assim, à velha escola humanística tradicional correspondia a necessidades socialmente determinada de formar os grupos dirigentes, que não exerciam funções instrumentais. Por isso, o seu princípio educativo, expressão do ideal humanista, fundamentava-se no estudo das literaturas, histórias, políticas, de modo que desenvolvesse nos futuros dirigentes uma cultura geral que lhes proporcionasse a necessária capacidade de pensar, decidir, comportar-se socialmente, a partir da compreensão dos determinantes mais gerais da sociedade, e de assimilação do passado cultural da civilização. (KUENZER, 2007, p. 33)

Essa proposta pedagógica da chamada “velha escola humanista tradicional” era uma escola de caráter propedêutico, voltada para a formação dos grupos dirigentes que não precisariam desempenhar funções instrumentais, ou que necessitassem de habilidades manuais.

Dessa forma, as escolas técnicas, criadas para a formação de trabalhadores dos mais variados ramos e atividades profissionais, desenvolveram-se paralelamente às escolas de cunho propedêutico, solidificando um modelo dualista de formação, na qual a lógica de divisão social e técnica do trabalho geraram duas escolas no sistema de ensino brasileiro desde os anos 1940. Esse dualismo só seria passível de superação com o rompimento desse modelo de formação forjada na divisão social do trabalho. Sendo assim, a construção de uma escola democrática de base unitária, amparada nas ideias de Gramsci (1982), e defendida pelos educadores e organizações populares e sindicais, deveria ser pautada na aquisição

- dos princípios científicos gerais sobre os quais se fundamenta o processo produtivo;
- das habilidades instrumentais básicas, das formas diferenciadas de linguagens próprias das diferentes atividades sociais e produtivas;
- das categorias de análise que propiciam a compreensão histórico-crítica da sociedade e das formas de atuação do homem, como cidadão sujeito e objeto da história. (KUENZER, 1997, p. 38-39)

Nessa proposta pedagógica, a formação profissional envolvendo atividades especializadas só ocorreria após a conclusão da educação básica. Assim, a possibilidade de aquisição de princípios científicos gerais que fundamentam o processo produtivo não estaria desvinculada da possibilidade de compreensão histórico-crítica da sociedade e das formas de atuação do homem. A unificação entre trabalho, ciência e cultura, atrelada a universalização do ensino público, traduzia a essência desse projeto, debatido no interior do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública por várias entidades. Vale ressaltar que, embora existissem diferenças no entendimento da relação entre Ensino Médio e a Educação Profissional no interior desse fórum, todos defendiam a ampliação da oferta de escolaridade básica e profissional e sua articulação com as políticas de emprego e renda.

d) O projeto do empresariado

Os desafios decorrentes do processo de modernização produtiva que ocorreram ao longo da abertura econômica dos anos 1990 trouxeram um desafio triplo na visão do setor empresarial brasileiro:

[...] renovar e transformar os sistemas de formação profissional do qual sempre ocuparam [SENAI, SENAC e demais membros do chamado Sistema S]; assumir um papel mais ativo na superação dos baixos níveis de escolaridade e analfabetismo (endêmicos na sociedade brasileira); e, ainda, enfrentar o descompasso existente entre a formação geral propiciada pela escola e aquela exigida pelos processos de modernização produtiva e de globalização da economia. (MANFREDI, 2002, p. 123)

Esse desafio está presente também no documento divulgado pelo empresariado, em 1996 – *Custo Brasil: agenda no Congresso Nacional*⁵⁶ –, mediante suas entidades de representação, como a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), em que o destaque principal apontava para a necessidade de ampliação da escolaridade básica e a oferta de cursos profissionalizantes através da criação de programas de capacitação e requalificação profissional da força de trabalho.

O referido documento apontou um conjunto de ações que deveriam ser adotadas na efetivação dessa proposta. São elas:

- a) Universalização do ensino fundamental e a busca de padrões elevados de educação básica formal;
- b) Valorização da atividade de ensino e treinamento;
- c) Paralela e complementar ao sistema básico, o sistema de educação técnica profissionalizante, no qual o Senai tem um papel estratégico, deverá ser reforçado até como opção vocacional efetiva dos jovens que completam o seu período educacional;
- d) Criação de programas especiais de reciclagem e de educação de adultos, para a população analfabeta ou com níveis mínimos de escolaridade, com o objetivo de sanar deficiências acumuladas pelo sistema passado. (MANFREDI, 2002, p. 124)

Um outro documento também foi entregue pelo setor patronal durante esse período – *Competitividade: propostas dos empresários para a melhoria da qualidade da educação* –, contendo recomendações para os governos municipais, estaduais e a união, estimulando a construção de parcerias entre escolas da rede pública e privada para a Educação Básica e para a Educação Profissional.

- a) Recomendações para governos – federal, estaduais e municipais (no campo profissional):
 - Instituir a participação empresarial nos Conselhos de Ensino das escolas técnicas e de Educação Profissional em geral.

⁵⁶ Ao longo do processo de abertura econômica nos anos 1990, os economistas popularizaram o conceito de “custo Brasil” para destacar elementos estruturais que prejudicavam a competitividade dos produtos brasileiros no mercado internacional. Esse documento patronal levou para o Congresso Nacional as preocupações do setor industrial, apontando várias medidas a serem adotadas pelo governo naquela legislatura. Disponível em: <<http://www.cni.org.br/portal/data/pages/FF808081272B58C0012730BE19517B83.htm>>. Acesso: 21 ago. 2014.

- **Reestruturar o ensino de 2º Grau, visando melhor articulação entre a educação geral e os conteúdos técnico-científicos necessários à qualificação profissional.**
 - **Contar com a participação do Sesi e do Senai para a definição de currículos, capacitação docente e gestão das escolas, em sintonia com as necessidades e aspirações da sociedade, estabelecendo uma sinergia entre a educação geral e formação profissional.**
 - Promover a cooperação, a integração e a articulação entre as universidades e os sistemas de Educação Profissional (SENAI, SENAC, SENAT), no sentido de oferecer, a partir da 5ª série do 1º grau, oportunidades de educação profissional.
- b) Propostas de cooperação e parceria com outras empresas, entidades empresariais, instituições de ensino públicas e órgãos do governo:
- Contribuir para a elevação do contingente de trabalhadores qualificados, incentivando a expansão da oferta de oportunidades de formação profissional mediante o uso de programas de educação à distância.
 - Estimular a realização de convênios com sindicatos e associações empresariais e de trabalhadores, para que estes também atuem como agentes de Educação Profissional.
 - Facilitar a integração entre os centros tecnológico do Senai e as universidades, de modo que se agilize o processo de difusão de novas tecnologias desde o levantamento de necessidades das empresas até a realização de programas de assistência técnica e tecnológica, pesquisa aplicada e formação/atualização de trabalhadores.
 - Incentivar pesquisas, com o objetivo de subsidiar a formulação de uma política nacional de qualificação profissional, estimulando a formação de tecnólogos.
 - Propor a adoção de cursos em parceria, que combinem períodos alternados de estudos em escola e de práticas supervisionadas nas empresas, tanto na formação de técnicos de nível médio como de profissionais de nível superior. (MANFREDI, 2002, p.124-126, grifos nosso)

A leitura desses documentos, elaborados pelo empresariado, mostra que essa proposta se aproxima da proposta elaborada pelo MEC em três aspectos: 1) aumento da escolaridade básica; 2) melhoria da qualidade da escola pública de Ensino Fundamental; 3) reformulação e ampliação do ensino profissionalizante. No entanto, o patronato não abre mão da sua reserva de domínio, incentivando convênios entre o poder público e as entidades privadas gerenciadas por eles, outrossim, não questiona, segundo autora, a natureza dual desse nível de ensino.

Em suma, esses quatro projetos identificados por Manfredi (2002) compuseram o cenário de disputas em torno da gestação da reforma do Ensino Médio e Profissional durante os anos 1990. A seguir, analisaremos quais foram os elementos que fizeram parte do novo aparato legal que passou a regular a Educação Brasileira, em particular a Educação Profissional a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), e como isso afetou as Antigas Escolas Técnicas e Agrotécnica Federais, em particular a Escola Técnica Federal da Paraíba (ETFPB), transformada em CEFET-PB em 1999 e, finalmente, em IFPB em 2008.

3. A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS ANOS 1990: O QUE TEMOS DE NOVO?

Os embates em torno dos diferentes projetos educacionais, no cenário político dos anos 1990, ganharam sua materialidade com a vigência de um novo aparato normativo que foi sendo, rapidamente, constituído por um conjunto de documentos (pareceres e resoluções publicadas pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – CNE/CEB) que interpretaram a LDB sancionada em 1996. Gradativamente, o sistema de educação foi sendo moldado de acordo com esse novo cenário político, fruto de disputas feitas em âmbito nacional e internacional, engajadas às novas demandas econômicas e sociais cada vez mais globalizadas e portadoras de novos padrões de produtividade e competitividade.

Ignorar essa conjuntura de globalização e ignorar o papel do Brasil nesse cenário de interesses prejudicaria não apenas a leitura das relações estabelecida entre as reformas econômicas e as reformas do sistema educacional nacional, como deixaria algumas lacunas importantes para a análise do Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFPB.

Destacamos que os atores diretamente envolvidos nesse processo, os professores de história e das demais disciplinas (formação geral e profissional), bem como a equipe pedagógica que participou da elaboração dos PPCs desses cursos, foram formados durante o processo de redemocratização, trazendo consigo múltiplas trajetórias de formação acadêmica e profissional que os guiariam na construção desse projeto.

Além da trajetória acadêmica diferenciada desses professores, veremos, nos dois últimos capítulos deste trabalho, qual a leitura que eles fizeram das mudanças presentes na nova legislação educacional e nas propostas de ensino de história surgidas, também, durante esse período⁵⁷. Essa percepção conjuntural sobre as mudanças observadas na Educação Profissional e no ensino de história será fundamental para analisarmos que saberes foram mobilizados por esses docentes, em suas propostas de ensino para a disciplina de história, assim como a participação deles, em conjunto com os demais professores e a equipe pedagógica, na construção da proposta de Ensino Médio Integrado para os Cursos Técnicos

⁵⁷ Segundo Bittencourt (2012, p. 99), várias propostas curriculares foram elaboradas para o ensino de história ao longo dos anos 1990, culminando com a construção dos primeiros Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) em 2000.

Integrados no IFPB/Campus João Pessoa a partir de 2004, ano de publicação do Decreto 5.154.

Para Gimeno Sacristán (2000), o resultado desses embates estruturais em torno da construção de uma proposta de ensino (currículo pré-ativo) é que define, em última instância, o modelo de educação a ser implantado e, conseqüentemente, o conjunto de conhecimentos que estarão presentes em uma proposta de ensino.

Vale salientar que, mesmo seguindo um conjunto de regras nacionais, cada unidade das Antigas Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, transformadas em CEFETs no final dos anos 1990 e, por fim, nos atuais Institutos Federais em 2008, tiveram sua trajetória educacional composta por regramentos particulares que nos ajudam a identificar a presença tanto da política nacional de Educação Profissional, quanto das especificidades de cada instituição dentro desse cenário mais amplo.

Veremos, no próximo capítulo, que o último movimento de reformulação da Educação Profissional, já durante o governo Lula (Decreto nº 5.154/2004), alterou os objetivos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – que, por sua vez já ofertava o ensino Superior (Tecnólogos, Bacharelados e agora as Licenciaturas) e a Pós-Graduação nos anos 1990 – bem como, trouxe a possibilidade de integração entre o Ensino Técnico de nível médio e Ensino Médio, separados pelo Decreto 2.208/1997⁵⁸.

Considerando da década de 1990 para cá, foram muitas mudanças operadas na Educação Profissional, especialmente após a publicação da LDB em 1996. Essas mudanças trouxeram uma nova concepção de educação para essa rede, a qual teve que reformular o seu aparato normativo e pedagógico interno, seguindo as diretrizes em voga durante um curto espaço temporal.

A partir do próximo capítulo, focaremos nossa análise apenas nos Institutos Federais, analisando que concepções de ensino foram abordadas pelos professores e pedagogos para a implantação do Ensino Médio Integrado, no Campus João Pessoa, a partir da construção do Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados em Edificações, Mecânica e Eletrotécnica, sendo esses os primeiros cursos que adotaram um currículo integrado nessa instituição.

Ademais, é importante frisar que cada Instituto Federal, de acordo com a legislação que os criou (Lei nº 11.892/2008), possui autonomia administrativa e pedagógica para criar

⁵⁸ Entre 1998 e 2006, o então CEFET-PB, seguindo as diretrizes nacionais estabelecidas por esse decreto, desvinculou o Ensino Técnico do Ensino Médio. Na prática, dois Projetos Pedagógicos foram elaborados, sendo um voltado para os cursos técnicos de nível médio e outro para o Ensino Médio que passou a ser ofertado também pela Rede Federal de Educação Profissional.

novos cursos e estabelecer seus Projetos Pedagógicos em conformação com as Diretrizes Nacionais estabelecidas pelo Ministério da Educação.

No caso do IFPB, os primeiros Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio foram construídos entre os anos 2004 e 2006. Ou seja, após dois anos de planejamento interno (fase pré-ativa), os primeiros Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio foram implementados já em consonância com o Decreto 5.154/2004 e com o Parecer nº 39/2004, que, entre outras coisas, permitiu a rearticulação do Ensino Médio à Educação Profissional, então separados pelo Decreto 2.208/1997.

A dinâmica de elaboração desses projetos nos apontou para o modelo de integração que estava sendo planejado para os cursos técnicos no IFPB. Logo, pedagogos e professores da chamada formação geral e formação específica (áreas técnicas) estiveram envolvidos direta e indiretamente na interpretação do que seria essa proposta de Ensino Médio Integrado e como cada disciplina poderia contribuir com a construção dessa integração.

Dito isto, voltemos, então, às reformas na Educação Profissional, ao longo dos anos 1990, discutindo que concepções de ensino estavam em disputa e analisando o que foi materializado como projeto oficial de reforma para a fase final da Educação Básica, concentrando-nos, no momento seguinte, à incorporação desse aparato normativo em vigor ao planejamento local.

3.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AS POLÍTICAS DO ESTADO NEOLIBERAL: CONCEPÇÕES E CONTRADIÇÕES

As reformas do Ensino Médio e Profissional, na era FHC, assim como as reformas, mais recentes, promovidas no Governo Lula, apontaram para a adequação do sistema de ensino nacional às novas demandas econômicas e sociais de um mundo cada vez mais globalizado e competitivo. Exploraremos, aqui, esse movimento de reformas, iniciado na segunda metade da década de 1990, de maneira a acompanhar a célere demanda do mercado de trabalho por uma formação escolar que seja cada vez mais flexível e, ao mesmo tempo, dinâmica e capaz de se adaptar, rapidamente, às diversas realidades produtivas.

Nesse cenário de mudanças rápidas, o Ensino Médio, segundo os ditames da atual LDB, teria que cumprir um duplo objetivo. O primeiro deles seria a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, aprimorando a

formação do educando com vistas ao pleno exercício da cidadania a partir do desenvolvimento da sua autonomia intelectual e de pensamento. O segundo objetivo, por sua vez, dissociado do primeiro, teria o papel de garantir uma preparação básica para o trabalho, sem, necessariamente, ser efetivado por uma habilitação profissional específica, conforme previa a LDB anterior de 1971.

Vejamos, então, quais foram as finalidades estabelecidas para o Ensino Médio trazidas pelo art. 35 da Lei 9.394/1996:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996)

A indissociabilidade entre o aprimoramento da formação do educando como ser humano e a preparação básica para o trabalho parece ser rompida pela entrada em vigor do Decreto 2.208/97. Tal medida, a nosso ver, descumpre, claramente, a dupla finalidade desse nível de ensino. Vejamos então o que nos diz o art. 5º desse Decreto: “Art 5º 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” (BRASIL, 1997).

Percebemos, assim, que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio teria, a partir desse novo ordenamento legal, sua estrutura curricular própria e independente do Ensino Médio, contrariando o que determina a própria LDB, ou seja, o Decreto 2.208/1997 permitiu, à revelia da lei, que a oferta da Educação Profissional pudesse ser realizada em separado do Ensino Médio de duas formas: 1) Concomitante: quando o aluno pode cursar o ensino técnico de forma paralela ao Ensino Médio, na mesma ou em outra escola, com duas matrículas independentes; ou 2) sequencial (subsequente): quando o estudante já concluiu o Ensino Médio e deseja fazer um curso técnico.

Além de possibilitar a oferta de forma independente do Ensino Médio, esse decreto ainda previa, em seu artigo oitavo, que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio poderia ser organizada sob a forma de módulos, fragmentando ainda mais o itinerário de

formação daqueles que pretendiam fazer um curso técnico com vistas à inserção no mercado de trabalho⁵⁹. Vejamos o que diz esse artigo:

Art 8º. Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos.

§ 1º. No caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional.

§ 2º. Poderá haver aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em uma habilitação específica para obtenção de habilitação diversa.

§ 3º. **Nos currículos organizados em módulos, para obtenção de habilitação, estes poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas federal e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos.**
(BRASIL, 1997, grifos nossos)

Para Kuenzer (1997) e Ferreti (1999), a possibilidade de organização curricular do ensino técnico em módulos era um retrocesso para a Educação Profissional, pois, além de fragmentar a formação do trabalhador de acordo com os pareceres do mercado, repõe, nitidamente, a dualidade estrutural no nível médio, não reconhecendo, sequer, aquilo que foi estabelecido como finalidade para essa última etapa da Educação Básica. Nesse sentido, o Decreto 2.208/1997 confronta dispositivos da LDB quando desconsidera as finalidades da etapa final da Educação Básica em seu art. 35. Conforme esses autores, o Decreto 2.208/97 representou um descompasso entre o nosso sistema de ensino e aquilo que estava sendo estabelecido até mesmo pelo próprio sistema capitalista de produção.

Ao separar a formação profissional dos conhecimentos gerais estabelecidos para o Ensino Médio, esse documento não reconhece, ao menos, a importância da consolidação dos fundamentos científicos e tecnológicos exigidos pela própria Lei. Essa perspectiva, continua os autores citados, ignora o caráter transdisciplinar da ciência contemporânea, reforçado pela ideia de duas redes de ensino paralelas, sendo uma voltada para os jovens que iriam prosseguir seus estudos, profissionalizando-se, apenas, no ensino superior; e outra para aqueles que não deveriam ou não teriam o direito e as condições socioeconômicas de continuar seus estudos, tendo que se profissionalizar de imediato para ingressar no mercado de trabalho.

Dito de outra forma, o projeto de separação da Educação Profissional do Ensino Médio, segundo Martins (2000), parecia incoerente e, ao mesmo tempo, anacrônico, diante das exigências do próprio mercado, posto que ignorava a necessidade de elevação da formação básica para o trabalhador, sendo essa uma cobrança externada em vários

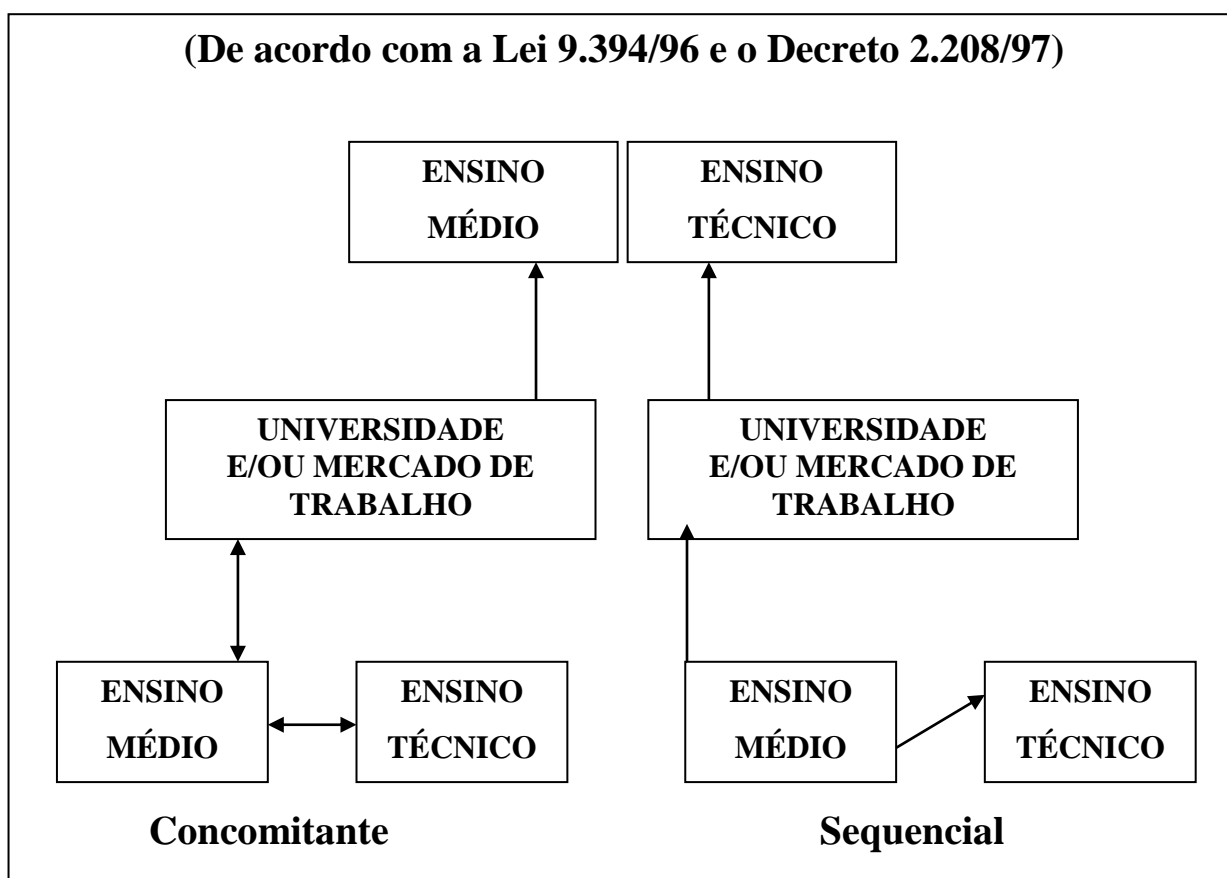
⁵⁹ Cada módulo conferia ao aluno uma certificação específica de qualificação profissional.

documentos endereçados ao Congresso Nacional pelo empresariado brasileiro que exigia cada vez mais a oferta de uma formação educacional técnico-científica e profissional capaz de atender às novas concepções de produção, pautadas em padrões de flexibilidade, alta produtividade e competitividade (HARVEY, 2005).

Nesse sentido, vejamos como ficou configurada a Educação Profissional a partir do novo Decreto:

QUADRO II – A reestruturação do Ensino Médio e Profissional

(De acordo com a Lei 9.394/96 e o Decreto 2.208/97)



Fonte: Manfredi (2002, p. 132)

Segundo Manfredi (2002), a recente legislação legitimou um dos projetos em disputa, privilegiando o interesse imediato do mercado e reforçando a dualidade estrutural do sistema de ensino brasileiro. Se a exigência por uma escolaridade básica sólida era uma condição exigida por vários segmentos sociais, inclusive pelo próprio mercado, então o que teria levado o Governo FHC a aprovar a separação da Educação Profissional do Ensino Médio?

Uma possível resposta para essa indagação tem que ver com a perspectiva de redução de custos. O custo do aluno do ensino profissionalizante é muito

mais alto do que o custo do aluno do ensino médio regular. Assim, a separação das redes de ensino permite, por um lado, que a democratização do acesso seja feita mediante um ensino regular de natureza generalista, o qual é bem menos custoso para o Estado do que um ensino médio de caráter profissionalizante, e, por outro, enseja a possibilidade de construção de parcerias com a iniciativa privada, para a manutenção e a ampliação da rede de educação profissionalizante. Essa estratégia de divisão de redes tende a comprometer a democratização do acesso ao ensino médio para vastos setores das classes populares, elitizando-o e abrindo possibilidades para que a atual rede de escolas públicas técnicas possa funcionar com aporte de recurso advindo da iniciativa privada. (KUENZER, 2002, p. 134-135)

Uma das razões encontradas pela autora para explicar essa separação está localizada no alto custo do ensino profissionalizante, em particular, das Escolas Técnicas Federais em comparação com o Ensino Médio. Dito de outra forma, o que estava em discussão naquele período era o corte orçamentário para essas escolas, deixando, em segundo, plano a questão pedagógica e o comprometimento do Estado em fornecer uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Tal tarefa poderia ser repassada para a iniciativa privada, através de parcerias com o poder público, devendo gerir os recursos públicos oriundos de empréstimos firmados com os organismos internacionais de fomento. Logo, passariam a exigir do Brasil uma adequação do seu sistema de ensino aos ditames da “nova ordem” mundial. Muito embora seja obrigação constitucional do Estado a oferta de educação básica, sua efetivação poderia ser de forma indireta, o que caracteriza a inserção do nosso sistema de ensino às regras da política neoliberal com seus desdobramentos e contradições.

Neste sentido, tanto para Martins (2000), quanto para Kuenzer (1997), esse projeto de separação da Educação Profissional do Ensino Médio nasceu de espaços e concepções de educação distintas, sejam do Ministério do Trabalho (MTB) e do Ministério da Educação (MEC).

Segundo Martins (2000), nesse primeiro órgão ministerial, um amplo processo de discussão resultou na elaboração de um documento denominado *Questões Críticas da Educação*, o qual forjou a reforma da Educação Profissional dentro de uma perspectiva de elevação da competitividade nacional frente ao mercado mundial. O foco do documento era a adequação dessa modalidade de ensino aos preceitos do mercado, não restringindo a sua oferta a nenhum nível de escolaridade. Tal concepção colocou “em cheque” a possibilidade de oferta do Ensino Médio Integrado na Rede Federal de Educação Profissional naquele momento.

Já no MEC, a análise de organismos nacionais e internacionais - a exemplo do Banco Mundial, responsável por viabilizar economicamente essa reforma - resultou na publicação do documento – *Planejamento Político-Estratégico para 1995-1998*, relativo ao Ensino Médio, no qual “(...) estava explícita, com relação à estratégia de gestão da Rede Federal de Educação Profissional, a decisão de separação do ponto de vista conceitual e operacional entre a parte técnico-profissional e a parte acadêmica” (KUENZER, 1997, p. 82).

Segundo essa autora, a discussão dessas duas concepções de educação foi atropelada em função do atendimento imediato de convênios e acordos firmados entre o governo brasileiro e o Banco Mundial, financiador dessa reforma. Sendo assim, as concepções defendidas por esse organismo do sistema financeiro internacional deveriam ser cumpridas para que o acordo fosse concretizado e o dinheiro fosse liberado, não passando por um processo de discussão mais amplo com outros setores sociais interessados no debate.

Para a concretização dessa reforma, foi retirado de pauta o Projeto de Lei 1.603/1996. Em seu lugar, foi implantado o Decreto 2.208/1997, que trouxe as condições necessárias ao cumprimento do acordo firmado entre o governo brasileiro e o Banco Mundial. Tal projeto contou com a anuência dos secretários estaduais de educação, através do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), além da colaboração de diversos setores do sistema produtivo e de Organizações Não Governamentais (ONGs) que, por sua vez, seriam responsáveis pela manutenção e gerenciamento dos estabelecimentos a serem criados a partir da nova legislação. Na prática, significava o fluxo de recursos públicos para o ensino privado.

Para Cunha (1997), o fator preponderante no entendimento da reforma da Educação Profissional está localizado na política macroeconômica de corte de gastos públicos implementada durante o governo FHC. Recuado ao momento anterior à entrada em vigor do Decreto 2.208/97, enquanto ainda tramitava o Projeto de Lei 1.603/1996 no Congresso Nacional, esse autor identificou a construção de acordos econômicos entre o governo brasileiro e os diversos organismos financeiros internacionais, em especial o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, que exigiam a adequação do sistema de ensino aos ditames concernentes à chamada “nova ordem mundial”.

Nesse aspecto, as recomendações feitas pelo Banco Mundial sobre a política educacional do governo brasileiro para a Educação Profissional, ainda em 1989, apontavam para uma reformulação na gestão dos recursos financeiros disponíveis para as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, afirmando a necessidade de uma melhor relação “custo-benefício” para essa modalidade de ensino a partir da adoção das seguintes medidas.

- a) estabelecer uma equidade no que se refere aos gastos das escolas de segundo grau, municipais, estaduais e as técnicas da rede federal, pois que estas últimas gozam de muitos recursos para atender a uma clientela pequena (20% dos recursos destinados ao segundo grau iam para essa rede federal, que representava somente 2% das matrículas), com condições de financiar sua formação escolar e estando interessada somente em adquirir uma boa formação de segundo grau para passar pelo filtro do vestibular;
- b) a cobrança de anuidade de acordo com a situação dos alunos, sendo que os de baixa renda contariam com um sistema de crédito educativo;
- c) atrair alunos de baixa renda para essas escolas federais, reconhecidamente mantenedoras de um razoável nível de excelência;
- d) expandir rapidamente o número de matrículas, para diminuir o seu custo unitário; e
- e) reduzir a ênfase no currículo das escolas técnicas federais nas atividades tecno-profissionais pelo seu alto custo. (MARTINS, 2000, p. 66)

Ao tomar conhecimento das recomendações feitas pelo Banco Mundial, o governo brasileiro, naquela época, posicionou-se contrário a tais medidas. Segundo Cunha (1997, p. 13), os técnicos do governo e do “Sistema S” reprovaram, prontamente, as recomendações feitas pelo Banco Mundial, alertando para a inobservância da ordem política vigente no país, gestada a partir da aprovação da Constituição, em 1988, e da tramitação de projetos que buscavam estabelecer diretrizes e bases para a educação brasileira pautadas na ampliação e na expansão da escolaridade básica como responsabilidade direta do Estado.

Ainda segundo esse autor, os cortes sugeridos pelo Banco Mundial ao orçamento da Rede Federal de Educação Profissional estavam na contramão daquilo que vinha sendo reivindicado pela sociedade civil organizada. Além das críticas feitas ao documento do Banco Mundial, os técnicos do governo não aceitaram a

(...) afirmação de que se estaria investindo recursos demasiados para as escolas técnicas federais, assim como julgou leviano o argumento de que nelas estudariam alunos de mais alta renda. Se o custo das boas escolas é alto, não seria o caso de se acabar com elas, mas, sim, de otimizar seus custos. (CUNHA, 2005, 248)

A conclusão dos técnicos do MEC ainda sugeriu que o Banco Mundial reformulasse o seu relatório. Talvez por esse motivo, segundo Cunha (2005), o documento não foi divulgado publicamente, ficando restrito a esse Ministério. De qualquer forma, isso não “impediu que fosse assumido como válido pelos assessores do então candidato Fernando Henrique Cardoso, nas eleições presidenciais de 1994, e pelos quadros técnicos do seu governo” (CUNHA, 1995, p. 253).

Por fim, de acordo com Martins (2000, p. 67), “Os técnicos do governo reprovaram ainda a afirmação de elitização das escolas técnicas federais e a sugestão de substituir o

ensino técnico pela educação geral, seguida de uma educação profissional apressada”. No entanto, mesmo sendo reprovadas pelos técnicos do MEC, tais

(...) ideias do Banco Mundial foram absolvidas nas propostas do então candidato à Presidência da República, Fernando Henrique Cardoso. Tais sugestões afirmavam a necessidades de ampliar as matrículas no segundo grau, tendo em vista seu papel estratégico de preparação para o trabalho, a urgência em estabelecer fontes exclusivas de recursos para financiar o segundo grau e assumia a alegação do Banco Mundial sobre a elitização das escolas técnicas federais. Com o resultado positivo das urnas, o governo se estabeleceu, e no MEC contou com a profícua assessoria de dois eminentes funcionários, que integravam os quadros técnicos dos organismos internacionais: são eles Cláudio de Moura e **Castro** e João Batista Araújo e **Oliveira**. (*Ibid.*, p. 67, grifos nossos)

Apesar de não deixar clara a vinculação institucional desses dois técnicos com o Banco Mundial, o autor aponta para a semelhança das recomendações feitas por eles para a reforma da Educação Profissional em comparação com as propostas apresentadas ainda em 1989 por esse organismo financiador da reforma.

As propostas de **Castro** surgem a partir de análises críticas da profissionalização, estabelecida pela Lei 5.692/1971 para todo o segundo grau, e da irreconciliável presença de ênfase no mesmo currículo da profissionalização e do ensino de caráter propedêutico. **Rejeita, portanto, para o segundo grau, tanto a profissionalização quanto o academicismo universal, apontando para a dissociação entre ensino médio e profissional, submetendo-o definitivamente ao ordenamento do mundo contemporâneo, o mercado. Contudo, nega a modularização para a educação profissional, por avaliar que poderia propiciar um alongamento do curso, aproximando-o do nível superior, mas a indica para o ensino médio.** (*Ibid.*, p. 68, grifos nossos)

Apesar de algumas diferenças pontuais em relação à proposta sugerida pelo Castro, o segundo assessor, o Oliveira, mais influente no governo brasileiro, segundo Cunha (1997), também rejeitava a ideia de uma escola com um currículo único para todos os estudantes do Ensino Médio.

Conseqüentemente, **deve haver um currículo destinado a maioria, que deve se inserir no mercado de trabalho, e outro à minoria, para ingressar no ensino superior.** Assim estabelece-se uma contenção no acesso a esse nível, um filtro ao ensino superior, característico da influência da realidade social dicotomizada na educação, **o que o leva a propor uma formação profissional simultânea ou posterior ao segundo grau.** (MARTINS, 2000, p. 68, grifos nossos)

As diferenças pontuais na análise feita por esses dois técnicos, no que diz respeito à proposta de um currículo modularizado, não inviabilizaram a construção de uma proposta de consenso em torno da necessidade de reformas da Educação Profissional com vistas à otimização dos recursos e à necessidade de adequação do sistema de ensino às exigências do capital internacional, manifesto pelo Banco Mundial e por outros organismos de fomento internacional.

Ainda segundo esse autor, as críticas feitas pelo governo brasileiro às sugestões do Banco Mundial foram rapidamente abandonadas, após a incorporação, pelo governo FHC, de tais recomendações, logo no início do seu governo, através do documento – *Planejamento Político-Estratégico 1995/1998* publicado em maio de 1995. Esse documento já trazia a clara intenção de separar o Ensino Médio do Profissional, possibilitando a adaptação das Escolas Técnicas Federais às necessidades de mercado e às exigências de cortes no orçamento para o ajuste das contas públicas, como preconizava a política econômica do Fundo Monetário Internacional (FMI) destinada aos países em desenvolvimento, e pautada, principalmente, na redução dos gastos públicos para a geração do superávit primário⁶⁰.

Como já dissemos anteriormente, a materialização das recomendações do Banco Mundial veio através do envio ao Congresso Nacional do Projeto de Lei (PL) 1.603 de março de 1996.

Muito embora a pressão da “nova ordem” mundial tenha-se feito presente no Brasil, influenciando de tal forma o governo de Fernando Henrique Cardoso que o levou a aceitar as imposições dela quanto ao conteúdo e à forma do ensino médio e técnico, forças contrárias a essa submissão manifestaram-se também. Buscando não somente resistir pura e simplesmente, mas agir propositivamente, tais forças apresentaram alternativas para o ensino médio e técnico. (MARTINS, 2000, p. 69)

Na tentativa de barrar a separação da Educação Profissional do Ensino Médio, foram apresentadas mais de 200 emendas ao projeto original do Governo, além da realização de inúmeras reuniões e audiências públicas promovidas, no Congresso Nacional, com especialistas em Educação Profissional para debater a temática.

⁶⁰ Em linhas gerais, o superávit primário corresponde ao equilíbrio de gastos realizados por um determinado país ao final de um período fiscal. Dito de outra forma, o superávit primário representa, na prática, que os gastos foram menores do que a receita, servindo como indicador econômico de como o governo está administrando suas contas. No entanto, esse indicador não leva em consideração os juros e a correção monetária da dívida pública, deixados de lado na hora de calcular o superávit de um determinado país, por não fazerem parte da natureza operacional do governo. Para maiores informações sobre esse tema, favor consultar o site do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1226&Itemid=68>. Acesso em 20 jan. 2015.

Apesar da resistência de várias entidades sindicais e estudantis, a proposta do PL 1.603/96 e a entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), via Decreto Presidencial e não por intermédio de um Projeto de Lei, permitiu ao Governo FHC tentar inviabilizar qualquer possibilidade de intervenção da sociedade civil organizada, via legislativo, nesse processo, já que a opção pela publicação de Decreto Presidencial dispensava a apresentação de projetos de Lei no Congresso Nacional⁶¹.

Isso não impediu que sindicatos, organizações estudantis, parlamentares de oposição, e até mesmo de situação, além de outros segmentos interessados no tema cerrassem fileiras contra a desvinculação da Educação Profissional do Ensino Médio. Nesse aspecto, é importante destacar que durante a tramitação do PL 1.603/1996 vários projetos contrários foram apresentados no Congresso Nacional, tentando corrigir o anacronismo e a desconexão entre o saber e o fazer no Ensino Médio.

Sobre essa questão, Martins (2000) destacou a tramitação de três projetos alternativos ao apresentado pelo Executivo, a saber: o PL 2.933/97, de autoria do Deputado Federal João Faustino (PSDB/RN); o PL 2.743/97, do deputado Ricardo Gomyde (PCdoB/PR); e o PL 236/96, de iniciativa do senador José Eduardo Dutra (PT/SE).

Em linhas gerais, o Projeto de Lei 2.933/97 apresentado pelo deputado João Faustino, do partido do Governo (PSDB/RN), tentava eliminar a separação entre o saber e o fazer. Dessa forma, se esse projeto fosse aprovado sem qualquer alteração, “teríamos como implicação manter o ensino médio, com perspectiva de cunho mais propedêutico, a formação profissional” (MARTINS, 2000, p.70). Dito de outro modo, esse projeto manteria as finalidades do Ensino Médio previstas no artigo 35º da LDB.

Já o PL 2.743/97 apresentou uma redação bastante concisa, acrescentando ao art. 4º da LDB o seguinte inciso: “educação básica comum a todos, anterior ou simultânea à educação profissional ou à formação técnico-profissional”. A justificativa apresentada pelo parlamentar do PCdoB/PR, deputado Ricardo Gomyde, permite observarmos quais eram as intenções dessa propositura:

Não podemos admitir que o Brasil aceite submeter gerações inteiras a subqualificações, a subempregos, a desemprego e a improdutividade ocasionados pela ausência de processos educativos competentes e adequados. Não bastam adestramentos para funções ou tarefas parceladas do processo produtivo. As crianças e jovens brasileiros não podem prescindir de

⁶¹ A via escolhida pelo governo FHC para regulamentar a educação, por meio de Decreto, dispensa a apresentação de um Projeto de Lei ao Poder Legislativo. Na prática, o Decreto inviabiliza o debate no Congresso, ficando a cargo apenas do Executivo definir tal política para a Educação Profissional.

uma escola de qualidade, de uma educação básica que dê sustentação teórica às práticas do trabalho. (PL 2.743/97)

Fica claro que esse projeto de lei se contrapõe a falsa dicotomia entre o Ensino Médio e a Educação Profissional anunciada pelo PL 1.603/1996. Ao discorrer sobre as alterações processadas no mundo contemporâneo do trabalho, o deputado do PCdoB/PR reafirma a necessidade de se estabelecer uma formação básica comum a todos, evitando a fragmentação da Educação Básica e a sua desvinculação da Educação Profissional.

No entanto, foi o PL 236/96, do senador José Eduardo Dutra do PT/SE, que se apresentou no Congresso Nacional como o principal contraponto ao PL governamental. O destaque dado a esse projeto reside, segundo Martins (2000, p. 71), no apoio dado ao mesmo pela principal entidade sindical representativa dos trabalhadores que atuavam nas escolas técnicas de São Paulo, como é o caso do Sindicato dos Trabalhadores do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, do Ensino Público Estadual Técnico, Tecnológico e Profissional do Estado de São Paulo (SINTEPS).

As propostas assimiladas pelo PL 236/96 foram aquelas que estavam alinhadas às concepções político-pedagógicas defendidas pelos setores mais críticos sobre o “entulho” autoritário deixado pela LDB de 1971. Nesse sentido, em entrevista concedida ao SINTEPS, veiculado em seu informativo bimestral referente aos meses de fevereiro e março de 1997, (Informativo N°6), o senador do PT afirmou que aquela propositura era resultado de um esforço coletivo de vários setores da sociedade civil que buscavam, por intermédio da educação, a “formação de profissionais comprometidos com o uso social da ciência e da técnica, diretamente atreladas ao aprofundamento e à conquista do bem-estar coletivo”, assim como a garantia de “recursos públicos e a gestão tripartite (servidores, professores e estudantes)” como forma de democratização do acesso à educação em seu sentido mais amplo (MARTINS, 2000, p.71).

O parlamentar aponta, ainda, as principais divergências entre o PL 236/96 e o PL 1.603/96, destacando que

A elaboração do PL 236/96 foi fruto de amplo processo de debate com a sociedade (totalmente em oposição ao PL governamental, que carrega a pecha do autoritarismo em sua forma de elaboração, pois que não contou com o necessário debate envolvendo todos os diretamente envolvidos quando da sua elaboração e em seu texto remete ao MEC a competência de ditar as regras administrativas sem qualquer participação da comunidade envolvida e interessada) e seu conteúdo apresenta iniciativas que visam superar a dicotomia historicamente existente na educação nacional entre o saber e fazer, não admitindo a subserviência ao capital internacional, que

exige a dicotomia histórica característica da sociedade de classes. (MARTINS, 2000, p. 72).

Como podemos observar até agora, os dirigentes dos organismos financeiros internacionais exigiram do Brasil, a exemplo do Banco Mundial, uma formação técnica separada da formação geral do trabalhador, enfatizando uma Educação Profissional independente do Ensino Médio e voltada para o atendimento imediato das demandas de mercado. Nesse aspecto,

Se a comunidade ligada às escolas técnicas e todos os demais que buscaram enfrentar as pressões do capital, expressas pelo PL 1.603/96, passaram a ter em mãos um significativo ferramental tático de resistência (o PL 236/96), perderam a partir do momento em que se conseguiu a aprovação da nova LDB. Com ela, abriu-se uma brecha para que a normalização do ensino profissional se fizesse mediante um decreto do Executivo Federal, instrumento legal que não possibilita a intervenção da sociedade mediante as emendas apresentadas por seus representantes legais. (MARTINS, 2000, p. 74)

Para Saviani (1997), a proposta do Senador Darcy Ribeiro (Lei 9.394/1996) rompeu com o debate que vinha sendo conduzido por amplos setores da sociedade civil interessados na construção de novas diretrizes para a educação nacional. Nesse sentido, ocorreu à interrupção do processo em curso, sobretudo pela forma participativa como estava sendo conduzido. Para esse autor, até o momento anterior à aprovação da LDB, o debate estava garantindo o confronto de ideias e modelos de educação a serem adotados no Brasil.

[...] importa considerar que diferentemente da tradição brasileira em que as reformas educacionais resultam de projetos invariavelmente de iniciativa do Poder Executivo, neste caso a iniciativa se deu no âmbito da comunidade educacional. (SAVIANI, 1997, p.57)

A interrupção brusca desse debate, através da imposição da proposta do então Senador Darcy Ribeiro, mediante publicação do Decreto do Poder Executivo, não levou em consideração à colaboração de vários setores interessados no tema, e que vinham construindo uma proposta de reforma do sistema de educação brasileiro desde antes da aprovação da Constituição de 1988. Em relação ao conteúdo, propriamente dito, dessa nova Lei, Saviani (1997) levanta o seguinte debate:

[...] trata-se de um documento legal em sintonia com a orientação política dominante hoje em dia e que vem sendo adotada pelo governo atual em termos gerais e, especificamente, no campo educacional, (...) compatível com o “Estado Mínimo”, ideia reconhecidamente central na orientação política atualmente dominante. Seria possível considerar esse tipo de orientação e, portanto, essa concepção de LDB, como uma concepção liberal? Levando-se em conta o significado correntemente atribuído ao conceito neoliberal, a saber: valorização dos mecanismos de mercado, apelo

à iniciativa privada e às organizações não governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a consequente redução das ações e dos investimentos públicos, a resposta será positiva. (*Ibid.*, p. 199-200)

A substituição do Projeto de Lei 1.603/96 pelo Decreto 2.208/97, a partir da entrada em vigor da LDB em 1996, não apenas rompeu com a dinâmica de construção de uma proposta de ensino que vinha sendo discutida por diversos seguimentos sociais, desde o fim da ditadura civil-militar em 1985, como fraturou o modelo de democracia representativa que estava sendo gestado, arrolando para o Poder Executivo a prerrogativa, quase que exclusiva, de definir a política nacional de Educação. Dito de outra maneira, o mecanismo de imposição da política nacional de educação, feita a partir da publicação de um Decreto de iniciativa do Executivo, limitava a participação de amplos setores sociais nas decisões políticas, via parlamento, sobre o tema educação. Venceu o projeto neoliberal alinhado às recomendações do Banco Mundial.

Em consequência desse mecanismo excludente que limitava a ação da sociedade civil organizada, via parlamento, às reformas educacionais ocorridas durante e após o governo FHC não necessitariam mais passar pelo crivo do Congresso Nacional, ficando a cargo do Poder Executivo a prerrogativa de definir as políticas públicas para a Educação como um todo, desde que não infringissem a Constituição Federal, como resumido por Frigotto.

A proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), negociada durante anos por mais de 30 organizações e instituições da sociedade civil comprometidas com as reformas de base e com um projeto democrático de educação, foi dura e sistematicamente combatida. Foram sendo tomadas, pelo alto e autoritariamente, diferentes medidas legais numa reforma a conta-gotas, até aparecer o projeto do Senador Darcy Ribeiro que, como lembrava Florestan Fernandes, deu ao governo o projeto que esse não tinha. (FRIGOTTO, 2010, p. 13)

Além de dar ao governo, nas palavras de Florestan Fernandes, “o projeto que esse não tinha”, aquela medida legal permitiu que o governo FHC cumprisse, rapidamente, os acordos com o Banco Mundial em relação às reformas na Educação Profissional via decreto.

Dessa forma, no ano seguinte à entrada em vigor da LDB, o governo retirou de pauta o PL 1.603/1996 e baixou o Decreto 2.208/1997, separando o Ensino Médio da Educação Profissional e restabelecendo o dualismo histórico desse nível de ensino, assumindo, nitidamente, “o ideário pedagógico do capital ou do mercado – pedagogia das competências para a empregabilidade – com base nas Diretrizes e Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN e DCNs)” (FRIGOTTO, 2010, p. 13).

Em linhas gerais, tal decreto veio não somente inviabilizar a possibilidade de construção de uma proposta de Ensino Médio Integrado, mas regulamentar “formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades de mercado” (*Ibid.*, p.25).

Na realidade, Cunha (1997) já anunciava que o conteúdo desse decreto estava posto pelo Banco Mundial desde 1989, ou seja, muito anteriormente à apresentação do PL 1.603/96. Com a aprovação da LDB, também por decreto, o governo não precisava mais referendar o seu projeto neoliberal via Congresso Nacional, como vimos há pouco. Dessa forma, o Executivo retirou de pauta esse Projeto de Lei, sob a alegação de que pretendia reformulá-lo em vistas ao atendimento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e publicou o Decreto 2.208/97 que passou a regulamentar a Educação Profissional.

A similaridade dos dois textos (Decreto 2.208/97 e o PL 1.603/96) e a forma autoritária e centralizada das ações do governo, segundo Martins (2000), não foi, sequer, disfarçada, reproduzindo, de forma quase que integral, os principais artigos desse projeto de lei, transformado em decreto do Executivo.

A partir do artigo 19, o PL 1.603/97 tratava especificamente “Da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica” (Capítulo V). Tais disposições referentes a essa rede em específico foram objeto da Portaria 646, de 14 de maio de 1997. Com ela impossibilitou-se também a intervenção da comunidade acadêmica organizada no sentido de alterar qualquer aspecto de seu conteúdo, pois que é uma medida eminentemente administrativa e, portanto, de competência exclusiva do Poder Executivo. Enfim, as intenções do Decreto 2.208/97, ou melhor, no PL 1.603/96 maquiado superficialmente, bem como na portaria mencionada, não necessitariam mais de incursões do Executivo sobre o Legislativo para serem aprovadas. Considerando seus objetivos fundamentais, elas já estavam em vigor a partir do momento da publicação do decreto e da portaria, uma vez que a LDB aprovada possibilitou essa antidemocrática manobra. (MARTINS, 2000, p. 81)

Após quase vinte anos de sanção da LDB, muitas foram às discussões e textos que buscaram abordar o histórico, as concepções e as implicações desse processo no estabelecimento de novas diretrizes e bases para a educação nacional. Mesmo não sendo nosso objetivo específico fazer esse debate, reconhecemos que essa configuração, estabelecida antes mesmo da entrada em vigor da LDB em 1996, trouxe condições suficientes para a efetiva separação do Ensino Médio da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, mantendo a perspectiva instrumental da Educação Profissional já bastante criticada pelos educadores brasileiros.

Segundo Martins (2000), a entrada em vigor do Decreto 2.208/97 só reforçou uma concepção já superada de formação profissional baseada no modelo de produção fordista/taylorista. Para esse autor, a realidade do capitalismo no Brasil, já nos anos 1980, não comportava mais uma proposta de ensino instrumental, em que o trabalhador teria uma formação técnico-profissionalizante desvinculada do ensino propedêutico.

Para Harvey (2005), a reorganização do setor produtivo mundial, implicou na substituição do modelo fordista/taylorista de produção, dominante até meados da década de 1970, por um modelo mais flexível, no qual o trabalhador é chamado constantemente a participar das decisões cotidianas da empresa, através de iniciativas inovadoras, determinadas por análises mercadológicas que priorizam não apenas a quantidade de mercadorias produzidas, mas a qualidade da produção, voltada cada vez mais para setores e públicos específicos.

Paralelo a essa reestruturação do setor produtivo, observamos, também, o impacto causado pelas novas tecnologias (microeletrônica e biotecnologia). O uso da internet, aliado ao intenso processo de globalização da produção, trouxe uma nova dinâmica ao processo industrial. Nesse cenário, os países mais industrializados, a partir da segunda metade do século XX, foram transferindo suas plataformas de produção para países em desenvolvimento, como no caso do Brasil que passou a abrigar a produção industrial de bens de consumo em larga escala. O exemplo da transferência da indústria automobilística norte-americana para a América Latina (Brasil e México) é emblemático nesse sentido.

Tais alterações, na dinâmica de produção industrial, e no setor de bens e serviços em geral, passaram a exigir do trabalhador uma formação abrangente e multidisciplinar muito distante de uma formação instrumental amparada nos moldes até então vigentes.

Então, como explicar a desvinculação da formação profissional da formação geral, no Brasil, já que o processo produtivo contemporâneo exige do trabalhador uma gama cada vez maior de conhecimentos e habilidades?

Para Martins (2000, p. 83), a profissionalização estabelecida pelo Decreto 2.208/97 se apresenta anacrônica à realidade brasileira e mundial, uma vez que há a exigência de uma formação integral do trabalhador e não um conhecimento parcial do processo produtivo, restringindo a essa formação o ato de “apertar botões em determinada ordem e de acordo uma lógica devidamente expressa”, padronizada e repetitiva a partir de um planejamento alheio a esse trabalhador.

Ao afirmar o anacronismo existente entre as exigências do mercado e a proposta implementada pelo governo para a Educação Profissional, esse autor ressalta a incoerência que orientou a elaboração do presente Decreto.

As propostas do Decreto 2.208/97 atendem a uma realidade econômica que vigorou até a década de 1980 e hoje inexistem pela própria dinâmica do modo de produção capitalista, que aponta, na formação de trabalhadores, na direção de uma integração entre ensino profissional e propedêutico, isso para otimizar os resultados dentro da lógica do mercado. (MARTINS, 2000, p. 83-84)

Todavia, o anacronismo desse Decreto não significa afirmar que a regulamentação da Educação Profissional no Brasil seguiu na contramão da “nova ordem” produtiva mundial. Pelo contrário,

[...] essa regulamentação apresenta-se em profunda sintonia com os ditames da “nova ordem”, tendo em vista que ela estabelece papéis diferentes às nações, a saber: algumas poucas, as mais desenvolvidas, são protagonistas e o restante, as empobrecidas, as figurantes. Para essas últimas, não há razão para construírem sistemas de ensino-aprendizagem em consonância com o desenvolvimento econômico. Por desempenharem papéis secundários nesse cenário, essas nações empobrecidas devem somente aplicar a ciência e a tecnologia desenvolvidas pelos protagonistas. Logo, essa regulamentação do ensino profissional está em sintonia com a “nova ordem” mundial, por que coloca o Brasil enquanto mais um dos muitos submissos às exigências dos países capitalistas centrais, mas é anacrônico, uma vez que limita nosso sistema de ensino profissional a lógica produtivista ultrapassada. (*Ibid.*, p. 84)

O autor destaca que o desenvolvimento das forças produtivas tem exigido uma formação cada vez mais ampla para o trabalho, ademais, o “ajuste” do sistema de ensino brasileiro caminhou no sentido de atender ao papel secundário do Brasil nessa “nova ordem mundial”. Além do descompasso da reforma, a proposta de ensino profissional seria ainda mais fragmentada com a modularização do currículo dos cursos técnicos.

O oitavo artigo desse Decreto permitia que a formação dos alunos pudesse ser repartida em diferentes momentos e instituições desde que o prazo entre a conclusão do primeiro módulo e do último não excedesse cinco anos.

A fragmentação curricular proposta pela legislação parece voltar-se para um público específico que, fora do mercado de trabalho, necessitava de um treinamento rápido para retomar o emprego, mas longe de proporcionar uma formação integrada e articulada ao sistema de ensino. Seria uma espécie de capacitação que não estimulava a elevação da escolaridade do trabalhador brasileiro.

Mesmo admitindo que a intenção dessa proposta seja a de atender setores sociais específicos, ela era feita de maneira equivocada, pois possibilitaria apenas um treinamento parcial, superável em um curto período pela própria dinâmica do mercado, altamente cambiável em suas formas de produção, esclarece Martins (2000, p. 85).

Seguindo essa lógica, a fragmentação curricular em módulos garantiria unicamente um treinamento específico e instrumental ao futuro trabalhador, impedindo, ou impossibilitando, ao menos, uma formação adaptável às novas demandas laborais.

Dessa forma, a fragmentação da formação profissional trazida pela reforma citada caminhou na contramão do sistema produtivo global, o qual exige uma articulação cada vez maior entre diversos conhecimentos e habilidades, através de uma constante integração entre o saber e o fazer, em detrimento da dicotomia presente nessa proposta trazida pelo governo.

Ainda nesse sentido, Martins (2000) destaca a opinião do jornal *O Estado de São Paulo* – conhecido como um periódico de alinhamento e apoio à implementação de medidas neoliberais e de ajustes econômicos – que apontava, em seu editorial do dia 11 de abril de 1997, os equívocos da política governamental sobre a fragmentação da formação técnica.

[...] a solução apresentada pelo governo não parece boa. A formação geral, chamada de propedêutica, é crucial, nestes tempos de mudanças vertiginosas nas técnicas de produção. O trabalhador médio está destinado, nas próximas décadas, a mudar várias vezes de técnica de trabalho. (MARTINS, 2000, p. 86 *apud* O Estado de São Paulo)

A resposta sobre as críticas feitas à reforma da Educação Profissional veio uma semana depois nesse mesmo periódico. O então Ministro da Educação, professor Paulo Renato de Souza, afirma que as colocações feitas na semana anterior não correspondiam à realidade, posto que os alunos dos cursos técnicos também deveriam estar matriculados no Ensino Médio, cuja ausência de conclusão impossibilitaria o recebimento de uma certificação técnica de nível médio.

O chavão utilizado – as escolas passariam a formar apenas “apertadores de parafusos” – é tão apelativo quanto inconsistente. O ensino técnico passou a ser complementar, e não sucedâneo do Ensino Médio. Portanto, o desenvolvimento da capacidade crítica do aluno e sua formação humanística geral continua garantido e, diria, até reforçados. (MARTINS, 2000, p. 87 *apud* O Estado de São Paulo)

Se o ensino profissional seria “complementar e não sucedâneo do Ensino Médio”, na visão do professor Paulo Renato de Souza, então porque não o ofertar de forma integrada?

Esse não foi o questionamento feito pelo jornalista ao Ministro da Educação. No entanto, sua concepção de Educação Profissional nos permite concluir que as respostas dadas a esse periódico ignoram as reais necessidades de oferta de uma formação integrada como direito de todos os estudantes, independente de classe social. Vejamos qual foi a provocação, lançada no editorial da semana anterior, pelo jornalista de *O Estado de São Paulo* ao Ministro:

Na prática, entretanto, um aluno de baixo poder aquisitivo, exatamente o público-alvo do ensino técnico, não poderá passar o dia inteiro na escola, fazendo o curso técnico num turno e o segundo grau no outro. Da mesma forma, não poderá se dar ao luxo de gastar seis anos em sua formação profissional – três no segundo grau e outros três no curso técnico. (MARTINS, 2000, p. 87 *apud* O Estado de São Paulo)

A resposta do professor Paulo Renato de Souza a essa constatação sobre o público-alvo do ensino técnico – alunos de baixo poder aquisitivo – não seria abordada de forma direta pelo Ministro, que preferiu desviar o foco da questão e reafirmar o seu entendimento sobre o tema com as seguintes palavras: “o curso técnico poderá ser feito paralelamente ao ensino de segundo grau e concluído no mesmo número de anos atualmente”. Para Martins (2000), a resposta dada pela autoridade máxima em educação no Brasil foi no mínimo evasiva e não contradisse as afirmações feitas pelo jornalista.

Diante dessa nova configuração imposta para a Educação Profissional, a partir de 1997, toda a Rede Federal de Educação Profissional teve que se adequar aos ditames do Decreto 2.208/97. A possibilidade de implantação de um modelo integrado de ensino que visasse superar a dualidade estrutural do nosso sistema educacional ficava cada vez mais distante.

Isto posto, veremos, a seguir, qual a concepção educacional que esse regramento trouxe para a então Escola Técnica Federal da Paraíba (ETFPB).

3.2 A PROPOSTA DE REFORMA CURRICULAR DOS CURSOS TÉCNICOS NA ETEFPB/CEFET-PB: ENSINO MÉDIO DESVINCULADO DO ENSINO TÉCNICO

Considerando a reestruturação do sistema de ensino brasileiro, desencadeada a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, o Ministério da Educação (MEC) iniciou um amplo processo de reformas da Educação

Profissional, amparado pelo Decreto 2.208/97 e por um conjunto de ações executivas desencadeadas pela Portaria 646/97⁶².

Nesse sentido, as instituições federais de educação tecnológica, compostas pelas Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas das Universidades e Centros Federais de Educação Tecnológica, tiveram que elaborar um plano de implantação dessa política de Educação Profissional levando em consideração as condições materiais, financeiras e de pessoal de cada unidade.

Todo o processo de reformas da Educação Profissional, segundo o que ficou determinado pela Portaria 646/97, seria acompanhado de perto por um grupo de trabalho composto por representantes do Conselho das Escolas Técnicas Federais (CONDITEC), das Escolas Agrotécnicas Federais (CONDAF), das Escolas Técnicas das Universidades Federais (CONDETUF) e dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET), além do apoio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), órgão ligado diretamente ao Ministério da Educação com o objetivo de avaliar a implantação dessa reforma.

Esse plano de implantação ainda deveria prever um incremento de matrículas em toda a Rede Federal de Educação Profissional na ordem de 50% dos cursos regulares, por um período de até 05 (cinco) anos, com vistas ao atendimento dos acordos firmados entre o Governo brasileiro e o Banco Mundial, mediante a oferta de:

- I – cursos de nível técnico, desenvolvidos concomitantemente com o ensino médio, para alunos oriundos de escolas do sistema de ensino;
- II – cursos de nível técnico destinados a egressos de nível, por via regular ou supletiva;
- III – cursos de especialização e aperfeiçoamento para egressos de cursos de nível técnico;
- IV – cursos de qualificação, requalificação, reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral, com qualquer nível de escolarização. (2º Portaria 646/97)

Além dos cursos técnicos, de especialização, de qualificação e requalificação profissional, essas instituições federais também ficariam autorizadas a ofertar o Ensino Médio, com matrículas independentes dos cursos técnicos, assegurando, aos alunos que ingressaram nessas instituições, a partir da publicação dessa legislação, incluso os que ingressaram em 1997, o direito de optarem pelo regime anterior (Lei 5.692/71), ou pelo novo regramento (Lei 9.394/96; Decreto 2.208/97).

⁶² Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97, também orienta outras providências, além de ter estabelecido um prazo máximo de quatro anos para a adequação de toda a Rede Federal de Educação Tecnológica a essa nova legislação.

Por fim, a Portaria 646/97 determinava que os cursos técnicos de nível médio deveriam ser implantados em comum acordo com os órgãos de desenvolvimento econômico e social dos Estados e Municípios, atendendo a demanda dos setores produtivos regionais e locais.

A desvinculação dos cursos técnicos do Ensino Médio, trazida pela nova orientação normativa, não deixou dúvidas sobre as concepções e o projeto político neoliberal destinado para a Educação Profissional, qual seja o interesse em atender a demanda quase que exclusiva do mercado, deixando de lado a formação básica que possibilitaria, mesmo que apenas na letra fria da lei, a consolidação dos conhecimentos gerais adquiridos no Ensino Fundamental como previa a própria LDB.

Ao separar a formação básica para o trabalho como função restrita ao Ensino Médio, essa reforma negava, aos alunos oriundos dos extratos sociais mais pobres, as condições mínimas de terem acesso a uma formação básica integrada à Educação Profissional. Os cursos técnicos, a partir de 1997, seriam ofertados através de um conjunto de conhecimentos específicos de uma determinada habilitação profissional, mesmo que, para a construção desses conhecimentos, fossem necessários conhecimentos básicos das disciplinas ditas de formação geral.

A possibilidade de ingressar no mercado de trabalho ou dar continuidade aos estudos, seja em nível Superior, ou de forma autônoma, como determinado pela própria LDB, só poderia ser alcançada como direito básico de todos se o modelo de ensino adotado para a Educação Profissional não separasse o Ensino Técnico do Ensino Médio, como o fez o Decreto 2.208/97, tolhendo o direito daqueles que buscavam nos cursos técnicos ofertados pelas antigas Escolas Técnicas Federais o acesso a uma educação pública, gratuita e reconhecida como de qualidade, mesmo que pudesse ser questionada em vários aspectos pedagógicos.

Nesse sentido, a formação básica ofertada nas escolas e, em particular, na ETEPB antes dessa reforma garantia, minimamente, o direito e o acesso a um conjunto de conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos materializados pelas disciplinas da base comum (Ciências Humanas: História, Geografia, Sociologia e Filosofia; Ciências da Natureza: Química, Física, Biologia e Matemática; e Linguagens e Códigos: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Artes e Educação Física). Estas disciplinas, mesmo com uma carga horária reduzida em comparação com Ensino Médio extensivo, proporcionavam aos alunos a possibilidade de dar continuidade nos estudos no Ensino Superior.

Com a supressão desses conhecimentos pertencentes à base comum do currículo dos cursos técnicos pelo Decreto 2.208/97, fruto de uma política socioeconômica neoliberal mais ampla, recomendada pelo Banco Mundial e incorporada pelo governo FHC ao seu *Planejamento Político-Estratégico 1995/1998*, os estudantes que ingressaram na ETEPB, a partir de 1998, tiveram que optar por uma formação profissional paralela (concomitância) ou posterior ao Ensino Médio (subsequente).

Assim, ficou materializada a desvinculação da Educação Profissional do ensino regular, reforçando ainda mais a dualidade estrutural do nosso sistema de ensino. O Artigo 9º dessa portaria ao menos citou a importância da participação dos setores ligados à Educação nessa reforma.

Art. 9º - As instituições federais de educação tecnológica implantarão, em articulação com a SEMTEC e com os órgãos de desenvolvimento econômico e social dos Estados e Municípios, mecanismos permanentes de consulta aos setores interessados na formação de recursos humanos, objetivando:

I - identificar novos perfis de profissionais demandados pelos setores produtivos;

II – adequação da oferta de cursos às demandas dos setores produtivos;

Parágrafo único: Os mecanismos permanentes deverão incluir sistema de acompanhamento de egressos e de estudos de demanda de profissionais. (Portaria 646/97, grifos nossos)

A exclusão das Secretarias Estaduais e Municipais de educação da reforma da Educação profissional é sintomática nesse sentido, pois não deixa dúvidas sobre a “adequação da oferta de cursos [técnicos] às demandas dos setores produtivos”, através da participação, quase que exclusiva, dos órgãos de desenvolvimento econômico e social na identificação e definição da oferta de cursos técnicos.

A necessidade de implantação dessa reforma não levou em consideração o direito de todos os brasileiros de terem acesso a uma educação básica comum. Logo, independente da condição social que muitas vezes força os jovens de origem pobre a ingressarem no mercado de trabalho cada vez mais cedo, abandonando os estudos antes mesmo de concluírem o Ensino Médio, o acesso ao Ensino Técnico de Nível Médio deveria garantir os mesmos direitos daqueles que, por sua condição socioeconômica elevada, só se preocupariam com uma formação profissional no Ensino Superior.

Em suma, o acesso à permanência e a conclusão do ensino básico deveria ser um direito de todos. Sem isso, continuaremos a traçar dois itinerários paralelos de ensino relacionados à condição socioeconômica dos sujeitos e reproduzindo um modelo de Educação

Profissional instrumentalizado, antidemocrático e já superado pela própria dinâmica do capitalismo.

Por fim, a separação do Ensino Médio⁶³ da Educação Profissional, implementada através da Portaria 646/97, ainda estabelecia em seu penúltimo artigo (Art.1º), um prazo de até quatro anos para que as instituições de educação tecnológica mantidas diretamente pela União adaptassem seus Projetos Pedagógicos ao disposto na Lei 9.394/96 e no Decreto 2.208/97.

Diante desse prazo, a então Escola Técnica Federal da Paraíba iniciou o processo de reforma das propostas de ensino dos seus cursos, instituindo comissões que ficaram responsáveis pela construção do Projeto Pedagógico dos Cursos para as diferentes áreas de atuação profissional e para o Ensino Médio⁶⁴. Neste sentido, as áreas de Construção Civil, Eletromecânica, Informática e Tecnologia Ambiental⁶⁵ elaboraram seus Projetos Pedagógicos a partir do seguinte procedimento metodológico:

- Estudo da legislação que dispõe sobre o Ensino Técnico;
- Estudo e definição dos objetivos e perfil de cada habilitação de acordo com cada área profissional;
- Definição da matriz curricular da área (para os cursos técnicos);
- Definição dos objetivos e perfil técnico para cada habilitação;
- Definição de disciplinas correspondentes a cada habilitação;
- **Elaboração dos módulos com respectivas competências;**
- **Definição da parte diversificada do Ensino Médio em conjunto com a Comissão do Ensino Médio;**
- Previsão de oferta de vagas para 1998, considerando a capacidade instalada atualmente;
- Previsão de contrato de professores e implementação de infra-estrutura, observando a projeção de futuras vagas. (PROPOSTA CURRICULAR DA ÁREA DE ELETROMECAÂNICA, 1997, p. 2, grifos nossos)

A intenção inicial das comissões responsáveis pela elaboração do PPC dos cursos técnicos apontou, através dessa proposta metodológica contida nos documentos internos, para

⁶⁴ A portaria 646/97, em seu artigo 3º, autoriza as instituições federais a manterem o Ensino Médio com matrículas independentes dos cursos técnicos. Cada escola poderia ofertar até 50% das vagas para esse nível de ensino, observando os dispositivos da Lei 9.394/96.

⁶⁵ No quadro demonstrativo VII (p. 122), apresentado e analisado mais adiante, veremos que as habilitações profissionais ofertadas pela ETFPB foram organizadas por áreas (Construção Civil, Eletromecânica, Informática e Tecnologia Ambiental), de acordo com o quadro de professores e a infraestrutura disponível naquele momento. Cada uma dessas quatro grandes áreas estava subdividida em habilitações profissionais, que, por sua vez, subdividiam-se em especializações técnicas que seriam cursadas através de um currículo organizado em módulos. Esses cursos poderiam ser realizados simultaneamente ao Ensino Médio (concomitância), ou após a sua conclusão (subsequente). Vale destacar que o atual Decreto 5.154/04 manteve essas duas possibilidades, além da oferta do Ensino Médio Integrado, como veremos no próximo capítulo.

a construção de um currículo modular que deveria ser elaborado em “conjunto com a Comissão do Ensino Médio”. Esse procedimento metodológico envolvendo a definição da parte diversificada do currículo dos cursos técnicos em conjunto com a Comissão do Ensino Médio seria uma tentativa de resistência contra a separação desse nível de ensino da Educação Profissional por parte da ETEPB?

Tomando como base ilustrativa a matriz curricular do curso técnico em Eletrônica (cf. TABELA VII, p. 124), pertencente à área de Eletromecânica, percebemos que a proposta pedagógica da Escola Técnica Federal da Paraíba não se concretizou em uma perspectiva integradora entre a parte técnica e a base de conhecimentos comuns referente ao Ensino Médio. Pelo contrário, reforçou ainda mais a fragmentação do itinerário formativo dos alunos ao dividir a matriz curricular dos cursos técnico em módulos independentes (Sistemas Automatizados, Telecomunicações e Instrumentação) que passaram a ter um caráter terminativo para efeito de qualificação profissional, além de poderem ser cursados a qualquer tempo em diferentes instituições federais, estaduais, ou particulares, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro módulo em relação ao último não excedesse cinco anos.

A organização da matriz curricular em módulos não era uma imposição do Decreto 2.208/97, como podemos observar no artigo oitavo.

Art 8º Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que **poderão ser agrupadas sob a forma de módulos.**

§ 1º No caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional.

§ 2º Poderá haver aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em uma habilitação específica para obtenção de habilitação diversa.

§ 3º **Nos currículos organizados em módulos, para obtenção de habilitação, estes poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas federal e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos.**

(Grifos nossos)

Dessa forma, a opção em organizar o currículo em módulos foi da Escola Técnica Federal da Paraíba, seguindo a orientação proposta por esse decreto. Em tese, essa nova composição curricular organizada em módulos independentes daria aos estudantes da ETEPB uma formação mais rápida e especializada, proporcionando assim a possibilidade de inserção no mundo do trabalho, já que o aluno da matriz anterior só conseguiria a habilitação técnica de nível médio se cursasse todas as disciplinas inerentes à uma determinada formação técnica, mais as disciplinas de formação geral. Ou seja, o currículo anterior, mesmo reproduzindo a

velha dicotomia entre as disciplinas de formação geral de um lado e as disciplinas do núcleo técnico de outro, não permitia que o aluno obtivesse um certificado parcial em uma determinada habilitação profissional.

Na prática, o mercado poderia até absorver esse profissional, mas a exigência cada vez maior por uma formação que englobasse competências gerais, técnicas e gerenciais de uma determinada área terminaria forçando o seu retorno aos bancos escolares, para um novo “treinamento”, sem que isso garantisse sua empregabilidade que depende de outros fatores externos à escola, mesmo que estes estejam relacionados à criação de novos cursos⁶⁶.

Dessa forma, a fragmentação curricular em módulos, opção adotada pela ETEFPB, além de não proporcionar uma formação mais ampla da área de atuação profissional, ainda reduziu a possibilidade de construção de um conhecimento mais sistêmico entre as especializações técnicas ofertadas por cada habilitação profissional.

Vejamos, então, como ficaram organizados os cursos técnicos ofertados pela Escola Técnica Federal da Paraíba a partir de 1998.

TABELA VI – Demonstrativo dos cursos técnicos por área profissional

ÁREA	HABILITAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO TÉCNICA	MÓDULOS	C/H MÍNIMA
CONSTRUÇÃO CIVIL	EDIFICAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> • Projetos Arquitetônicos • Instalações Prediais • Tecnologia das Construções • Análises de Materiais e Solos 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Projetos Arquitetônicos</i> • <i>Instalações Prediais</i> • <i>Tecnologia das Construções</i> • <i>Análises de Materiais e Solos</i> 	1560h/60' 1872h/50'
	VIAS E TRANSPORTES	<ul style="list-style-type: none"> • Topografia • Projetos de Vias • Construção e Conservação de Vias 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Topografia</i> • <i>Projetos de Vias</i> • <i>Construção e Conservação de Vias</i> 	1560h/60' 1872h/50'
	AGRIMENSURA	<ul style="list-style-type: none"> • Topografia • Laboratórios de Solos e Água • Construções Rurais • Irrigação e Drenagem 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Topografia</i> • <i>Laboratórios de Solos e Água</i> • <i>Construções Rurais</i> • <i>Irrigação e Drenagem</i> 	1560h/60' 1872h/50'
ELETROME-CÂNICA	ELETRÔNICA	<ul style="list-style-type: none"> • Sistemas Automatizados • Telecomunicações • Instrumentação 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sistemas Automatizados</i> • <i>Telecomunicações</i> • <i>Instrumentação</i> 	1455h/60' 1746h/50'
	ELETROTÉCNICA	<ul style="list-style-type: none"> • Projetos e Inst. Elétricas • Sistemas Elétricos Industriais 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Projetos e Inst. Elétricas</i> • <i>Sistemas Elétricos Industriais</i> 	1500h/60' 1800h/50'
	MECÂNICA	<ul style="list-style-type: none"> • Mecânica 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Mecânica</i> 	1500h/60' 1800h/50'
INFORMÁTICA	PROCESSAMENTO DE DADOS	<ul style="list-style-type: none"> • Sistemas Operacionais e Redes 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sistemas Operacionais e Redes</i> 	1600h/60' 19290h/50'

⁶⁶Não analisaremos, nessa dissertação, a relação entre Educação e Trabalho, muito embora essa questão esteja presente, ou pelo menos deveria estar, no momento em que são definidas as habilitações profissionais que serão ofertadas por uma dessas escolas.

		• Desenvolvimento de Sistemas	• <i>Desenvolvimento de Sistemas</i>	
TECNOLOGIA AMBIENTAL	SANEAMENTO AMBIENTAL	• Resíduos • Sistemas de Água	• <i>Resíduos</i> • <i>Sistemas de Água</i>	1380h/60' 1656h/50'
	GERENCIAMENTO DOS RECURSOS NATURAIS	• Monitoramento dos Recursos Naturais • Gestão dos Recursos Naturais	• <i>Monitoramento dos Recursos Naturais</i> • <i>Gestão dos Recursos Naturais</i>	1500h/60' 1800h/50'
	SAÚDE PÚBLICA	• Educação em Saúde Pública • Alimentos	• <i>Educação em Saúde Pública</i> • <i>Alimentos</i>	1500h/60' 1800h/50'

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. Secretaria do Ensino Médio e Tecnológico. Escola Técnica Federal da Paraíba. Proposta curricular da área de eletromecânica, 1997, p. 3.

Ao analisarmos esse quadro, podemos perceber que os cursos técnicos continuaram agrupados por áreas (Construção Civil, Eletromecânica, Informática e Tecnologia Ambiental), sendo cada área dividida em habilitações profissionais que passaram a ser compostas por módulos independentes que poderiam ser cursados em caráter terminativo, dando, ao conluente de cada um desses módulos, um certificado específico e de acordo com a especialização técnica escolhida. Isso descaracterizou os cursos técnicos existentes, pois, a partir daquele momento, ao se subdividirem em especializações cada vez mais restritas, não conseguiram atender sequer aquilo que a própria dinâmica do mercado de trabalho exige do profissional em uma determinada área de atuação.

Tomando ainda como base ilustrativa a proposta curricular do Curso Técnico em Eletrônica, pertencente à área de Eletromecânica, podemos visualizar melhor a fragmentação curricular e a instrumentalização de algumas disciplinas da base comum.

Tabela VII – Matriz curricular do curso Técnico em Eletrônica

ÁREA ELETRÔNICA – HABILITAÇÃO ELETRÔNICA							
BÁSICO				TÉCNICO (ESPECIALIZAÇÕES)			
1º SEMESTRE		2º SEMESTRE		1º SEMESTRE		2º SEMESTRE	
Introd. A Eletrônica	72h/60h	Eletrônica I	144/a 120h	Eletrônica II	144/a 120h	Inglês Instrum.	72h/
Física Aplicada	72h/60h	Anál.de Circuitos	108h/a 90	Sistem. de Comum.	72h/60h	Telecomu-nicações	76h/ a 480h*
Matemática Aplicada	54h/45h	Informática Aplic.	72h/60h	Eletrôm. Aplicada	108h/a 90	Instrumen-tação	540h/ a 450h*
Eletrônica Digital	72h/60h	Microprocess.	108h/a 90	Com. Oral e Escrita	72h/60h	Sist.Auto-matizados	648h/ a 540h*
Inic.Ling.Progr am.	72h/60h			Estudos Sociais	36h/30h	OPTATI-VAS	36h/a
H.S.T.	36h/30h						
Desenho Básico	72h/60h						

TOTAL 375/60' 450h/A50'	TOTAL 375/60' 450h/A50'	TOTAL 360/60' 432h/A50'	TOTAL 360/60' 432h/A50'
--	--	--	--

	Disciplinas Obrigatórias
	Disciplinas Eletivas da Área Estudos Sociais
	Disciplinas Eletivas da Especialização Técnica TELECOMUNICAÇÕES
	Disciplinas Eletivas da Especialização Técnica INSTRUMENTAÇÃO
	Disciplinas Eletivas da Especialização Técnica SISTEMAS AUTOMATIZADOS
	Disciplinas Optativas

C/H MÍNIMA 1455h/60 1746H/50*
--

DISCIPLINAS ELETIVAS POR ESPECIALIZAÇÃO

TELECOMUNICAÇÕES	INSTRUMENTAÇÃO	SISTEMAS AUTOMATIZADOS	ESTUDOS SOCIAIS
Comunicações Moveis 72h/a	Instrumentação Industrial 72h/a	CLP 72h/a	Ética e Cidadania 36h/a
Propagação e Sist. Errad. 72h/a	Instrumentação Eletrônica 72h/a	Eletrônica de Potência 72h/a	História do Trabalho 36h/a
Microondas 72h/a	Princípios de Fisiologia 72h/a	Automação Industrial 72h/a	Sociologia do Trabalho 36h/a
Redes de Dados 72h/a	Instrumentação Biomédica 72h/a	Sensores e Transdutores 72h/a	Geografia Aplicada 36h/a
Comunicações Óticas 72h/a	Instalações Hospitalares 72h/a	Aut. Comerc. e Bancária 72h/a	Prod. Esp. Mund. e Bras. 36h/a
Telefonia 72h/a	Eletrônica de Potência 72h/a	Auto. Predial e Comercial 72h/a	Paisagem Ecodinâmica 36h/a
Sistemas de Áudio 72h/a	Sensores e Transdutores 72h/a	Sistemas Eletrônicos 72h/a	Inic. Pesq. Científica 36h/a
Teleprocessamento 72h/a	CLP 72h/a	Proj. em Microcontrolo 72h/a	
		Redes e Dados 72h/a	

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria do Ensino Médio e Tecnológico. Escola Técnica Federal da Paraíba. Proposta curricular da área de eletromecânica, 1997, p. 10.

Como podemos perceber, o curso técnico de Eletrônica ficou subdividido em três especializações: Telecomunicações, Instrumentação e Sistemas Automatizados. Cada especialização dessas passou a ser ofertada em módulos independentes no 4º semestre, que, por sua vez, dariam ao concluinte de cada módulo uma certificação correspondente à especialização técnica cursada, mas não daria a esse profissional o certificado de Técnico em Eletrônica com conhecimento nas três especializações que englobam esse curso na ETEFPB.

A fragmentação curricular também atingiu as disciplinas da base comum do Ensino Médio, que foram instrumentalizadas segundo cada especialização. A Física, a Matemática a Língua Portuguesa, a Língua Inglesa, presente na matriz curricular desse e dos demais cursos técnicos ofertados pela ETEFPB, perderam sua dimensão mais ampla enquanto disciplina escolar e foram planejadas quase que exclusivamente para atender a demanda por conhecimentos específicos exigidos por cada habilitação profissional. Nesse sentido, os conteúdos vistos pela disciplina de Física, na área de Eletromecânica (Eletrônica, Eletrotécnica e Mecânica), por exemplo, não eram os mesmos selecionados para a área de Construção Civil (Edificações, Vias e Transportes e Agrimensura).

Outro ponto que chama atenção nessa matriz é o conjunto de disciplinas eletivas da área denominada de Estudos Sociais. Como a própria nomenclatura aponta, as disciplinas de Ética e Cidadania, História do Trabalho, Sociologia do Trabalho, Geografia Aplicada, Paisagem Ecodinâmica e Iniciação à Pesquisa Científica eram de livre escolha dos alunos que poderiam optar em cursar uma das seis disciplinas disponíveis dessa área.

Da forma como estão dispostas e com uma carga horária reduzida de 36 h/a, não sabemos como essas disciplinas eletivas, denominadas de Estudos Sociais, dialogavam com as demais disciplinas da área técnica. Também não encontramos, no Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos, qualquer referência acerca de propostas pedagógicas dessas disciplinas na matriz curricular, assim como nenhum pedagogo ou historiador que nos prestou entrevistas soube explicar o motivo da existência dessas disciplinas na proposta de ensino em foco, já que a intenção era buscar, nas disciplinas de base comum, conhecimentos relacionados diretamente à especialização técnica.

Mesmo não dispondo de elementos para uma análise mais detalhada, podemos concluir que a inclusão das disciplinas da base comum do Ensino Médio, na matriz dos cursos técnicos, não se configurou como uma tentativa de resistência da ETFPB contra a separação desse nível de ensino da Educação Profissional.

Assim, a opção pela organização dos currículos em módulos foi uma escolha tomada pela escola através das comissões responsáveis pela elaboração do Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos. Cada área elaborou sua matriz curricular tomando como base o artigo 8º do Decreto 2.208/97, que, como já dissemos, permitiu a composição curricular de forma modular. Com base nessa escolha é que foram definidas as habilitações e o perfil referente a cada especialização técnica. Dentre estas, a área de Eletromecânica ficou constituída pelas habilitações em Eletrônica, Eletrotécnica e Mecânica, sendo subdivididas em especializações profissionais, fragmentando cada vez mais o itinerário formativo desses cursos técnicos.

Definidas as matrizes em conformidade com o Decreto 2.208/97 e Portaria 646/97, os cursos técnicos ofertados pela Escola Técnica Federal da Paraíba começaram a funcionar no ano letivo de 1998 com esse novo formato, passando pelo seu primeiro processo de reformulação, já em 1999, com vistas ao atendimento dos dispositivos presentes no Parecer CNE/CEB nº 16/1999, que trouxe as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Neste parecer, a preocupação com a elaboração de Diretrizes Nacionais apontaram para duas premissas básicas: 1) A definição de metodologias específicas para a elaboração de currículos que levassem em consideração as competências profissionais gerais do técnico por área de atuação profissional; 2) cada Instituição deve buscar adequar sua proposta curricular as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico de modo flexível, permitindo sua atualização de acordo com a demanda do setor produtivo, propiciando a “inserção e a reinserção dos técnicos no mercado de trabalho atual e futuro” (Parecer nº 16/1999, p.1).

Em suma, tal documento caracterizou-se pela definição de competências gerais do ensino técnico por áreas profissionais através do estabelecimento de procedimentos que deveriam ser adotados por todas as escolas de Educação Profissional na organização e no planejamento dessa modalidade de ensino.

No mesmo ano, a publicação da Resolução 04/1999 instituiu, com base no Parecer nº 16/99, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 2º Para os fins desta Resolução, entende-se por diretriz o conjunto articulado de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico. (Resolução 04/1999)

A articulação entre princípios, critérios, definições de competências e carga horária mínima foram divididas em 20 áreas profissionais constantes em um quadro em anexo a essa resolução, podendo ser atualizado pelo Conselho Nacional de Educação, através de proposta do Ministério da Educação, com a participação de educadores, empregadores e trabalhadores.

Os Planos de Curso de cada escola deveriam guardar uma coerência estreita com seu Projeto Pedagógico, sendo este último submetido à aprovação dos órgãos competentes de ensino, contendo os seguintes itens obrigatórios:

- I – Justificativa e objetivos;
- II – Requisitos de acesso;
- III – Perfil profissional de conclusão;
- IV – Organização curricular;
- V – Critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores;
- VI – Critérios de avaliação;
- VII – Instalações e equipamentos;
- VIII – Pessoal docente e técnico;
- IX – Certificados e diplomas. (Art.10 da Resolução 04/1999)

Seguindo os itens acima, a escola poderia aproveitar conhecimentos já adquiridos no Ensino Médio, ou em qualificações profissionais e etapas ou módulos concluídos em habilitações anteriores, bem como por meios informais, através da experiência profissional, desde que submetida a uma avaliação para fins de certificação desses conhecimentos.

Ainda segundo essa resolução, o Ministério da Educação ficaria encarregado de organizar um Cadastro Nacional de Cursos Técnicos para registro e divulgação em âmbito nacional.

Portanto, com base nesses dois documentos – Parecer nº 16/99 e a Resolução nº 04/99 –, a Escola Técnica Federal da Paraíba teve que reformular novamente os seus Projetos

Pedagógicos, elaborados no ano anterior, visando atender as exigências estabelecidas pelo MEC para a inserção dos seus cursos no Cadastro Nacional de Cursos Técnicos. Essas exigências permitiriam não apenas, à ETEPB, a expedição de diplomas com validade nacional, mas também assegurava certa homogeneidade das informações contidas nos Planos de Curso que deveriam seguir itens preestabelecidos.

Paralelamente a reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos de Nível Médio, a escola elaborou, ao longo de 1998, o seu Projeto Pedagógico para o Ensino Médio. Depois de décadas de experiência no ensino profissionalizante de 2º Grau, a Escola Técnica Federal da Paraíba passaria a ofertar Ensino Médio com uma proposta pedagógica independente do Ensino Técnico.

Na própria Introdução, a comissão elaboradora desse Projeto Pedagógico ressaltou a necessidade de interação entre conhecimentos gerais, científicos e tecnológicos e sua vinculação com o mundo do trabalho e a prática social. Nesse sentido, a proposta pedagógica que estava sendo gestada apontou como eixo norteador da construção do seu currículo, aquilo que estava previsto na LDB 9.394/96, no Parecer 15/98 CEB/CNE e na Resolução 03/98 CEB/CNE, destacando a necessidade de aguardar a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para esse nível de ensino que só seriam publicados em 2000.

Ainda na introdução, essa comissão ressaltou a importância da participação da comunidade escolar no processo constante de avaliação. Em seguida, foram apresentadas algumas justificativas para a elaboração de uma proposta curricular, com destaque para a política educacional brasileira, que, a partir da entrada em vigor da LDB, em 1996, exigiu de todas as escolas de Nível Médio, profissionalizantes ou não, uma readequação dos seus Projetos Pedagógicos resultando a definição de habilidade e competências através de um processo de reestruturação curricular que buscasse articular diversas áreas do conhecimento.

Um dos principais desafios apresentados pela proposta da ETEPB estava localizado na busca por essa articulação de conhecimentos, materializadas através das disciplinas escolares presentes na Matriz curricular do Ensino Médio.

Tomando como eixo norteador as transformações ocorridas no âmbito das forças produtivas e, conseqüentemente, nas formas de organização do trabalho, esse documento destaca a necessidade de uma

[...] sólida formação básica, na articulação e interação de competências técnicas abrangentes, organizacionais/metódicas, comunicativas, sociais, e comportamentais, possibilitando aos trabalhadores a aquisição de maiores requisitos de empregabilidade, de produtividade e de cidadania. Isto implica

em significativas mudanças, atribuindo-se à Escola o papel de formadora de cidadãos(ãs) produtivos, “polivalentes”, participativos, flexíveis, com capacidade de abstração, decisão e exercício de várias funções em diversos ramos e atividades. (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 1998, p. 2)

A Preocupação central apresentada por essa justificativa destaca a necessidade de uma formação básica sólida com vistas à aquisição de conhecimentos que garantissem a empregabilidade, mas o que estava acontecendo, de fato, na Educação Profissional, era uma precarização dessa formação básica. A associação da cidadania a questão da produtividade e da capacidade de empregabilidade reduziu o significado mais amplo desse conceito, além de atribuir à Escola o papel quase que exclusivo de construtor de uma cidadania limitada na qual o setor produtivo é primordial nesse processo, distorcendo as finalidades amplas do Ensino Médio que visam dar condições ao educando de continuar aprendendo, sem excluir a importância do mesmo de “ser capaz de se adaptar com flexibilidade as novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (LDB, 1996).

Após a apresentação das justificativas gerais que nortearam o trabalho da comissão responsável pela elaboração do Projeto Pedagógico para o Ensino Médio, o documento assinalou alguns princípios pedagógicos objetivando a construção de um currículo que estimulasse a participação efetiva da comunidade na sua construção, “com vistas à superação de conflitos e rompimento das relações competitivas, corporativas e autoritárias”, e considerando a capacidade de “escolha, pensamento e julgamento crítico dos envolvidos” (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 1998, p. 2).

Essa participação, como o próprio documento assinala, só seria possível se fossem ampliados os espaços de discussão acerca da prática educativa que deveria guiar a comunidade no sentido de fortalecer a sua proposta de ensino. Isso só seria possível se os espaços de planejamento fossem criados na ETEPB, coisa que provavelmente não aconteceu, ficando restrito apenas ao trabalho da comissão responsável pela elaboração do Projeto Pedagógico a ser implementado. Afinal de contas, como efetivar a construção de um Projeto Pedagógico coletivo para o Ensino Médio sem a participação significativa de todos os envolvidos diretamente nesse processo?

Este parece ser o desafio maior da educação brasileira como um todo, e não unicamente da ETEPB naquela época. Talvez a centralização burocrática no planejamento de ensino nessa e em outras escolas explique o descompasso entre o que foi sugerido e o que, na prática, foi ou vinha sendo efetivado como proposta de ensino até 2004. Como nosso objetivo central está localizado na fase de elaboração da proposta de Ensino Médio Integrado, entre

2004 e 2006, não iremos nos ater de forma pormenorizada no processo de construção da proposta de Ensino Médio.

No entanto, achamos de fundamental importância recuar até esse momento para observarmos como foi o processo de construção das propostas para o Ensino Médio e o Ensino Técnico, tentando identificar a criação de possíveis espaços coletivos de discussão acerca dos Projetos Pedagógicos dos seus cursos, tomando como pano de fundo o impacto que o Decreto 2.208/97 causou nessa instituição. Nesse sentido, os documentos oficiais que estabeleceram a construção de tais projetos não apontam para uma discussão mais ampla desse processo, ficando, aparentemente, restrito aos membros dessas comissões⁶⁷.

Essa possível participação da comunidade escolar no planejamento educacional poderia apontar não só uma nova prática de planejamento na ETEFB, pautada na construção de propostas de ensino que envolvesse professores e técnicos educacionais (Pedagogos, Psicólogos e Assistentes Sociais), acima de tudo poderia trazer diversos olhares e questionamentos à respeito da reforma no sistema de ensino brasileiro e em particular na Educação Profissional nos anos 1990.

Após a definição de alguns princípios norteadores do Projeto Pedagógico para o Ensino Médio na ETEFB, essa comissão apontou para a necessidade do fortalecimento de práticas interdisciplinares e de contextualização do seu processo educativo, tomando como referência os seguintes princípios educacionais:

- a) Concepção de educação como instrumento básico do conhecimento possibilitando ao indivíduo o domínio rápido dos conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais;
- b) Concepção ampla de ciência na qual os conteúdos específicos façam parte de um processo global com várias dimensões relacionadas;
- c) Superação da dicotomia teoria/prática;
- d) Fortalecimento da visão sobre as disciplinas específicas, ampliando o diálogo com outras áreas, e elaborando projetos que ultrapassem o isolamento das disciplinas, possibilitando uma compreensão mais ampla da realidade, bem como o desenvolvimento intelectual, social e afetivo mais completo e integrado;
- e) Percepção das relações existentes entre sociedade-trabalho-escola;
- f) Implementação de metodologias que possibilitem a vinculação dos conhecimentos com a prática e/ou vivência do alunado, atribuindo-lhes significado, possibilitando seu entendimento, crítica e revisão. (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 1998, p. 4)

Esse conjunto de práticas educativas deveria estar atrelado aos dois objetivos dessa proposta para o Ensino Médio apontados por essa comissão. São eles:

⁶⁷ Os professores de história e os pedagogos entrevistados não apontaram nenhum outro espaço onde tais projetos fossem discutidos. Seria necessária uma investigação específica sobre esse período, não sendo objeto de investigação do presente trabalho.

- 1) Promover uma educação própria para o nível de evolução do conhecimento da humanidade e da cultura construída sobre as bases da sociedade tecnologicizada, abrangendo todas as dimensões da vida humana.
- 2) Propiciar a compreensão dos fundamentos sócio-culturais, científicos e tecnológicos historicamente acumulados, o desenvolvimento de uma postura crítica, criativa e responsável, a preparação para o trabalho e prosseguimento de estudos. (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 1998, p. 6)

Seguindo as determinações da Resolução nº 03/98, a organização do currículo do Ensino Médio da Escola Técnica Federal da Paraíba ficou dividida por áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos; Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Matemática, proporcionando o domínio da Língua Portuguesa, nos seus vários âmbitos, e o aprendizado de uma língua estrangeira – no caso da ETEFPB o Inglês –, além do desenvolvimento das artes, do desporto e de competências básicas para o trabalho. Somada a essas três grandes áreas do conhecimento obrigatórias, o currículo contava com uma parte diversificada que visava intensificar a preparação básica para o trabalho.

Nesse sentido, a organização curricular deveria estar amparada na seguinte estrutura:

- ◆ Totaliza 2.580 horas, sendo 2.100 para a Base Comum Nacional e 480 para a Parte Diversificada, respeitando a carga horária mínima de 2.400 horas estabelecidas pelo parecer 05/97 da CEB/CNE;
- ◆ Terá duração de 3 (três) anos, será ministrado em regime serial anual com aula de 50 [minutos] de duração;
- ◆ O ingresso deste nível de ensino ocorrerá via processo seletivo – Concurso Público, realizado anualmente e divulgado pela imprensa local;
- ◆ Esta modalidade de ensino terá matrícula independente do Ensino Técnico;
- ◆ Após cursar com êxito a carga horária estabelecida para o currículo do Ensino Médio, o aluno receberá o certificado de conclusão do mesmo, podendo ainda, optar pela continuidade de estudos no Ensino Técnico;
- ◆ A escola poderá oferecer a concomitância para alunos desta modalidade de ensino. (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 1998, p. 6)

Após a definição estrutural do currículo – carga horaria total, duração, forma de ingresso –, cada área do conhecimento apresentou a sua proposta de ensino com uma breve justificativa, acompanhada de suas competências específicas, a metodologia a ser aplicada e, por fim, o processo avaliativo.

A área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (CCHT), composta pelas disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, destacou a importância da redefinição de conteúdos, objetivos, métodos e avaliação de acordo com as novas diretrizes e finalidades previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A área apontou como proposta de ensino o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e de pensamento crítico” (LDB, 1996).

Essa proposta de ensino também destacou a ação educativa de Paulo Freire. Nesse sentido, para ser válida, tal ação deveria ser precedida de uma reflexão sobre o ser humano que se quer educar, levando em consideração o seu meio cultural. A ausência dessa reflexão implicaria, na visão expressa nesse documento pelos professores da área, em uma adoção de métodos educativos pré-fabricados e ultrapassados, reduzindo o educando a condição de objeto.

De modo geral, os professores não poderiam negligenciar o ser humano a quem se destinava a ação educativa. Nesse sentido os professores deveriam planejar sua ação pedagógica partido dos seguintes questionamentos:

- Quem é a pessoa humana a quem se destina nossa ação educativa?
 - O que é cultura?
 - Como os indivíduos criam cultura?
 - O que caracteriza a sociedade na qual se efetiva nossa ação educativa?
- (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 1998, p. 8)

Tais questões evitariam uma ação educativa deslocada da realidade social dos aprendentes, que devem ser encarados pelos docentes como sujeitos da sua ação educativa e não como meros espectadores de processo histórico alheio a sua atuação e reflexão.

Tomando ainda por base os escritos de Paulo Freire, esses professores apontaram, como objetivo central da área, o estudo do ser humano situado no tempo e no espaço, inserido em um contexto “sócio-econômico-cultural, cuja vocação ontológica deste é ser sujeito, condição que chegará através da reflexão sobre o ambiente em que vive” (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 1998, p. 8).

Nesse sentido, os professores da CCHT concluíram que a ação educativa deveria estar pautada nos seguintes pontos:

- 1) Se a vocação ontológica do ser humano é ser sujeito, podemos deduzir que a vocação dos nossos alunos é serem sujeitos do processo educativo. Logo devemos afirmar como princípio geral na abordagem do ensino para a Área de Ciências Humanas: **o estímulo à pesquisa, a participação, e a busca de informações para a resolução de problemas;**
- 2) Se nós realizamos a vocação de sujeitos na medida em que refletimos sobre o meio em que vivemos, deduzimos que os programas da Área de Ciências Humanas **devem destacar temas brasileiros e a reflexão em profundidade sobre as questões básicas de nossa realidade cultural;**
- 3) Se a cultura também é resultado da crítica humana, devemos **estimular nossos alunos a questionarem as informações** e deste modo **a participação na criação da cultura;**
- 4) Se é injusta a sociedade em que estão inseridos nossos educandos deduzimos que **eles devem ser estimulados e preparados para participar enquanto cidadão e cidadãs da construção de uma sociedade mais justa e mais fraterna;**

5) E por último reconhecer que **o mais importante na ação educativa é desenvolver o espírito crítico e a capacidade de reflexão em profundidade sobre os nossos problemas.** (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 1998, p. 8, grifos nossos).

Ao destacar o papel central do aluno como construtor do seu conhecimento, esses professores sinalizaram a necessidade de mudança da ação educativa. Dessa forma, a metodologia deveria romper com o modelo tradicional de ensino, no qual as aulas expositivas predominam em detrimento do estímulo à pesquisa e participação dos alunos na “busca por informações para a resolução de problemas”.

Portanto, os conteúdos selecionados, os temas e as informações apresentadas pelo professor não devem ser um fim em si mesmo. Pelo contrário, seriam o ponto de partida para a busca de outras informações, para problematização do conhecimento, através de questionamentos que põem em “cheque” aquilo que foi apresentado pelo próprio professor em um determinado momento de sua aula. Isso não significa abolir da ação pedagógica a aula expositiva, mas colocá-la em uma condição de provocadora do debate, podendo gerar ações reflexivas por parte do aluno ao problematizar determinadas informações apresentadas pelo professor.

Ao estimular o aluno a sair do seu campo passivo, da condição de mero receptor de um conjunto de conhecimentos alheios a sua realidade repassados pelo professor em uma aula expositiva tradicional, a ação educativa pode ganhar outra dimensão pedagógica, estimulando a reflexão e a construção coletiva do conhecimento. Nesse momento, o espírito crítico e a capacidade de reflexão sobre determinados problemas, deixam de ser monopólio do professor e passam a ser encarados como construções culturais coletivas, em que o aluno e o professor saem da condição de mero espectador do processo histórico para a condição de sujeito construtor do conhecimento.

Dessa forma, ao destacar “temas brasileiros [atuais] e a reflexão, em profundidade, sobre as questões básicas de nossa realidade cultural”, como sugere a própria área de Humanas, os conteúdos, temas e informações ganham sentido mais próximo da realidade do discente. Dito de outra forma, temas como o “uso da mão de obra escrava no Brasil colonial” não podem ser tratados pelos professores de história, por exemplo, sem que, antes, tente-se buscar alguma relação desse conteúdo com período histórico atual. A reprodução do passado pelo passado sem qualquer relação com o presente pode reproduzir uma realidade alheia e desconexa do universo cultural do aluno. Isso deve ser analisado com cautela, pois, em uma sala de aula, o professor vai encontrar alunos com conhecimentos diversos.

A questão da escravidão no período colonial, por exemplo, ou a exploração do trabalho em condições degradantes e análogas à escravidão hoje, são temas que estão relacionados a modelos de exploração do trabalho localizado no tempo e em um determinado espaço geográfico. Para além, o professor de História não pode abordar essa questão da escravidão sem antes explorar as particularidades de cada momento histórico que está sendo analisado, assim como os professores de Sociologia, Geografia e Filosofia, que também podem trabalhar o mesmo tema, não devem utilizar o exemplo da exploração da mão de obra de imigrantes bolivianos em pequenas fabriquetas de roupas na periferia da grande São Paulo, ou o trabalho em condições análogas à escravidão no campo, em outras regiões do país, como modelos meramente ilustrativos de sua aula sem contextualizar o período histórico analisado.

Isso por si só não rompe com a metodologia tradicional, muito embora traga para o aluno algum sentido em estudar a questão do trabalho, provocando reflexões sobre o tema. Dessa forma, o professor pode e deve trazer informações e levantar questionamentos, mas, em seguida, deve estimular os alunos a buscarem outras fontes de informação, incentivando a pesquisa e a participação deles na perspectiva de que os mesmos apontem repostas para a resolução de problemas concretos, como o combate à exploração do trabalho degradante dos imigrantes bolivianos nas periferias da grande São Paulo, como citado.

Ao explorar a questão do trabalho escravo, ou idêntico ao mesmo, tentando inserir os alunos em “questões básicas da nossa realidade”, os professores da área de humanas deduzem que “eles devem ser estimulados e preparados para participarem enquanto cidadãos e cidadãs da construção de uma sociedade mais justa e mais fraternal” (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 1998, p. 9).

Isso não quer dizer que a área seja a única indutora desse processo, tão pouco a escola tem essa prerrogativa exclusiva. Contudo, esse é um caminho válido e que deve ser estimulado, pois o modelo educacional predominante não pode mais continuar tratando alunos e professores como sujeitos passivos diante da realidade que os cercam.

A experiência, em foco neste trabalho, com o ensino de história no Ensino Médio, ofertado no IFPB entre 1998 e 2006, tomou como pressuposto a organização do currículo de forma linear e eurocêntrica, seguindo o itinerário daquilo que era cobrado pelo antigo vestibular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

A extinção do Ensino Médio e a construção do Projeto Pedagógico do Ensino Médio Integrado trouxeram modificações na proposta de ensino de história no IFPB? Essa e outras questões serão abordadas no último capítulo desse trabalho.

4. O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IFPB: UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO?

Nesse capítulo, refletimos sobre o Ensino Médio Integrado (EMI) e seus fundamentos filosóficos e epistemológicos, tomando como categoria de análise os conceitos de educação omnilateral e politécnica e de escola unitária esboçada nas obras de Marx e Engels, e do filósofo italiano Antônio Gramsci. É com base neles que o EMI vem sendo discutido por especialistas da área de Educação e trabalho no Brasil⁶⁸.

Dessa forma, a compreensão do que seria uma proposta de Ensino Médio Integrado tem sido apontada por vários pesquisadores da Educação Profissional como uma proposta de ensino “possível e necessária em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino” (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2010, p. 44).

Analisaremos o processo contraditório de revogação do Decreto nº 2.208/97 e a construção do Decreto 5.154/04, que, entre outras coisas, permitiu que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio voltasse a ser desenvolvida de forma articulada ao Ensino Médio em uma perspectiva integrada.

Por fim, discutiremos a proposta de EMI do IFPB/Campus João Pessoa. Para efeito didático, iniciaremos essa última parte analisando a dinâmica de construção do Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados em Edificações, Eletrotécnica e Mecânica (currículo pré-ativo)⁶⁹, para, na sequência, nos debruçarmos sobre alguns aspectos estruturais dessa proposta de ensino, aprovada pelo Conselho Diretor do IFPB no início de 2006.

4.1 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO (EMI): QUE PROPOSTA DE ENSINO É ESSA?

⁶⁸ Segundo Bezerra (2012), os fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos, presentes nas obras de Marx e Engels, e Gramsci, serviram de base para a construção das propostas de Ensino Médio Integrado no Brasil. Pesquisadores como Bezerra (2012), Ciavatta (2010), Cunha (2005), Frigotto (2010), Kuenzer (1992; 2009), Manfredi (2002), Martins (2000), Moura (2012), Pontes (2012), Ramos (2010), entre outros especialistas da área de educação e trabalho encontraram na proposta socialista de educação o caminho para o enfretamento da dualidade estrutural da educação básica brasileira, apontando o EMI como uma proposta de ensino possível de ser implementada em uma sociedade capitalista.

⁶⁹ Esses foram os primeiros Cursos Técnicos Integrados que passaram a ser ofertados pelo Campus João Pessoa, a partir de 2006. Hoje, essa unidade oferece ainda mais cinco cursos nessa perspectiva (Contabilidade, Controle Ambiental, Eletrônica, Mecânica e Instrumento Musical), além de Cursos Subsequentes (Pós-Médio) e Cursos Superiores (Bacharelados, Tecnólogos e Licenciaturas).

A resposta para essa indagação exige a compreensão do processo de desenvolvimento urbano-industrial observado ao longo do século XIX e durante o século XX com a chamada Revolução Industrial, que modificou as relações sociais e econômicas de forma substancial, diminuindo distâncias e elevando a capacidade de produção a níveis inimagináveis em menos de dois séculos. Assim, a industrialização foi muito mais do que o fruto de uma revolução técnica e científica que elevou a capacidade de produção de mercadorias, alimentos e a expansão do setor de serviços e transporte, representou uma mudança radical na vida das pessoas, implicando também em elevados custos sociais e ambientais para várias sociedades. É nesse cenário de mudanças aceleradas que a escolarização básica foi colocada como uma necessidade que deveria ser estendida a todos e não apenas a uma pequena parcela das classes sócias que já tinham acesso aos bens culturais (SAVIANI, 1994).

No caso do Brasil, como vimos no segundo capítulo, o processo de industrialização foi tardio e teve características próprias, mas que também ajudou a moldar o nosso sistema de ensino, passando, então, a ser organizado de acordo com a crescente divisão do trabalho nos médios e grandes centros urbanos que foram surgindo na primeira metade do século XX, além de exigir dos operários das fábricas e dos trabalhadores ligados ao setor de serviços, e até da agricultura, uma maior qualificação profissional. Isso resultou na criação de um sistema de ensino dual, com escolas profissionalizantes de um lado e propedêuticas de outro, sendo as primeiras voltadas para aqueles que deveriam obter uma formação imediata e capaz de dar condições instrumentais básicas de ingresso no mercado de trabalho, e a segunda, de base propedêutica, voltada para uma pequena parcela da população que só iria se preocupar com a questão da profissionalização no Ensino Superior. Nesse contexto, o Governo Vargas editou as chamadas

Leis Orgânicas do Ensino Industrial e do Ensino Secundário e a criação do Serviço Nacional de aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942, conferindo organicidade legal à dualidade das classes sociais brasileiras e, por extensão, a dualidade educacional. (BEZERRA, 2013, p. 24)

Com o fim do Estado Novo (1937-1945), a institucionalização de um sistema educacional dualista, no Brasil, consolida-se, delimitando a trajetória educacional das classes sociais de acordo com as funções que ocupariam no mercado de trabalho. Para um seleto grupo dos que iriam assumir o as funções de comando, estava reservado o ensino secundário propedêutico, já para os filhos dos trabalhadores em geral, restava o ensino profissionalizante

nos três setores da economia (primário, secundário e terciário), explica Sales & Oliveira (2010).

Até a década de 1950, era vedado aos alunos oriundos do curso de Primeiro Ciclo do ensino profissional (comercial, industrial e agrícola) migrarem para os cursos Clássicos e Científicos de Segundo Ciclo do Ensino Médio, denominação dos níveis e modalidades de ensino naquela época. Nesse sentido, mesmo buscando dar prosseguimento aos estudos, o sistema de ensino criado no Brasil, no final da primeira metade do século XX, era excludente e dispunha de particularidades que delimitavam a trajetória escolar que cada indivíduo deveria seguir, ou encerrava a vida escolar precocemente, já que a continuidade dos estudos, nas duas modalidades, dependia da aprovação nos chamados exames de admissão, que exigiam um conjunto de conhecimentos que não estavam disponíveis para a grande maioria da população.

Diante dessa questão, já explorada no segundo capítulo, optamos em continuar nos apoiando na categoria de análise até aqui utilizada – que é a dualidade estrutural do sistema de ensino brasileiro –, por acharmos que essa questão contribui para percebermos as contradições do nosso atual sistema de ensino, ainda configurado mediante a cisão entre uma educação instrumental e outra de formação geral. Dessa forma, a opção por essa categoria de análise dialoga diretamente com a relação ontológica e histórica entre trabalho e educação (PONTES, 2012).

Embora não tenhamos a pretensão de nos aprofundar nesta relação, consideramos importante trazer alguns aspectos da mesma para analisarmos o contexto histórico mais amplo, fator importante na compreensão do surgimento, ainda em finais do século XIX, na Europa, da proposta socialista de escola única do trabalho, amparada nos escritos de Marx e Engels, também aprofundada em Gramsci, para, em seguida, explorarmos como foram sendo construídas as propostas de Ensino Médio Integrado no Brasil, nos últimos anos, dentro de uma perspectiva que vem sendo compreendida como uma proposta que visa romper com o dualismo estrutural do nosso sistema de ensino.

Nesse aspecto, o EMI, segundo especialistas em Educação Profissional que vêm se debruçando sobre a problemática do Ensino Médio e da Educação Profissional no Brasil, seria uma proposta de ensino possível dentro de uma estrutura desigual e excludente de acesso e permanência na escola (PONTES, 2012, p. 62).

Esboçada em meio ao surgimento de diferentes propostas de unificação escolar, que defendiam uma escola única liberal que garantisse uma educação laica, universal e gratuita, a proposta de ensino socialista foi apontada como contraponto a essa perspectiva de educação

que vinha sendo discutida na Europa do século XIX, tendo seus princípios delineados a partir das contribuições de Marx e Engels sobre a questão da

[...] divisão do trabalho [que] só surge efetivamente a partir do momento em que se opera uma divisão entre trabalho material e intelectual. A partir deste momento, a consciência pode supor-se algo mais do que a consciência da prática existente, que representa de fato qualquer coisa sem representar algo de real (...), através da divisão do trabalho torna-se possível aquilo que se verifica efetivamente: que a atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo, caibam a indivíduos distintos; então, a possibilidade de que esses elementos não entre em conflito reside unicamente na hipótese de acabar com a divisão do trabalho. (MARX e ENGELS, 1992, p. 16)

Em termos gerais, a proposta socialista de educação, esboçada nos escritos de Marx e Engels, foi construída a partir da crítica ao modelo deformador da divisão do trabalho imposto pelas mudanças introduzidas na produção através da Revolução Industrial. Para esses dois filósofos, não bastava que a escola oferecesse apenas um ensino universal, laico e gratuito, como direito de todos, conforme proposto pelos liberais. Era preciso que o modelo de ensino ofertado estivesse pautado na integração entre educação e trabalho em uma mesma proposta pedagógica que fosse emancipatória para os trabalhadores, favorecendo a compreensão dos princípios gerais e científicos do sistema produtivo e contribuindo para a superação da falsa dicotomia entre trabalho manual e intelectual.

Dito de outra forma, a proposta socialista de educação buscava unificar o trabalho e a instrução em uma mesma proposta de ensino, transformando o trabalho em princípio educativo e não em uma finalidade em si mesmo, com vias, apenas, ao fornecimento de mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho em ascensão, defende MACHADO (1989).

Segundo Pontes (2012), mesmo não sendo tema central das obras de Marx e Engels, a temática da educação foi discutida por eles a partir da problemática das relações capitalistas de produção que apontavam para a divisão entre a educação e o trabalho, desembocando em um modelo de instrução restrito e alienado, voltado, quase que exclusivamente, para atender a complexa divisão do trabalho.

Diante do contexto de expansão da industrialização no século XIX, o modelo de escola que passou a ser ofertada pelos países europeus não seria único, estando direcionada de acordo com a função social das classes sociais, não sendo necessário, ao menos, para garantir o modelo liberal que vinha sendo discutido (universal, laico e gratuito) como proposta de ensino naquele momento. Na prática, o que ocorreu em vários países ocidentais, em menor ou maior grau, foi à implantação de escolas profissionalizantes com vistas ao fornecimento de

mão-de-obra específica para um determinado ofício, ou seja, uma espécie de treinamento para o desempenho de uma função laboral.

Segundo Machado (1989), a divisão do trabalho estaria relacionada ao modelo de escola a ser ofertado as diferentes classes sociais que desempenhariam papéis também diferenciados no modo de produção capitalista. Logo, a formatação desse modelo de escolarização que separava a educação humanística clássica, destinada quase que exclusivamente às classes dirigentes da educação profissional e voltada para a formação de trabalhadores que iriam atender a demanda do setor produtivo, parece se proliferar pela Europa (KUEZER, 2009).

Em outras palavras, o modelo de escola profissionalizante que estava surgindo deveria atender às mudanças introduzidas pelo capitalismo industrial que, por sua vez, trouxe mudanças do espaço urbano, sendo planejada de forma unilateral como elemento de formação prática voltada para uma determinada atividade específica, sem que, para isso, fosse necessário oferecer conhecimentos considerados “supérfluos” para quem iria desempenhar apenas funções laborais previamente estabelecidas. Essa perspectiva unilateral de formação dominou o modelo de Educação Profissional europeu, no século XIX, e influenciou o sistema de ensino que seria gestado aqui no Brasil no século XX.

Nesse sentido, de forma sistemática e planejada, o Estado Novo (1937-1945) teve a iniciativa de elaborar um sistema nacional de educação nos moldes em que pudesse atender ao seu projeto de modernização conservadora, corporativista e centralizada. Dessa forma, o Estado brasileiro foi responsável pela adequação do seu sistema de ensino a demanda de mercado que surgia, na medida em que conduziu, como principal indutor, o processo de industrialização nacional, arrastando consigo interesses contraditórios entre o capital e o trabalho. Essa conciliação de interesses divergentes foi sendo materializada, ainda nesse período, através da criação do chamado “Sistema S” (SENAI em 1942, e o SENAC em 1946), como parte importante do projeto político estadonovista de desenvolvimento econômico.

Em contraposição à lógica capitalista que colocou a escolarização da população a seu serviço, surgiu, ainda no século XIX, a proposta de educação de cunho socialista, que teve seus pressupostos básicos estruturados por Marx e Engels. Para eles, mesmo diante de um contexto capitalista adverso, gerador da deformação da divisão do trabalho, era possível a gestação de uma proposta de ensino que levasse em consideração a compreensão dos princípios gerais e científicos do processo produtivo. Logo, a educação deveria cumprir um papel pedagógico revolucionário, visando à superação da dicotomia entre teoria e prática, típica da divisão do trabalho gerada pelo modo de produção capitalista (MACHADO, 1989).

Para Marx e Engels, mesmo diante de tais condições adversas, uma proposta de educação contrária ao modelo unitário liberal era possível, “pois é no interior das velhas condições que se geram as novas para sua superação. A nova educação, pois, deve iniciar mesmo no capitalismo, uma proposta única que seja o embrião da educação de futuro” (PONTES, 2012, p.64). Ou seja, o embrião de um novo modelo de educação, segundo Marx, estaria presente na exploração das contradições do próprio sistema capitalista, que impõe condições excludentes e geradoras de desigualdades nos sistemas de ensino.

Se as circunstâncias em que este indivíduo evoluiu só lhe permitem um desenvolvimento unilateral, de uma qualidade em detrimento de outras, se estas circunstâncias apenas lhes fornecem os elementos materiais e o tempo propícios ao desenvolvimento desta única qualidade, este indivíduo só conseguirá alcançar um desenvolvimento unilateral e mutilado. E não há práticas morais que possam mudar este estado de coisas. (MARX, 1992, p. 28)

No entanto, a influência das circunstâncias geradoras de um desenvolvimento unilateral sobre os indivíduos/sociedade não ocorre de forma mecânica ou linear como o próprio Marx vai afirmar em outro momento. As contradições geradoras da alienação dos indivíduos/sociedade frente à deformação gerada pela divisão do trabalho no sistema capitalista de produção não é mecânica, pelo contrário, é um processo dinâmico e contraditório que pode favorecer a autotransformação dos seres humanos e das suas circunstâncias materiais, possível, apenas, pela práxis revolucionária, segundo afirma Vasquez (2007).

Diante de tais circunstâncias impostas pelo sistema capitalista, Marx assume, claramente, um contraponto às diferentes propostas de unificação escolar em debate no século XIX na Europa. Em particular, a proposta de escola única liberal que limitava os indivíduos a uma formação unilateral e mutilada. Em sua proposta endereçada aos Delegados do Conselho Central Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores, em 1866, a educação assumiria uma textura de transformação social, buscando uma formação humana integral (intelectual, corporal e tecnológica). Essas três dimensões visavam a atingir um desenvolvimento pleno (multilateral) a partir de uma proposta de ensino que integrasse, ao mesmo tempo, o caráter teórico e prático, no processo pedagógico, mediante o ensino “tecnológico” ou “politécnico” (Marx, 1989). Mas, o que seria uma proposta de ensino tecnológica ou politécnica?

A terminologia usada nos escritos originais de Marx, segundo Pontes (2012), assim como as edições de suas obras traduzidas para a língua portuguesa, permite-nos chegarmos à

conclusão de que os termos “educação tecnológica” e “educação politécnica” foram tomados como sinônimos. No entanto, Nosella (2007) e Saviani (2007) travaram um debate sobre qual seria a melhor expressão para analisar a proposta de educação socialista de Marx na atualidade.

Para Saviani (2007), o uso da expressão educação politécnica se aproxima mais do sentido originário marxista do que a expressão educação tecnológica utilizada por Nosella (2007), que vem sendo amplamente utilizada nos últimos anos como sinônimo da informatização e automação dos diversos setores de produção e serviços, “dificultando (re) significá-la segundo a perspectiva marxista” (PONTES, 2012, p.65)⁷⁰.

Dessa forma, a defesa pelo uso da expressão “educação de politécnica”, contida nas observações de Saviani (2007), está direcionada a compreensão dos princípios gerais e científicos de todo o processo de produção. Ou seja, a educação politécnica vai além da mera preparação para o trabalho (profissionalização), assumindo uma dimensão de transformação social, mediante uma formação multifacetada do homem e não unilateral de uma qualidade em detrimento de outras.

Nesse sentido, o ensino politécnico se contrapõe ao modelo de Educação profissional que vinha sendo gestada na Europa no século XIX, considerado restrito aos parâmetros do liberalismo e da divisão social do trabalho trazida no bojo da Revolução Industrial.

A educação politécnica, proposta por Marx, assumiu, ao criticar o modelo liberal, a necessidade de transformação social mediante a preparação multifacetada do homem. Todavia, qual o significado do termo politecnicia?

Durante a 27ª Reunião da Anped (21 a 24 de novembro de 2004), Paulo Nosella lembrava que há uma inadequação no uso do termo politecnicia que, literalmente, significa “muitas técnicas”. Não obstante, historicamente, no Brasil, na segunda metade dos anos 1980, durante as lutas por uma nova Constituição e uma nova LDB, o termo foi apropriado no sentido da educação socialista do início do século XX, como “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”. (CIAVATTA, 2010, p. 85)

Marx acreditava que, ao explorarmos os fundamentos científicos que caracterizam o domínio das diferentes técnicas utilizadas no trabalho produtivo moderno, seria possível denunciar e, ao mesmo tempo, frear o processo histórico de exploração do trabalho no sistema capitalista, apontando perspectivas de transformação social a partir da recomposição do trabalho manual e intelectual de “unificação entre intelectualidade e produtividade, [e] de

⁷⁰ Sem a pretensão de recuperar tal discussão filológica, utilizaremos o termo politecnicia daqui em diante, por concordarmos com as observações de Saviani (2007).

desaparecimento da oposição entre ensino geral e profissional e de unificação da ciência” (MACHADO, 1989, p. 127). Essa mudança, segundo esse autor, permitiria definir objetivos intermediários, imediatos e concretos correspondentes a cada realidade específica, como no caso do Brasil.

Ao discutir também a educação politécnica, Sousa Júnior (2010) traz consigo outro debate sobre a formação omnilateral ou onilateral⁷¹ presente nos escritos de Marx. Diferente da discussão anterior entre Nosella (2007) e Saviani (2007) sobre o uso da expressão educação politécnica ou educação tecnológica, Sousa Júnior recupera esse debate em uma outra perspectiva, buscando estabelecer a distinção entre educação politécnica e omnilateralidade, discordando de Saviani (2007) quando utiliza esses dois conceitos como sendo equivalentes.

Para Sousa Júnior (2010), a politecnicidade seria complementar a omnilateralidade. Dito de outra forma, o primeiro termo seria possível no âmbito da produção capitalista, já o segundo não, pois contempla uma formação mais ampla do indivíduo, incorporando múltiplas possibilidades que, segundo esse autor, só seria possível em uma sociedade pautada por relações sociais livres.

Os dois conceitos guardam entre si uma distinção fundamental: o primeiro, referente à formação politécnica, traz consigo uma limitação, pois comporta apenas uma série de habilidades manipuladoras e conhecimentos técnicos úteis para a produção social; o segundo, referente à formação onilateral, representa uma formação ampla do homem em suas múltiplas possibilidades, enquanto ser livre que se constrói em relações sociais livres; enquanto a politecnicidade se mostra uma proposta de educação/formação articulada às possibilidades dialéticas de contradição do trabalho abstrato, a omnilateralidade precisa articular-se a todo conjunto das atividades humanas, portanto às dimensões do trabalho e da práxis social livre e da sociabilidade não alienada/estranhada. (*Ibid.*, p. 74)

Embora não seja pretensão deste trabalho pormenorizar a proposta de educação socialista contida nos escritos de Marx e Engels, acreditamos que seria necessário explorar tais categorias (politecnicidade e omnilateralidade) como conceitos que contribuirão, mais adiante, com a delimitação do que seria uma proposta de Ensino Médio Integrado, e como ela vem sendo, ou não, pensada nos Cursos Técnicos Integrados em Edificações, Eletrotécnica e Mecânica do campus João Pessoa do IFPB.

⁷¹ O conceito de omnilateralidade ou onilateralidade não foi definido diretamente por Marx. Todavia, em sua obra, traz indicações de que esse conceito representa uma ruptura com a unilateralidade burguesa de formação, considerada limitada e alienadora. Para maiores informações sobre esse conceito consultar o dicionário de educação profissional em saúde da Fundação Fiocruz. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>>. Acesso em: 17 ago. 2015.

Nesse sentido, compreendemos, assim como Pontes (2012, p. 67), que a formação politécnica contida nos escritos de Marx e Engels são fundamentais no desenvolvimento de uma proposta de ensino que “tem como horizonte a formação omnilateral do sujeito humano, só possível em um outro tipo de sociedade pautada no conjunto da práxis humana livre” (Idem).

Explicando melhor, a educação politécnica vai além de uma proposta de inovação pedagógica, colocando-se como uma concepção de ensino comprometida com a emancipação social, que busca, como horizonte, o desenvolvimento omnilateral do ser humano, só possível com a superação do sistema capitalista.

Apesar de guardar uma relação com o conceito de educação omnilateral, há distinção entre esse conceito e o de educação politécnica. Este ainda é possível no âmbito das relações burguesas ao passo que o primeiro só seria possível a partir de um novo conjunto de relações sociais livres, ou seja, fora do capitalismo.

Definida a distinção desses dois conceitos, partiremos a seguir para as contribuições de Gramsci acerca da escola “unitária”, “formativa” e “desinteressada”, para, no momento seguinte, chegarmos à configuração do que seria o Ensino Médio Integrado.

Buscando a construção de uma proposta educativa comprometida com a crescente classe operária italiana e europeia, Gramsci vai propor uma escola unitária que rompa com a lógica dual de organização do sistema de ensino da Itália.

Para Nosella (2004), a preocupação central da problemática pedagógica trazida por Gramsci, ao analisar a organização do sistema de ensino que vinha sendo implementado na Itália, está no enfrentamento da multiplicação de escolas profissionalizantes voltadas, quase que exclusivamente, para atividades predeterminadas (séries metódicas) que atendessem à demanda de mercado por mão-de-obra especializada em detrimento de uma formação geral única que equilibrasse a capacidade de trabalho manual e intelectual.

Ainda segundo esse autor, Gramsci vai questionar a incorporação da lógica dual de educação adotada pelo sistema italiano (semelhante ao caso brasileiro no século XX), traduzida a partir da polarização entre escolas do tipo profissionalizantes destinadas às classes instrumentais que iriam atender aos interesses da crescente industrialização-urbanização, e as escolas clássicas, voltada para a classe dirigente, com uma formação humanística tradicional. Nesse aspecto, o filósofo italiano avança na defesa da organicidade entre escola e sociedade ao propor o rompimento do sistema de ensino dual italiano a partir da superação da polêmica separação entre instrução (conteúdo) e formação (método ou formas de construção do conhecimento).

Mesmo compreendendo os limites de uma proposta de educação contrária ao que se apresentava naquele contexto, Gramsci vai defender o protagonismo dos professores nesse processo de mudanças, os quais, conscientes da dualidade estrutural, deveriam organizar um currículo concernente à realidade objetiva do aluno. Nesse sentido, o docente não deveria se submeter a “esquemas cartoriais de uma escola retórica e sem seriedade” (PONTES, 2012, p. 68), como no caso das escolas profissionalizantes italianas do século XIX,

(...) voltadas para a preparação de atividades predeterminadas, em detrimento de uma formação geral única que favorecesse a apropriação de uma cultura geral, humanista e formativa, que equilibrasse equanimemente a capacidade de trabalho manual e intelectual [dos indivíduos]. (Idem)

A crítica ao modelo de escolas profissionais que se proliferavam na Itália e em boa parte das demais nações europeias industrializadas no século XIX, e, aqui no Brasil, já século XX, segrega os indivíduos a partir de dois modelos institucionalizados de educação, não favorecendo a apropriação de uma cultura geral, pelo contrário, direcionando os indivíduos a um determinado tipo de escola segundo a “função social” que iria desempenhar na fase adulta. De um lado, o modelo clássico humanístico, que tinha a função de preparar as oligarquias dirigentes rumo ao Ensino Superior através da apropriação de uma cultura geral; do outro, uma formação profissional instrumentalizada (metódica), direcionada aos filhos dos trabalhadores em função do aprendizado de um determinado ofício.

Ao recuperar os princípios socialistas da educação marxista, propondo uma escola única para todos, Gramsci reafirma suas críticas à dualidade estrutural do sistema de ensino italiano, recomendando que

Deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um único tipo de escola preparatória (elementar média) que conduza o homem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI, 1982, p. 136)

Na compreensão desse filósofo e militante do Partido Comunista Italiano, a escola média deveria ser única para todos, ministrando um ensino “desinteressado” e sem finalidades práticas imediatas, proporcionando, assim, uma educação verdadeiramente democrática e igualitária, independente de classe social.

Ao propor uma escola única para todos, Gramsci apontava que aquele modelo de ensino que expandia escolas do tipo profissionalizante na Itália degenerava e segregava as pessoas, perpetuando as diferenças sociais, típicas do sistema capitalista de produção,

excludente e alienador. Para ele, essas escolas só se preocupavam em satisfazer os interesses práticos e imediatos do mercado em detrimento de uma formação emancipacionista.

Ainda que não seja pretensão do nosso trabalho aprofundar a análise da proposta de escola única defendida por Gramsci, é importante destacar que outras concepções de escola única vinham sendo gestadas na Europa, com destaque para as propostas liberais que eram diametralmente opostas ao modelo de ensino defendido pelo filósofo italiano. Segundo ele, não bastava que a Escola fosse universal, laica e gratuita, era preciso que ela unisse instrução e trabalho em uma perspectiva integral de formação (*apud* MACHADO, 1989).

Nesse sentido, a escola elementar média gramsciniana propõe uma formação unitária capaz de dar condições necessárias ao pleno desenvolvimento humano de forma crítica, criativa e autônoma, unindo o trabalho intelectual ao manual em uma mesma proposta de ensino fundada em valores humanistas a partir do domínio da ciência e do trabalho, considerados elementos indissociáveis e essenciais para a vida moderna.

O advento da escola unitária significa 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, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 1982, p. 125)

Assim, Gramsci encontra, na escola, um espaço importante de transformação política, capaz de romper com as estruturas culturais capitalistas, colocando a educação politécnica como mecanismo impulsionador de mudanças mais amplas na sociedade.

Ao recuperarmos a discussão sobre a temática educacional contida nos escritos de Marx e Engels, bem como a crítica ao sistema de ensino dual italiano, explorados por Gramsci, iremos encontrar, nas contribuições de pesquisadores brasileiros na área de Educação e Trabalho, como Kuenzer (1997; 2009), Martins (2000), Frigotto (2010) Ciavatta (2010), Ramos (2010), Moura (2012) entre outros que dialogamos ao longo desse trabalho, a (re)contextualização dos fundamentos de educação politécnica e a ideia de escola única nas diversas propostas de Ensino Médio Integrado discutidas e desenvolvidas atualmente no Brasil.

Também, nesse sentido, outros pesquisadores da área Trabalho e Educação do Grupo de Trabalho (GT) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)⁷², têm contribuído não apenas para a discussão conceitual e epistemológica da

⁷² Fundada em 1976, a ANPED é uma associação composta por programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a esses programas e demais pesquisadores da área, tendo entre seus objetivos principais a promoção e “a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação

proposta de Ensino Médio Integrado, mas também na sua organização pedagógica e na possibilidade de implementação dessa proposta, no sistema de ensino brasileiro, como política capaz de enfrentar uma realidade conjunturalmente adversa, “em que os jovens se veem premidos pela necessidade de concluir os estudos (Educação Básica) e se iniciar precocemente no mundo do trabalho, dada a sua condição social” (PONTES, 2012, p. 71).

Para Ramos (2010), a compreensão do EMI não deve ser restrita a uma mera articulação entre o currículo do Ensino Médio e o dos Cursos Técnicos de Nível Médio. Essa proposta vai além de uma simples junção de currículos, acrescentando aos jovens e adultos trabalhadores uma formação sob novas condições.

Isso implica uma formação científica e ético-política sólida e que proporcione a apropriação técnica e tecnológica dos processos produtivos modernos, nas suas configurações e tendências gerais; mas também nas suas especificidades setoriais a partir das quais se conforma as diversas profissões as quais poderão ser inseridas nos projetos de vida desses sujeitos como meio de produção de sua existência. (RAMOS, 2010, p. 56)

Nessa perspectiva, não se trata de duas propostas de ensino paralelas (concomitância), muito embora o Decreto 5.154/04 ainda permita essa perspectiva, mas uma proposta de ensino única (integrada), alicerçada a partir de objetivos e métodos comuns, capaz de romper com a dicotomia entre formação geral e formação profissional. Dessa forma, a integração deve ser concebida em sua plenitude.

Ao situar o significado do termo integração, Ciavatta (2010, p. 84) nos dá uma dimensão do que seria uma proposta de EMI.

O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o quê? A palavra toma o sentido moral em alguns usos correntes. Mas não é disso que se trata aqui. Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. **No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativo como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior.** (Grifos nossos)

A integração compreendida por essa autora vai muito além da dimensão pedagógico-curricular que o termo pode abarcar, destacando sua dimensão política que encara o processo educativo em sua totalidade social. A ampliação do sentido contido nessa definição vai na

direção da integralidade da pessoa humana, viabilizando “a compreensão das relações sociais subjacentes aos fenômenos sociais, a ampliação de sua leitura de mundo e sua atuação como cidadão integrado dignamente à sociedade política” (PONTES, 2012, p. 73).

Assim, a dimensão que as propostas de EMI podem ganhar nos Institutos Federais não dependem, exclusivamente, da existência de um Projeto Pedagógico amparado em uma proposta de ensino que englobe a formação geral e a formação profissional em uma mesmo currículo, mas de uma relação de pertencimento que deve ser construída desde a concepção dessa proposta de ensino (currículo pré-ativo) até a sua materialização em sala de aula (currículo real), nos laboratórios, nas aulas de campo, nos estágios, no trabalho e em outros espaços onde o processo educativo acontece. Trata-se, na visão de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010, p.85), “de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social.”.

A ideia de formação integrada, afirmam esses autores, busca garantir aos jovens e adultos trabalhadores o direito a uma formação que responda “às necessidades do mundo do trabalho permeadas pela presença da ciência e da tecnologia como forças produtivas, geradoras de valores, [e] fontes de riqueza.”.

Sendo assim, o trabalho assume uma proposta educativa e não um fim em si mesmo, a partir de sua dimensão ontológica e histórica.

a) ontológica, como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimento; b) histórica, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseados em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos. (RAMOS, 2010, p. 49)

Sob essas duas dimensões, Frigotto (2009) acrescenta que a ação humana sobre o meio (trabalho) se dá como um todo (intelectual, emocional e física), resultando em um conjunto de experiências que se configuram sob a forma de conhecimentos que modificam, simultaneamente, as suas formas de produção e existência.

A partir dessa compreensão, segundo Pontes (2012, p. 74), a proposta de EMI considera o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como eixos pedagógicos indissociáveis que devem ser incorporados ao currículo a partir de uma abordagem não dogmática e sim dialética, resultado da ação humana sobre a natureza.

Dessa forma, a ciência deve ser trabalhada em sua historicidade. Como expressa um dos eixos da proposta de EMI: “[...] a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de novos conhecimentos” (RAMOS, 2010, p. 50).

A ciência aqui é tomada como uma construção social, e, portando, historicamente situada, respondendo às necessidades humanas em um processo dialético de afirmação e negação (PONTES, 2012, p. 75). Nesse aspecto, o trabalho encontra-se vinculado à ciência e a tecnologia, sendo “essa última compreendida como a aplicação da ciência à produção”.

A importância da discussão sobre o custo social e ambiental das novas tecnologias, para Pontes (2012), é fundamental para afastar a falsa percepção da neutralidade da ciência e do determinismo tecnológico. Nesse aspecto, o ensino de história pode contribuir de maneira significativa para romper com a perspectiva temporal tradicional de progresso como algo linear e natural, colocando a ciência e a sua aplicação (a tecnologia) como algo que não está alheio a ação humana, e sim historicamente situado, superando a práxis utilitarista.

Portanto, o ensino de história pode e deve contribuir com a formação crítica e criativa dos estudantes, contribuindo para a sua afirmação como sujeito histórico que compreende e transforma a realidade e a si mesmo.

Diante da complexidade envolvida na construção de uma proposta de Ensino Médio Integrado, Ciavatta (2010) defende que a criação de cursos técnicos, nessa dimensão, não seja uma imposição estabelecida de forma unilateral, de cima para baixo, mas que seja precedida por um processo democrático que busque resgatar a história institucional, reafirmando sua identidade com o intuito de atingir os rumos pretendidos a partir de uma dinâmica coletiva, no qual a comunidade escolar (estudantes, técnicos educacionais e professores) tome para si a construção de uma proposta de EMI.

Isto posto, é preciso que a memória do IFPB seja preservada⁷³, compreendendo o que ocorreu diante das últimas reformas operadas na Educação Profissional, e, a partir daí, coletivamente se decida os rumos que a instituição quer seguir, mediante “um movimento permanente de auto-reconhecimento social e institucional (...), com uma história e uma identidade própria que possa ser respeitada em qualquer processo de mudança” (CIAVATTA, 2010, p. 98).

⁷³ Em 2009, durante as comemorações dos cem anos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica o IFPB criou o Núcleo de Documentação e Pesquisa da Educação Profissional (NDPEP). Esse núcleo é um órgão suplementar ligado a Reitoria e tem por objetivo a preservação da memória da Instituição e a produção do conhecimento crítico sobre educação e história da educação profissional.

Dessa forma, a construção de um Projeto Pedagógico que vise à implantação de uma proposta de Ensino Médio Integrado deve superar, como primeiro obstáculo, a falsa polarização entre formação geral e formação profissional, a partir da compreensão da realidade como uma totalidade, e, assim, estabelecer objetivos, conteúdos e finalidades em conjunto, de forma dissociada.

Segundo Machado (2006), ao trabalhar a questão da indissociabilidade entre conhecimentos gerais e conhecimentos técnicos, os conteúdos tidos como específicos de uma determinada habilitação profissional podem ganhar uma perspectiva humanizadora, e, portanto, diferenciada, sendo esta compreendida como a ciência da atividade humana e vice-versa. Para que isso ocorra é necessário estreitar as relações entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos gerais que lhes dão sentido e significados.

Dito de outro modo, a autora destaca que a construção de uma proposta de EMI requer dos docentes envolvidos nesse processo a superação de determinados vieses tendenciosos das áreas que buscam delimitar os seus espaços e/ou campos do saber de forma a se isolar das demais. Isso pode inviabilizar, logo de início, a interação e a troca de experiências entre as áreas que irão compor a matriz curricular de um determinado curso.

Logo, é imprescindível o estabelecimento de consensos em torno do perfil do educando que se quer formar, especificamente, sobre que ser humano/profissional o IFPB pretende formar. Nesse aspecto, a instituição deve dar organicidade ao seu Projeto Pedagógico para que os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio primem pela articulação de conhecimentos de forma a estabelecer novas relações entre teoria e prática.

Para que isso ocorra, o planejamento do projeto de integração não deve ser centralizado nas mãos dos gestores ou do setor pedagógico sem que ocorra a participação ativa dos técnicos educacionais e professores. Se a pretensão for apenas dar cumprimento aos aspectos legais em vigor, com vistas ao atendimento de uma determinada política educacional, o Projeto Pedagógico corre um sério risco de não ser adotado, pois esse deve ser concebido de forma coletiva e proativa.

Nesse sentido, o planejamento do Projeto Pedagógico de um curso deve ser pautado por uma dinâmica que envolva toda a comunidade escolar, mediante o processo contínuo de análise e investigação das experiências concretas de ensino, desenvolvidas a partir da avaliação das práticas pedagógicas cotidianas, permitindo aos docentes, à equipe pedagógica e aos estudantes procederem suas escolhas “e/ou suas situações didáticas que potencializem aprendizagens efetivas tendo como eixo a abordagem relacional”, na qual a teoria e a prática não são partes separadas, mas uma corpo único, integral (PONTES, 2012, p. 78).

Para que haja a consolidação de um projeto de EMI de base unitária e não dual, Ramos (2005) destaca a necessidade de construção de um currículo que sintetize humanismo e tecnologia de forma dissociada, indo além da habilitação profissional e do aprofundamento dos estudos, pretendendo a ampliação do arcabouço cultural dos educandos, contemplando, se possível, a iniciação científica⁷⁴ e tomando, por fim, como contexto, o mundo do trabalho e o exercício da cidadania. Para concretização, o currículo deve considerar:

- a) os processos produtivos de bens, serviços e conhecimentos com os quais o aluno se relaciona no seu dia-a-dia, bem como os processos com os quais se relacionará mais sistematicamente na sua formação profissional e;
- b) a relação entre teoria e prática, entendendo como prática os processos produtivos, e como teoria, seus fundamentos científicos-tecnológicos. (RAMOS, 2003, p. 7)

Ao relacionar os processos produtivos à sistemática de formação dos alunos, aglutinando teoria e prática em uma mesma proposta pedagógica, Valentim (2006) destaca a importância da indissociabilidade entre o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, indo um pouco mais além nesse aspecto ao trazer para sua discussão a necessidade de incorporarmos a dimensão “de gênero e etnia em suas várias manifestações” (PONTES, 2012, p. 78).

A partir da estruturação de um currículo integrado, é possível problematizar diversos fenômenos e situações do dia-a-dia dos alunos, estimulando a compreensão dos objetos estudados e situando-os nos diversos campos da ciência disciplinar e interdisciplinar. Ao explorar conceitos e teorias de um determinado objeto ou fenômeno, o professor deve localizá-los como conhecimentos gerais e específicos, possibilitando uma leitura, de fato, interdisciplinar. Isso se dá através do aprofundamento de conceitos e técnicas procedimentais necessárias à ação pedagógica.

No caso do ensino de história, por exemplo, ao abordar as distorções referentes à teoria evolucionista de Darwin (1809-1822), o professor pode buscar definir o conceito de evolução natural de forma ampla, trabalhando em conjunto com as disciplinas de biologia e sociologia, até chegar a discutir diretamente a evolução da espécie humana, a partir de conceitos como o de relativismo cultural, contribuindo para o rompimento da ideia de que as sociedades evoluíram das mais simples para as mais complexas, em um movimento linear e “etapista”, na qual existiriam grupos sociais “atrasados” e outros mais “adiantados”, sendo os primeiros inferiores em relação aos últimos.

⁷⁴ Atualmente, os Institutos Federais contam com programas de iniciação científica para os alunos dos Cursos Técnicos Integrados, financiados pela própria instituição.

Para o antropólogo polonês Branislaw Malinowski (1970), nenhuma cultura pode tentar mediar outra com base em seus próprios valores, pois cada uma tem um sistema de valores próprios. O empreendimento evolucionista, ao distorcer a teoria da evolução das espécies, trouxe enormes prejuízos sociais, pois contribuiu para a ideia de superioridade de certos grupos humanos ao afirmar que determinados padrões tecnológicos seriam sinais de superioridade de um grupo em relação a outros grupos que não dominavam determinada tecnologia, a exemplo dos códigos escritos (LAPLATINE, 1988, p. 81).

Em uma época de supremacia econômica e de expansão imperialista (neocolonialismo) da Europa, a doutrina racista do filósofo Herbert Spencer (1820-1903) adaptou a teoria da evolução das espécies de Darwin a uma suposta teoria da evolução das sociedades, conhecida como Darwinismo Social, deturpando as ideias do naturalista Inglês para justificar a enganosa superioridade de determinados grupos humanos sobre outros.

Seguindo essa lógica, o professor de história pode trabalhar com os alunos o conceito de civilização, explorando como o mesmo foi utilizado de forma distorcida ao longo da história, reforçando uma suposta superioridade dos europeus em relação a outros povos e culturas. Essa visão evolucionista eurocêntrica não prejudicou apenas as pesquisas arqueológicas sobre a origem da espécie humana, mas foi utilizada politicamente para justificar a dominação europeia sobre as diversas civilizações africanas, asiáticas e americanas, reduzindo a história da humanidade a um processo linear e “etapista”, como já afirmado, que prejudica e alimenta olhares racistas e discriminatórios ainda hoje.

Isto posto, problematizar conceitos e teorias a partir da compreensão de um dado objeto ou fenômeno social ou físico, exige localizá-los ao mesmo tempo como conhecimentos gerais e específicos.⁷⁵ Isso requer dos professores um esforço significativo de planejamento junto às demais áreas de conhecimento que compõe a matriz curricular de qualquer proposta de ensino.

Então, como materializar uma proposta de EMI que priorize o domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos a partir da problematização de fenômenos, situações e objetos estudados, situando-os nos diversos campos da ciência disciplinar e interdisciplinar que compõem o currículo?

⁷⁵ Mais adiante, buscaremos trazer como exemplo as possíveis relações estabelecidas entre as disciplinas referentes a uma dada habilitação profissionais e a chamada formação geral, explorando até que ponto a aproximação dessas duas áreas tem sido encarada como um estímulo a interdisciplinaridade que potencialize a construção de uma proposta de Ensino Médio Integrado com um sentido político mais amplo e que vai além da interdisciplinaridade que deve ser considerado um fator relevante para qualquer matriz curricular. Isso pode simplificar a dimensão política dessa proposta de ensino que visa romper com a dualidade entre Ensino Médio e Educação profissional no Brasil.

Em suas reflexões e proposições a respeito da efetivação de uma proposta de Ensino Médio Integrado, Baracho *et. al.* (2006) propõem que a estrutura curricular seja organizada em quatro núcleos interligados nas quatro séries anuais: núcleo comum, composto pelas três áreas de conhecimento definidas para o Ensino Médio pelos PCN; parte diversificada, que contempla conhecimentos que permitem ao aluno uma maior compreensão das relações estabelecidas entre o mundo do trabalho e as demais áreas do conhecimento; formação profissional, referente aos conhecimentos específicos de uma determinada habilitação técnica; e, finalmente, a prática profissional, lugar onde o aluno vai aplicar seus conhecimentos mediante um estágio supervisionado⁷⁶.

Entendemos que esses quatro núcleos não podem ser pensados de forma seriada e fragmentada. Nesse aspecto, a integralidade de uma proposta de ensino exige, como princípio norteador, o planejamento coletivo no qual o trabalho pedagógico não seja pensado por disciplina ou por núcleos isolados em áreas (Humanas, Biológicas e Exatas)⁷⁷, sob o risco do comprometimento de uma proposta que visa, de fato, a sair do papel e se consolidar como prática de ensino.

Para Machado (2006), durante a construção da estrutura curricular de EMI, deve ocorrer também o delineamento das ações didáticas integradoras. Esse autor recomenda aos professores que busquem planejar atividades pedagógicas interdisciplinares, superando a perspectiva disciplinar isolada, muitas vezes sequencial e fragmentada, dos conteúdos selecionados. Isso pode ser feito a partir dos Planos de Ensino e projetos de pesquisa que procurem aproximar as disciplinas, através de temas geradores e eixos teóricos que englobem disciplinas pertencentes a mais de um núcleo, como propõe Baracho *et al.* (2006).

Nesse sentido, cabe à comunidade escolar, a partir de políticas públicas de reestruturação dos espaços escolares (construção de laboratórios e bibliotecas com um acervo atualizado, centros culturais de vivência, com atividades ligadas às variadas manifestações culturais – música, dança, teatro, artes plásticas, etc), proporcionar as condições para que os

⁷⁶ A matriz curricular dos Cursos Técnico Integrados ao Ensino Médio do Campus João Pessoa IFPB segue essa estrutura básica proposta por Baracho *et al* (2006), composta por quatro núcleos (parte comum, diversificada, formação profissional e a prática – estágio seguido de relatório ou trabalho de conclusão de curso). Veremos a seguir se essa estrutura foi construída de forma participativa e respaldada em práticas pedagógicas coletivas, permitindo aos docentes e técnicos educacionais procederem suas escolhas rumo a concretização de uma proposta de ensino integrada.

⁷⁷ Essa nomenclatura das áreas não é apenas usual, pelo contrário, acompanhou a minha formação durante o Ensino Médio, quando, no último ano (3º Ano), a escola que estudava, assim como boa parte das escolas de Ensino Médio na Paraíba, dividia as turmas de acordo com as áreas de concentração dos Cursos Superiores. Essa divisão estava pautada na definição de conteúdos específicos relacionados ao Processo Seletivo Seriado da UFPB (PSS - antigo vestibular), substituído pelo Enem como forma de ingresso nos cursos superiores dessa universidade onde nos formamos em 2005.

alunos possam desenvolver atividades de pesquisa, adotando uma postura investigativa que favoreça o “desenvolvimento multidimensional do ser humano uma vez que a experiência com pesquisa possibilita aos educandos a oportunidade de agregar conhecimentos” de áreas diferentes a partir da construção de projetos integradores (PONTES, 2012, p. 80).

Santos (2006) e Baracho *et al.* (2006), ainda, compreendem que o desenvolvimento de projetos integradores, compostos por professores de diferentes áreas do conhecimento, pode favorecer o rompimento de estruturas curriculares fragmentadas em disciplinas. Santos (2006) destaca ainda a necessidade de uma completa reestruturação das áreas de conhecimento, a partir da seleção e organização de conteúdos curriculares e procedimentos metodológicos adequados, sendo necessária uma mudança de postura dos educadores frente à possibilidade de reformulação das suas práticas pedagógicas.

Também segundo essa autora, tal mudança não ocorre de forma pacífica, sem que haja resistência por parte dos próprios docentes diante do “novo”.

A proposição de novos objetivos, de novos métodos, de uma nova pedagogia exige a eliminação de barreiras constituídas pela rigidez das estruturas institucionais e das relações epistemológicas; pela acomodação a uma situação dada e pelo medo de perder o prestígio pessoal, pelo necessário questionamento das formas arraigadas de desenvolvimento do conteúdo das disciplinas; pelas dificuldades em transitar de uma relação pedagógica baseada na transmissão do conhecimento a uma outra sustentada pela construção do conhecimento; e, ainda, pelas necessidades decorrentes do planejamento de tempos e espaços, bem como, orçamentários. (SANTOS, 2006, p. 148)

A travessia entre a relação pedagógica amparada na transmissão do conhecimento para outra, ancorada na sua construção, requer o rompimento com práticas de ensino enrijecidas a partir do desenvolvimento de conteúdos centrados, quase que exclusivamente, em aulas expositivas ao invés de aulas que estimulem a pesquisa. Esse rompimento, segundo, essa autora, aliado a uma reestruturação institucional, é necessário para que, de fato, ocorram mudanças substanciais rumo a um novo modelo de ensino que se pretende implantar.

Moura (2012) ressalta que a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, iniciada na segunda metade dos anos 2000, logo após a publicação do Decreto 5.154/04, permite que essa reestruturação institucional seja operada. Mesmo reconhecendo os limites da expansão (estrutural e de pessoal capacitado para atuar nessa área), o autor destaca a importância da presença de instituições reconhecidas como de qualidade nas periferias das capitais e em regiões mais afastadas dos grandes centros econômicos. Isso por si só já significa dar possibilidades a muitos brasileiros terem acesso ao Ensino Médio Integrado.

Outro aspecto destacado por Moura (2012), é a mudança trazida pela criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em 2008⁷⁸, com base nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), nas Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e em algumas escolas vinculadas às Universidades Federais. Tais mudanças trouxeram uma nova institucionalidade que precisa ser discutida, sob pena de negligenciar a construção dos Projetos Pedagógicos⁷⁹ visando a implementação do Ensino Médio Integrado, como uma das prerrogativas dos atuais Institutos Federais.

A criação das Ifs [2008] deslocou essa centralidade para as questões de cunho organizativo, ou seja, para a estrutura administrativa das novas instituições, para a ocupação dos novos cargos criados e para a construção dos prédios, inclusive das reitorias. Tudo isso com muita pressa, reduzindo-se a noção de construção de escolas à de edificações dos prédios, adotando-se como eixo orientador a necessidade de que essas escolas entrassem em funcionamento de forma imediata. Por esse caminho, corre-se o risco de negligenciar a construção de projetos políticos-pedagógicos bem fundamentados. Elaborados coletivamente e coerente com a realidade socioeconômica local e regional de cada unidade. (MOURA, 2012, p. 63)

Ainda que as questões de cunho administrativo sejam essenciais para dar condições de trabalho e desenvolvimento das atividades pedagógicas nos Institutos Federais, Pontes (2012) ressalta, assim como Moura (2012), que o planejamento do EMI não pode estar a cargo da gestão ou do setor pedagógico. Esse também é o caso do IFPB, que passou de duas unidades em 2005 (João Pessoa e Cajazeiras) para nove unidades em 2009.

A acelerada política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, iniciada quase que paralelamente à criação dos Institutos Federais, em 2008, trouxe desdobramentos que vão além das questões administrativas, cuja análise exige mais elementos que não iremos explorar aqui neste trabalho, mas que mantém uma relação indissociável com o planejamento pedagógico, pois muitos dos novos técnicos administrativos e professores que ingressaram nessa rede “sequer conhecem o campo da educação, uma vez que são bacharéis” (MOURA, 2012, p. 64). Para esse autor, o mesmo ocorre com os professores licenciados, que tampouco conhecem a Educação Profissional,

(...) pois os cursos de licenciatura, em geral, não incluem em seus currículos estudos sobre esse campo e menos ainda sobre sua relação com o ensino médio, de maneira que os professores têm dificuldades para estabelecer

⁷⁸ Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

⁷⁹ Ao logo desse trabalho utilizaremos a nomenclatura Projeto Pedagógico de Curso (PPC) para facilitar o entendimento, já que durante a pesquisa documental encontramos diversas denominações - Proposta de ensino, Projeto Político Pedagógico, entre outros referentes a esse documento.

conexões entre a sua disciplina específica, as tecnologias, o mundo do trabalho e a cultura. (*Ibid.*, p. 64)

As colocações desse autor vão ao encontro das análises feitas por Manfredi (2002) e Cunha (2005), exploradas no início do segundo capítulo deste trabalho, quando destacaram o problema a ser enfrentado pelos pesquisadores que têm interesse em investigar a Educação Profissional no Brasil. A primeira delas, segundo esses dois autores, está localizada na tradição historiográfica de pesquisa em história da educação que propiciou uma larga produção acadêmica sobre os espaços escolares tradicionais, deixando de lado outros espaços sociais de formação que tiveram significativa importância na história da Educação Profissional brasileira, como os sindicatos e as associações.

Com relação a esse aspecto, Moura (2012) acrescenta uma terceira ordem de dificuldades que é a ausência de uma relação estabelecida entre a formação dos professores e o campo de atuação, no caso, a Educação Profissional e o Ensino Médio. Isso, na visão desse pesquisador, dificulta o estabelecimento de uma interdisciplinaridade entre a formação geral e a formação técnica.

A superação das dificuldades de implantação de uma proposta de Ensino Médio Integrado solicita o envolvimento de professores e técnicos educacionais na compreensão dessa proposta de ensino, trazendo à tona suas experiências (escolares e extraescolares) e proposta de ação, pois sem o envolvimento desses dois segmentos, implicados desde a construção do Projeto Pedagógico, corre-se o risco de transformar essa proposta de ensino em apenas um documento empoeirado e esquecido em uma gaveta qualquer da escola.

Diante do exposto, Sotero (2006) sugere que as inovações pedagógicas de uma proposta de EMI sejam implementadas a partir de projetos em pequena escala, de “modo a servir de experiência para fins de avaliação continuada de sua complexidade, condições e capacidade de redimensionamento em direção aos objetivos pretendidos pela instituição” (PONTES, 2012, p. 83).

Ainda segundo essa autora, por meio de projetos em pequena escala (interdisciplinares), é possível o desenvolvimento de práticas pedagógicas em direção a momentos coletivos de planejamento que questionem as práticas estabelecidas. Nesse aspecto, espaços de formação continuada, envolvendo professores de diversas áreas, podem favorecer a “discussão e estudos acerca dos fundamentos teóricos, políticos, legais, metodológicos e epistemológicos da proposta de EMI” (PONTES, 2012, p. 84).

Dessa forma, ao buscarmos analisar o processo de elaboração do primeiro Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFPB (2004-2006), diante da

expansão da Rede Federal de Educação profissional e a criação dos Institutos Federais (2008), podemos perceber que o estudo do currículo desses cursos teve que ser feito de forma abrangente, como ressalta Goodson (2012), por ser um documento “multifacetado”, construído e negociado em vários níveis e espaços.

As discussões trazidas até aqui por Santos (2006), Machado (2006), Moura (2012), Bezerra (2012) e Pontes (2012), sobre os fundamentos e os pressupostos teóricos e políticos de Ensino Médio Integrado, ajudarão, mais adiante, na análise do Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Campus João Pessoa. Antes disso, discutiremos como se deu o processo de elaboração do Decreto 5.154/2004, que permitiu, entre outras coisas, a possibilidade de oferta do EMI nos Institutos Federais. No caso específico do IFPB, objeto da nossa pesquisa, os primeiros cursos nesse formato começaram a funcionar em 2006 depois de dois anos de planejamento.

4.2 O PROCESSO CONTRADITÓRIO DE REVOGAÇÃO DO DECRETO Nº 2.208/1997 E A CONSTRUÇÃO DO DECRETO Nº 5.154/2004: MUDANÇAS E CONTINUIDADES

A análise do processo de revogação do Decreto nº 2.208/1997 e a construção do Decreto nº 5.154/2004 nos trazem elementos importantes para entendermos que concepções de educação estavam em disputa no cenário político nacional no início dos anos 2000. Com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva, a perspectiva de instalação de um governo democrático e popular levou pesquisadores como Ciavatta, Ramos e Frigotto, entre outros, a se aproximarem do governo, sugerindo, inclusive, alguns nomes para a Diretoria do Ensino Médio e de Educação Profissional da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (SEMTEC/MEC).

Como partícipes ativos, ao longo de dois anos no processo de revogação do Decreto 2.208/97 e a aprovação do Decreto n. 5.154/04, pudemos testemunhar tanto o poder das forças conservadoras quanto os embaraços de um governo que parece não querer mudanças estruturais. Com efeito, tanto o conteúdo do novo decreto, quanto e, especialmente, a regulamentação feita às DCNs pelo Conselho Nacional de Educação, pode resultar em avanços pífios ou retrocessos. (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2010, p. 14)

Como pesquisadores e agentes políticos interessados na criação de condições para o desenvolvimento da proposta de Ensino Médio Integrado, esses três autores identificaram a

ambiguidade de um governo eleito com um “projeto de desenvolvimento nacional popular comprometido com reformas estruturais”, mas que, na prática, deu continuidade a “política econômica monetarista centrada no ajuste fiscal e na reedição de políticas focalizadas no campo social e educacional” (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2010, p. 13-14).

Essa ambiguidade vai estar presente não apenas na incongruência do governo durante o processo de elaboração do Decreto 5.154/04, mas na reestrutura do Ministério da Educação que criou duas secretarias para tratar do mesmo nível de ensino logo após a entrada em vigor desse decreto: a Secretaria de Educação Básica (SEB), responsável pelo Ensino Infantil, Fundamental e Médio; e a Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC), para tratar da Educação Profissional e Tecnológica.⁸⁰ Essa reestruturação do MEC pode resultar, segundo esses autores, em um fracasso no enfrentamento da dualidade estrutural no Ensino Médio, pois não sabemos o grau de prioridade que será dado ao Ensino Médio Integrado.

A partir de 28 de julho deste ano [2004], três dias após o Decreto n. 5.154/04, passou-se a enfrentar uma nova e complicada conjuntura: a reestruturação do MEC colocou a política do ensino médio na Secretaria de Educação Básica, separando-a da política de educação profissional. A tentativa de articulação dessas políticas está na instituição de oito Câmaras Temáticas de Integração, entre as quais a Câmara para o Ensino Médio e Técnico que reúne representantes da SEB e da SETEC (Portaria n. 695, de 10 de setembro de 2004 – *Diário Oficial*, quarta-feira, 15/9/2004, p. 16). Não obstante, não se sabe ainda o grau de prioridade que será dado ao ensino médio integrado ao ensino técnico. Da mesma forma, ainda não estão claras as concepções do MEC sobre o tema. Questões como essas serão muito aprofundadas nos debates. **O cenário é ainda mais preocupante face à política enunciada pela atual SETEC em defesa de uma Lei Orgânica da Educação Profissional. Não seria esta medida um tiro mortal contra a construção do Sistema Nacional de Educação, regido por uma lei nacional que garantisse sua organicidade? Isto não nos faria acomodar o caráter minimalista da LDB, rendendo-nos regulamentações específicas para cada nível e modalidade de ensino, em vez de repensar por completo a educação nacional e, portanto, a própria LDB, resgatando-se os debates e as proposições de 1988?** A este propósito, lembremos que a atual LDB não organiza a educação nacional em um “sistema educacional”, mas em “sistemas de ensino”, que cooperam entre si, sem que também não tenha sido regulamentado o caráter do regime de cooperação. (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2010, p. 30-31, grifos nossos)

⁸⁰ É de competência da SETEC, conforme Art. 13 do Decreto nº 7.690 de 2 de março de 2012, “estabelecer mecanismos de articulação e integração com os sistemas de ensino, os setores produtivos e demais agentes sociais no que diz respeito à demanda quantitativa e qualitativa de profissionais, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica”. As demais competências dessa secretaria estão disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=286&Itemid=798>. Acesso em: 26 jun. 2015.

Os questionamentos desses autores/atores que participaram ativamente dos debates em torno da construção do Decreto 5.154/04 nos dão a dimensão das incertezas frente à política nacional que vem sendo implementada pelo MEC para a Educação Profissional desde 2004. Ou seja, a direção que esse decreto vai assumir em cada Instituto Federal vai depender das forças políticas em disputa, assim como do discernimento daquilo que está em jogo como projeto educacional para a última etapa da Educação Básica.

Nesse aspecto, o processo de elaboração do Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Edificações, Mecânica e Eletrotécnica, do IFPB/Campus João Pessoa, é matéria importante de estudo sobre o qual podemos analisar como foi planejado o EMI, nessa instituição, diante desse cenário de dúvidas, disputas e incertezas.

Antes mesmo da publicação do Decreto 5.154/04, que regulamentou a possibilidade de oferta do EMI nos Institutos Federais, o IFPB, assim como fez na ocasião da implementação das reformas trazidas pelo Decreto 2.208/97, deu início aos debates em torno das prováveis modificações na política de Educação Profissional a partir da criação do *Fórum de Discussão sobre o Ensino Médio e a Educação Profissional*⁸¹.

A criação desse Fórum está relacionada, diretamente, com as discussões em torno da perspectiva de mudanças na Educação Profissional, anunciadas pelo MEC no início do governo Lula. Nesse sentido, ao longo de 2003, o Ministério da Educação realizou dois seminários nacionais para discutir a questão do Ensino Médio e a Educação Profissional: “Ensino Médio: construção política” e “Educação profissional: concepções, experiências, problemas e propostas”, além de organizar vários debates e audiências públicas em todo o Brasil sobre essa temática, com representantes de várias instituições ligadas a Educação Profissional da sociedade civil (sindicatos, associações e grupos de pesquisa sobre educação e trabalho vinculados aos programas de Pós-Graduação em Educação) e dos órgãos governamentais (Ministério de Educação e Ministério do Trabalho).

As contribuições que foram encaminhadas durante a realização desses eventos evidenciaram as contradições e disputas teóricas e políticas sinalizadas desde a entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (Lei n. 9394/97).

Todas as contribuições recolhidas nesses momentos levaram a um progressivo amadurecimento do tema que não tomou forma em uma via única, ao contrário, manteve as contradições e disputas teóricas e políticas

⁸¹ Isso demonstra que a equipe pedagógica e a direção do então CEFET-PB, ao organizarem esse Fórum no início do ano (fevereiro), em conjunto com o Sindicato dos Trabalhadores da Educação Básica, Profissional e Tecnológica da Paraíba (SINTEF-PB), estavam acompanhando de perto a gênese desse decreto. Mais adiante exploraremos com maiores detalhes os objetivos desse Fórum.

sinalizadas desde o início do processo, culminando no Decreto n. 5.154/04, de 23 de julho de 2004. (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2010, p. 23)

Alguns aspectos dessa disputa foram expostos por Ciavatta e Frigotto no documento: *Ensino Médio Integrado em Sua Relação com a Educação Profissional* (2004). Antes de ser encaminhado às instituições de ensino, organizações governamentais e sociedade civil, em março de 2004, esse documento foi discutido e revisado pela equipe da Diretoria de Ensino Médio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (SEMTEC).

Em linhas gerais, esse documento aborda as disputas em torno de três posições sobre o EMI. A primeira posição expressou a ideia de que bastava apenas revogar o Decreto 2.208/97 e pautar uma nova política para Ensino Médio e Educação Profissional em uma perspectiva articulada. Os apoiadores dessa proposta apresentaram dois argumentos em defesa dessa tese: 1) a LDB em vigor já contemplava as mudanças que estavam sendo sugeridas com vistas à implantação do EMI; 2) a tentativa de substituir esse decreto por outro significava dar continuidade aos métodos impositivos do governo anterior.

A segunda posição, alinhada às reformas promovidas durante o governo FHC, expressou a intenção de manter o Decreto 2.208/97, indicando que as alterações sobre a política de Educação Profissional técnica de nível médio deveriam ser mínimas. Dessa forma, não haveria necessidade de revogação da legislação em vigor.

Por fim, a terceira posição defendeu a revogação do Decreto 2.208/97 e a promulgação de um substitutivo que garantisse expressamente o Ensino Médio Integrado como proposta para a última etapa da Educação Básica.

Essa última posição “venceu” e contou com um grande volume de sugestões sobre aquilo que seria o novo decreto, entrando em vigor em 23 de julho de 2004. Para esses autores, partícipes direto desse processo, aquele momento representava o prolongamento de uma disputa que marcou o período de promulgação da LDB em 1996 e a imposição do Decreto 2.208/97 em 1997.

Dos três posicionamentos acima, o primeiro e o segundo polarizaram pontos de vista e interesses opostos e, como tal, encontraram filiação em diversas entidades. Trata-se de pontos de vista que se defrontaram sobre o tema ao longo do processo da constituinte e da definição da nova LDB, tendo sido definidos no Decreto n. 2.208/97 e outros instrumentos legais, de forma vertical e imperativa, pelas concepções e interesses daqueles que defendem a manutenção do referido decreto. O terceiro posicionamento possivelmente deriva-se da compreensão, construída pelo processo de discussão, de que a simples revogação do Decreto 2.208/97 não garantiria a implementação da

nova concepção de ensino médio e educação profissional e tecnológica. (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2010, p. 24)

Na avaliação desses autores/atores, não havia divergências de princípios e de concepções entre a primeira e a terceira posição. A diferença estava localizada na forma política autoritária e impositiva de encaminhamento, via decreto.

Sabe-se que mudar por decreto, ainda que diverso na concepção, no conteúdo ou no método, mantém, na forma, uma contradição. Por isso, no plano político da correlação de interesses, é preciso avançar. Disto se deriva a importância de se compreender o conteúdo do novo decreto como uma orientação muito mais indicativa do que imperativa. (*Ibid.*, p. 24)

Ao resgatar a historicidade desse processo que culminou na entrada em vigor do Decreto 5.154/04, esses autores deixaram transparecer que a correlação de forças políticas em disputa, naquele momento, permitiu que o Ensino Médio Integrado fosse apenas uma das possibilidades na oferta da educação profissional técnica de nível médio e não a única. Ou seja, a escolha pela oferta do EMI ficaria a cargo dos Projetos Pedagógicos elaborados por cada Instituto Federal, que, por sua vez, também poderia ofertar a concomitância, em que a Educação Profissional é oferecida de forma paralela ao Ensino Médio e não de forma integrada. Vejamos então o que diz esse decreto:

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;
 II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e
 III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - Integrada, oferecida somente a quem já tenha concluídos o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

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

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados.

III – Subsequente, oferecido somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004)

A “articulação” entre o Ensino Médio e a Educação Profissional em uma mesma matrícula, como prevê o decreto, não assegura por si só os fundamentos de uma proposta de Ensino Médio Integrado, pois não deixa explícito como se dará essa relação. Não se trata de juntar dois cursos em uma mesma proposta de ensino, isso não garante o enfrentamento da dualidade estrutural, pelo contrário, pode até reforçá-la, estabelecendo uma concomitância diferenciada já prevista por esse decreto, pois o EMI não significa a simples soma entre os objetivos do Ensino Médio e os da Educação Profissional previstos Parecer CNE/CEB nº 39/2004⁸².

Nesse sentido, a junção dos objetivos da Educação Profissional com os do Ensino Médio pode até anular a proposta política contida nos fundamentos do Ensino Médio Integrado, que consiste em transformar a educação geral em

[...] parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como formação inicial, como ensino técnico, tecnológico ou superior. (CIAVATTA, 2010, p. 84)

Ao compartilharmos a análise de Ciavatta, Ramos e Frigotto (2010), podemos perceber que as disputas em torno do processo de construção do Decreto 5.154/ 2004 não estavam localizadas, propriamente, no Governo do presidente Lula. As controvérsias que cercam esse decreto remontam “um campo de luta que expressa tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos. É histórico e está situado no período da redemocratização, tendo como momento emblemático a apresentação do primeiro projeto de LDB, em dezembro de 1988, dois meses após a aprovação da Constituição. (SILVA & GUIMARÃES, 2012).

Dito de outra forma, a entrada em vigor do desse decreto está inserida em uma temporalidade que supera a eleição do presidente Lula em 2002, ela está localizada nas lutas sociais dos anos 1980 pela redemocratização do Brasil.

Temos como marco, de modo particular, a mobilização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, em defesa de um sistema público e gratuito de educação, que deveria tomar forma no capítulo sobre a educação na Constituinte e em uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2010, p. 22)

⁸² Esse Parecer prevê dirimir dúvidas sobre a aplicação do Decreto nº 5154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio.

Esse não foi o caminho trilhado, o texto do primeiro projeto de LDB, apresentado pelo Deputado Octávio Elísio (PSDB/MG), foi modificado, não atingindo os objetivos desejados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, identificados nos artigos 3º e 35º, que determinavam respectivamente: “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” e a “educação politécnica através da integração entre formação geral e a formação específica para o trabalho.” (Brasil, 1991).

Em perspectiva política mais ampla, Ciavatta, Ramos e Frigotto (2010, p. 26, grifos nossos) analisam que as alterações no rumo da Educação Profissional, ao final de quase dois anos de governo Lula, revelam um governo que “não se coloca [com] uma pauta de mudanças estruturais. Pelo contrário, ele é expressão de um bloco heterogêneo dentro de um campo da esquerda e com alianças cada vez mais conservadoras”.

Sem negar as posições teóricas em pauta e o envolvimento direto nesse processo, a compreensão desses três autores era a de que eles estavam atuando em um governo que se movia no âmbito de coalisão e que o documento aprovado, que recebeu o número 5.154/2004, era fruto desse complexo jogo de disputas, com contradições que expressavam as forças sociais envolvidas.

No âmbito da elaboração das políticas para o ensino médio e para a educação profissional, a revogação do Decreto 2.208/97 tornou-se emblemática da disputa e a expressão pontual de uma luta teórica em termos da pertinência político-pedagógica do ensino médio integrado à educação profissional. Isto passou a exigir uma postura política: ou manter-se afastado do processo, movimentando-se na crítica, buscando criar forças para um governo com opção e força de corte revolucionário, ou entender que é possível trabalhar dentro das contradições do governo que possam impulsionar um avanço no sentido de mudanças estruturais que apontem, no mínimo, mais realisticamente, o efetivo compromisso com um projeto nacional popular de massa. (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2010, p. 26)

A segunda opção foi à escolhida por esses agentes (autores/pesquisadores) que, no âmbito dessa disputa, após sucessivas versões de minutas substitutivas ao Decreto 2.208/97, configuradas com a participação de entidades da sociedade civil organizada, chegou-se a redação do texto final do Decreto 5.154/2004. Sobre o desfecho desse novo regramento para a Educação Profissional esses autores concluem:

Sabemos que a lei não é realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Ou interpretamos o decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não queriam se identificar com o *status quo*, ou será apropriado

pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado. (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2010, p. 27)

Nesse sentido, a possibilidade de construção de uma proposta de Ensino Médio Integrado está posta para os Institutos Federais, através da construção de projetos de ensino que permitam o enfretamento da dualidade estrutural em seus Projetos Pedagógicos.

Compartilhamos as ideias desses três autores com o objetivo de subsidiarmos nossa análise sobre a elaboração do Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no IFPB. O que faremos a seguir é a discussão de que concepções de integração estiveram envolvidas nesse processo.

4.3 A BUSCA PELA INTEGRAÇÃO: A ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO NO IFPB/CAMPUS JOÃO PESSOA

As discussões empreendidas até aqui partiram do entendimento de que a construção de qualquer proposta de formação que pretenda ser integrada deve assumir uma dinâmica coletiva desde a sua concepção, sob pena de não ser efetivada.

Dessa forma, ao assumir o compromisso de envolver diversos atores na construção de uma proposta de Ensino Médio Integrado, gerando a possibilidade de discussão das práticas pedagógicas vigentes, o Projeto Pedagógico pode ganhar materialidade com vistas à inauguração de um novo capítulo da história da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil.

Isso não quer dizer que tal processo seja uma tarefa simples ou isenta de movimentos de resistência, apoiados em práticas pedagógico-curriculares já consolidadas, e que, de certa forma, colocaram as antigas Escolas Técnicas Federais, hoje Institutos Federais, no rol de instituição que oferecem uma educação de relativa qualidade, principalmente se comparado com as demais escolas públicas estaduais e municipais.

No caso específico do IFPB, a possibilidade de construção de uma proposta de Ensino Médio Integrado trouxe muitas dúvidas, expectativas e questionamentos sobre o que seria essa proposta de ensino. Muitos professores, em geral ligados às habilitações profissionais, confundiram com a possibilidade de retomada dos antigos Cursos Técnicos de Nível Médio, outros perceberam que estavam diante de uma nova proposta de ensino, e que poderiam iniciar uma nova trajetória na história dessa instituição que, em 2009, completou cem anos de

existência, enfrentando um modelo de Educação Profissional conservador e retrógrado que separou o Ensino Médio do Ensino Técnico na década de 1990 (Decreto 2.208/97).

A tarefa de construção de condições para a elaboração de propostas de EMI na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, estavam postas pelo novo decreto (5.154/2004), dependendo da correlação de forças em disputa durante a elaboração e implementação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em cada instituição, dado que o processo de construção desse novo marco legal não revogou a possibilidade dos Institutos Federais de continuarem a ofertar cursos técnicos de nível médio dissociado do Ensino Médio (concomitância).

Antes mesmo da entrada em vigor desse novo decreto que permitiu a implantação de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, o IFPB iniciou algumas discussões a respeito do EMI. Em fevereiro de 2004, o então Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba (CEFET-PB), promoveu, com a colaboração do Sindicato dos Trabalhadores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica da Paraíba (SINTEF-PB), o *Fórum de Discussões Sobre o Ensino Médio e a Educação Profissional*, destacando a relevância do debate nacional em torno de possíveis mudanças na política para a Educação Profissional. Os objetivos elencados por esse Fórum foram basicamente três:

- 1) Informar à comunidade a proposta de política pública para a Educação Profissional debatida pelo MEC;
- 2) Discutir as perspectivas delineadas pela Minuta do Decreto Substitutivo ao 2.208/97;
- 3) Debater as possibilidades e limites do CEFET-PB, frente às perspectivas de mudança.

Ao que tudo indica, a organização desse evento não pretendeu apenas informar a comunidade acadêmica sobre as possíveis mudanças que estavam sendo operacionalizadas pelo MEC para a Educação Profissional, como destacado no primeiro objetivo, mas criar espaços de debate com vista ao que estaria por vir.

O Fórum durou três dias (04 a 06 de fevereiro de 2004) e contou com a participação de representantes MEC, do SINTEF-PB, da Gerência do Ensino Médio e de coordenadores das áreas profissionais do Campus João Pessoa do IFPB.

O evento foi aberto pela professora Ivone Maria Elias Moreira, Diretora da Educação Profissional e Tecnológica da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (SEMTEC-MEC), com a palestra: *Proposta de Política Pública para a Educação Profissional e esclarecimentos sobre a Minuta de Decreto Substitutivo ao 2.208/97*. À tarde, a

representante do Ministério da Educação participou de um debate com a comunidade sobre a temática da sua palestra.

No segundo dia de programação, a Gerência do Ensino Médio e os coordenadores das áreas profissionais fizeram uma análise do contexto atual da Educação Profissional. No período da tarde, os representantes do SINTEF-PB organizaram uma mesa redonda com o tema: *A Educação Profissional e as Perspectivas de Mudanças*, com a participação dos professores Ilton Luiz Barbacena e Carlos Alberto F. de Oliveira, ambos do IFPB.

O último dia do evento foi destinado aos Grupos de Trabalho, com os quais foram feitas discussões pedagógicas sobre as construções possíveis no contexto do CEFET-PB. À tarde foram apresentados os trabalhos desses grupos.

Sobre a ideia de organização e o formato desse Fórum, alguns aspectos merecem ser discutidos. Vejamos então como a Gerente Educacional do Ensino Básico e Técnico, à época, se pronunciou sobre o evento⁸³.

Era um período ainda em que fluíam discussões. Tinha muito contraponto, opiniões bem situadas no discurso coletivo, no ideário coletivo na instituição. A gente identificava pontos de vistas, então as pessoas eram referências. Na área de história a gente tinha pontos bem referenciados, como Luciano Candeia e Nonato; na sociologia, Salette Rodrigues. A gente nominava as questões em um contexto pequeno onde tudo era tratado com clareza de opiniões, entendeu? Isso circulava bem, ninguém ficava intrigado, ou se maltratava. Na área de história a gente tem muito questionamento sobre o processo, é tanto que quando a gente começou a discutir, muitas vezes a gente tentava fazer uma reunião com a área de humanas e era refutado, não a história em si [a área de humanas], mas refutava o processo, a forma, e terminava a gente não fazendo a reunião (...). **Nós já estávamos sendo pressionados a formular agora [2004] a integração, diferente daquele regular [ensino técnico anterior a vigência do Decreto 2.208/97], com um novo motivo, não era o motivo da integração daquele regular, era o motivo agora de integrar, ainda preservando a filosofia da competência, muito da interdisciplinaridade. Mas muitas vezes havia uma refutação desse processo. Ai a gente pensou, um grupo de professores mesmo, junto com pedagogos, com Cristina Madeira [SINTEF-PB], Raimundo Nonato, Luciano, e tinha outros professores. Vamos trabalhar um Fórum sobre essa discussão (...), ele vem da interação de um conjunto de pessoas, professores que tinham pontos de**

⁸³ Como dissemos no início deste trabalho, entrevistamos dois pedagogos e cinco professores de história que participaram dos grupos de trabalho responsáveis pela elaboração do Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados do Campus João Pessoa do IFPB. Organizamos uma numeração para preservar a identidade desses profissionais, garantida pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado por todos no momento das entrevistas. A sequência de 1 a 2, para os pedagogos, e de 1 a 5, para os professores de história, foi elaborada de acordo com a ordem em que as entrevistas foram realizadas. Vale destacar que conseguimos entrevistar todos os professores de história que atuavam nesse Campus durante 2004 e 2006, período de elaboração da primeira proposta de Ensino Médio Integrado. Nem todos estavam presentes nos grupos de trabalho, mas de forma indireta nos emprestaram sua visão sobre o processo de mudanças na Educação Profissional.

vista que influenciavam toda a comunidade. (Pedagoga nº 01⁸⁴ e Gerente do Ensino Básico e Técnico, grifos nossos)

A ideia de construção de um Fórum para discussão das reformas que estavam sendo processadas, em âmbito nacional, para a Educação Profissional é apontada, na visão dessa pedagoga, como uma preocupação coletiva, destacando algumas lideranças que teriam influenciado tal coletividade nesse processo. Dentre essas lideranças, ela cita alguns professores e pedagogos dispostos a discutir a proposta política que estava sendo desenhada pelo MEC para o Ensino Médio e a Educação Profissional. No entanto, a Pedagoga nº 1 deixa claro que estava sendo “*pressionada a formular agora [2004] a integração, diferente daquele regular*”. Essa pressão parece partir da própria direção da escola, como veremos mais adiante, e parece incomodar alguns professores que, mesmo favoráveis à implantação do EMI, questionavam a dinâmica de construção do Projeto Pedagógico desses Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

Outra questão que merece destaque nas suas colocações é a relação entre o tamanho da instituição e o período em que as discussões ainda “fluíam” e que as questões eram “nominadas” em um contexto pequeno “onde tudo era tratado com clareza de opiniões”⁸⁵.

Por fim, outro elemento que nos chamou atenção na fala da Gerente de Educação do Ensino Básico e Técnico do IFPB foi à referência aos questionamentos advindos de professores da área de humanas que não concordavam com a forma de condução desse processo.

Infelizmente não tivemos acesso aos relatórios produzidos pelos grupos de trabalho, nos quais foram discutidas as mudanças na política pública para a Educação Profissional⁸⁶.

⁸⁴ Durante a pesquisa, achamos necessária a realização da entrevista com as duas pedagogas que gerenciavam o Ensino Médio e a e o Ensino Técnico, pois foram elas que coordenavam, ou davam suporte aos grupos de trabalho responsáveis pela elaboração do Projeto Pedagógico dos primeiros Cursos Técnicos do IFPB/Campus João Pessoa.

⁸⁵ Durante a realização da entrevista, essa pedagoga fez menção recorrente a um contexto pequeno, na verdade ela está se referindo a dimensão, à época, do CEFET-PB (2004), que contava apenas com a Unidade de João Pessoa (sede) e a Unidade Descentralizada de Cajazeiras (UNEDCJ). A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, iniciada na Paraíba em 2006, contou com a criação do Campus de Campina Grande, depois vieram os Campi de Cabedelo, Monteiro, Patos, Picuí e Princesa Isabel, além da incorporação da Escola Agrotécnica Federal de Sousa (EAF-Sousa), fundada em 11 de outubro de 1963. A expansão acelerada do IFPB (2008), chegando à 15 unidades em 2015, causou impactos no planejamento pedagógico dos seus cursos técnicos, particularmente em João Pessoa, que cedeu vários servidores do seu quadro para ocupar cargos de gestão durante esse processo de expansão em curso. Para maiores informações sobre o processo de expansão dessa Rede, consultar Moura (2012).

⁸⁶ Não encontramos nenhum outro registro desse Fórum, além do panfleto de divulgação que nos indicou tanto os responsáveis pela sua organização (Gerência Educacional do Ensino Básico do CEFET-PB e SINTEF-PB), quanto os objetivos e a programação do evento. No entanto, a pedagoga nº 1, em outro momento da sua entrevista, toca na existência desses relatórios produzidos sobre todas as atividades desenvolvidas pela Coordenação Pedagógica (COPEDE).

Nesse sentido, não podemos tecer maiores observações sobre a participação da comunidade nesse Fórum. Entendemos que, caso existam, tais relatórios nos trariam informações importantes sobre os referenciais teóricos que fizeram parte dos debates e quais os questionamentos advindos da área de humanas sobre a forma de condução desse processo no CEFET-PB.

Sem o conhecimento desses relatórios, insistimos mais uma vez na questão da participação da comunidade nesse Fórum, uma vez que a pedagoga destacou, na sua fala, existir “pontos bem referenciados” de lideranças que já discutiam questões relacionadas às políticas públicas para a Educação Profissional no IFPB, dando a entender que essa não era uma demanda que partia apenas da gestão, mas da comunidade acadêmica através das assembleias promovidas pelo SINTEF-PB.

Entrevistado: Pedagoga nº 01 - Gerente do Ensino Básico e Técnico (grifos nossos)

Ai quando a gente vem para o Fórum, a gente já tava fazendo um trabalho, enquanto Coordenação Pedagógica, nas coordenações que já tava envolvendo os professores. Essa fala ela vem da fala coletiva, falas de auditório, falas de assembleias [do SINTEF-PB]. Quando eu falo das lideranças eu tô falando numa fala coletiva. Só que paralelo a esse movimento, a gente já tava desenvolvendo um trabalho com as coordenações, mas com o novo desenho de gerências, então entra a gerência do Ensino Médio, entra a gerência do Ensino Técnico, a do Superior, e dentro da gerência do técnico a gente começa essa discussão, vamos fazer o Fórum, então tá, mobilizou-se para o Fórum, a gente começar, e nesse Fórum, **era um Fórum verdadeiro, era com um conjunto de pessoas mesmo, professores. Quem estava nas cadeiras, português, história, as disciplinas técnicas profissionalizantes, todo mundo teve a oportunidade de tá no Fórum, de participar. Nós tivemos vários relatórios, não sei se consta lá registrados o relatório de cada discussão e de 2004 até 2006 rendeu muito trabalho, a gente montar esse currículo.**

A relevância dada a esse Fórum, destacada na fala da pedagoga nº 01, negrito na citação acima, não foi observado na fala da segunda pedagoga entrevistada, assim como dos cinco professores de história que também contribuíram com esta pesquisa e que aparecem como representantes da Coordenação de Ciências Humanas e suas Tecnologias (CCHT) nos grupos de trabalho responsáveis pela elaboração dos PPCs de Edificações, Mecânica e Eletrotécnica. Com isso, não queremos afirmar que o evento em si não gerou a repercussão tão destacada pela pedagoga nº 01, pois, como já enfatizamos, não tivemos acesso aos relatórios desse Fórum para explorarmos com maior profundidade a questão da participação da comunidade acadêmica, sobretudo os questionamentos da área de humanas sobre a forma de condução desse processo.

Até antes da consolidação do Decreto 5.154/2004, em 23 de julho de 2004, não conseguimos identificar outra atividade pedagógica referente a essa temática. Parece que a retomada dos debates só aconteceu mesmo após a publicação desse decreto, gerando uma nova dinâmica de trabalho no IFPB, com a criação da Comissão de Formulação de Proposta Pedagógica para Cursos Técnicos (CFPCT), responsável pela definição das diretrizes para a implantação dos Cursos Técnicos Integrados⁸⁷.

Com o objetivo de dar prosseguimento aos debates iniciados, no *Fórum de Discussões Sobre o Ensino Médio e a Educação Profissional*, a Comissão de Formulação de Proposta Pedagógica para Cursos Técnicos (CFPCT) organizou, em 31 de agosto de 2004, o *I Colóquio sobre o Ensino Técnico Integrado*, novamente em parceria com o SINTEPB, convidando a comunidade acadêmica para participar das discussões sobre o novo aparato normativo da Educação Profissional.

Diante da necessidade de se conhecer o Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004, que regulamenta as novas premissas para a Educação Profissional, torna-se imprescindível a presença de todos (as) os (as) professores (as) ao evento; para tanto, as aulas desse dia, pela manhã, ficarão limitadas aos dois primeiros horários. (I COLÓQUIO SOBRE ENSINO TÉCNICO INTEGRADO, 2004, FOLDER)

Após a realização desse primeiro colóquio, não encontramos outra atividade coletiva sobre a temática do EMI. Somente no final de 2004, os membros da CFPCT realizaram uma reunião para o fechamento dos trabalhos de formulação das propostas pedagógicas para os Cursos Técnicos Integrados, apresentando uma espécie de balanço das atividades desenvolvidas por essa comissão, intitulada de “Síntese da Pesquisa acerca das perspectivas das coordenações de cursos e áreas de conhecimento quanto a implementação de Cursos Técnicos Integrado a partir de 2005”. Nesse documento, fica clara, na intenção da Direção de Ensino, a disposição de implantação imediata desses cursos, na forma integrada, a partir do ano letivo de 2005⁸⁸.

⁸⁷ Sob a presidência da professora Judith Yara Ribeiro Santos, da área de construção civil, essa comissão foi composta por 17 membros, englobando, praticamente, todos os setores do CEFET-PB, contando, também, com participação de um aluno e de um ex-aluno (técnico) formado pela instituição, ou seja, englobou os três segmentos da comunidade acadêmica nesse processo de reformulação das propostas pedagógicas para os cursos técnicos integrados, fato não observado nos documentos analisados por esta pesquisa quando da separação do Ensino Médio do Ensino Técnico em 1998 por força do Decreto 2.208/97.

⁸⁸ Não encontramos, nesse relatório, as discussões realizadas nas coordenações de cursos técnicos e de áreas, especialmente a CCHT, qualquer referência sobre os trabalhos dessa comissão, tampouco os encaminhamentos necessários para a implantação dos Cursos Técnicos Integrados. Durante as entrevistas junto aos professores de história insistimos nessa questão, mas não encontramos qualquer referência específica sobre o andamento dos trabalhos da Comissão de Formulação de Proposta Pedagógica para Cursos Técnicos.

No entanto, em memorando enviado a todas as coordenações de curso e de área, no início de março, percebemos que o trabalho estava apenas começando e muito restrito a Comissão de Formulação de Proposta Pedagógica para Cursos Técnicos, com pouca participação/interação com as Coordenações de área/cursos que, possivelmente, não conseguiram sistematizar propostas de ensino fundamentada na integração. Isto é, a implantação do EMI, no IFPB, não se daria naquele momento, mesmo diante das pressões da Direção de Ensino pela implementação do Ensino Médio Integrado em 2005.

A Diretoria de Ensino, considerando as novas perspectivas da Educação Profissional de Nível Médio, promoveu várias oportunidades de debate, visando estabelecer o conjunto de diretrizes básicas para a formulação de Projetos de Cursos Técnicos, na forma Integrada, no âmbito do CEFET-PB, contudo diante da solicitação de segmentos da comunidade retomará as discussões, destacando o aspecto do tempo de integralização do currículo. Nesse sentido convida a comunidade a participar do II Colóquio do Ensino Médio Integrado a ser realizado dia 11 de março de 2005, às 8:40, no Auditório I, abrindo espaço para as coordenações apresentarem propostas sistematizadas e fundamentadas, referendando o tempo adequado para a efetivação dos Cursos Técnico, na forma integrada. Dessa forma, as coordenações de área/cursos deverão informar, antecipadamente, a Diretoria de Ensino a sua participação com apresentação de proposta. (MEMORANDO 003/05 de 02/03/2005)

Ao ouvirmos os professores de história que estavam nos Grupos de Trabalho dos três primeiros cursos que implantaram a reforma nos PPCs em uma perspectiva integrada, identificamos informações variadas quanto à participação de cada um deles naquele processo.

Segundo Pontes (2012, p. 155), o corpo docente que trabalhou na elaboração dos Projetos Pedagógicos, entre 2004 e 2006, não permaneceu o mesmo até a conclusão das discussões em 2006. Percebemos, também, que a dinâmica de trabalho da comissão mudou. Foram criados grupos de trabalho por curso, a partir do II Colóquio de Ensino Técnico Integrado, com a participação de, pelo menos, um professor de cada disciplina do componente curricular. Talvez a rotatividade de professores da área técnica nos grupos de trabalho tenha sido maior, pois não observamos o mesmo em relação aos professores de história entrevistados e que estavam presentes nesses grupos responsáveis pela elaboração do Projeto Pedagógico de cada curso. Diante de nossa constatação, a questão passou a ser a seguinte: de que forma esses professores de história, assim como os demais, participaram das diferentes etapas de elaboração desses Projetos Pedagógicos? Quais eram os questionamentos que a área de humanas (CCHT), em geral, levantou sobre a dinâmica de trabalho desses grupos?

Vimos anteriormente, na entrevista da Pedagoga nº 1, que a Coordenação de Ciências Humanas e suas Tecnologias questionava, constantemente, o desenrolar dos trabalhos da

CFPCT, discordando da dinâmica de planejamento das atividades centralizadas no currículo. Para os professores de história, em particular, que representavam parte da CCHT nesse processo, a comissão inverteu a dinâmica de elaboração dos PPCs, preocupada em fechar, de forma rápida, uma proposta curricular e em implantar prontamente os cursos sem antes trabalhar os fundamentos do que seria uma proposta de Ensino Médio Integrado.

Talvez a impossibilidade de realização de uma reunião entre a CCHT e o setor pedagógico tenha dificultado ainda mais a participação desses professores no processo de construção do Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados em Edificações, Mecânica e Eletrotécnica, pois não encontramos referências, nas entrevistas dos professores de história, sobre a participação efetiva da área em reuniões conjuntas com os professores da área técnica para planejar a proposta de integração pretendida.

Sobre o processo como um todo, encontramos muitas críticas em relação à condução dos trabalhos dessa comissão, encarada, pela área de humanas, como uma “intervenção pedagógica”. Vejamos o que nos diz um dos professores de história entrevistado e, participante direto desse processo.

Entrevistado: Professor de história nº 02

A gente tinha reuniões de área, agora o que a gente pode colocar são dois fatores: primeiro, a reunião permitia você discutir uma visão política da coisa. Esse era um ponto muito importante. No conjunto, os professores da geografia, da sociologia e da história. Abria o debate em torno de determinados elementos que eram discutidos e que era prioridade. O que se rejeitava fundamentalmente, sempre se rejeitou na humanas, onde hoje é o Campus João Pessoa foi a intervenção pedagógica. Isso aí nós sempre rejeitamos.

Questionado sobre como se dava aquilo que ele apontava como uma “intervenção da Coordenação Pedagógica” (COPED), esse professor de história complementou sua fala expondo uma visão ampla das atividades de planejamento na instituição, destacando, pontualmente, como se dava a relação conturbada entre a Coordenação de Ciências Humanas e suas Tecnologias e a Coordenação Pedagógica (COPED) desde a época de Escola Técnica Federal da Paraíba na década de 1980. Vejamos:

Entrevistado: Professor de história nº 2 (grifos nossos)

Vamos discutir duas coisas: primeiro não confundir o inspetor com o pedagogo. O pedagogo gostava de intervir dentro do planejamento de ensino. O Inspetor ele verificava se você estava em sala de aula, porque que o aluno estava fora de sala de aula e ele verificava o que estava rolando e comunicava ao pedagógico o que é que estava acontecendo. Dai como a gente sabia que havia essa relação, digamos assim, entre o X9, que era o inspetor de aluno que terminava por inspecionar professor também. Essa informação ia bater no pedagógico. **Então o que acontecia, as reuniões com o pedagógico sempre havia umas aspas bem carregadas. Agora por que a humanas reagia dessa maneira é um trecho interessante. Você tinha expressões dentro da humanas que elas tinham, digamos, um tratado**

político. Vide exemplo: nós tínhamos o professor José Rômulo Gondin [Diretor do CEFET-PB entre 2003 e 2006] que ele vinha de uma base de fundação do Partido dos Trabalhadores da Paraíba em 1979, você tinha uma professora de geografia como a professora Tânia Porpino que durante o período de gestão do professor Itapun Bôto Targino, que geriu a administração da Escola Técnica Federal da Paraíba por quase vinte anos, durante o período da Ditadura Militar a demitiu e ela foi reinserida no contexto porque a ministra Ester esteve uma vez aqui e ela abriu o reclamo no meio de um encontro ali no meio do pátio (...) a professora Tânia Porpino foi demitida pelo sistema, ou seja, o professor Itapuan a demitiu porque a atitude dela afrontava o sistema [anos 1980] e isso gerou uma demissão. Quando a ministra Ester esteve aqui, me parece que um ano após a demissão, ela se fez ouvir. A ministra veio a Escola Técnica Federal da Paraíba e no meio de uma cerimônia a professora Tânia adentrou o recinto, demitida, invadiu o espaço e fez toda uma espécie de protesto explicativo, vamos dizer assim, e logo depois, eu não tenho detalhes sobre isso, à professora Tânia com certeza tem, logo depois a ministra determinou a readmissão na instituição. Então havia um quadro de pessoas que em função de determinadas experiências, partido político, debates, vontades de querer, de mudar. Essas coisas faziam parte dessas reuniões que havia na humanas.

Fica evidenciado que a relação entre a área de humanas e a gestão, desde o período da redemocratização até a construção das atuais propostas de Ensino Médio Integrando, não eram boas, pelo contrário, eram conflituosas, sendo encaradas, na maioria das vezes, pelos professores da CCHT, como uma intervenção no trabalho docente, fruto de uma instituição centralizada na definição das suas práticas pedagógicas, como também fez questão de enfatizar outro historiado entrevistado que ingressou no IFPB em 1995.

Entrevistado: Professor de história nº 1 (grifos nossos)

Quando eu cheguei a Cajazeiras, eu era o único professor de história lá. A escola estava começando e a gente tinha somente um professor de história, um professor de geografia, então eu fiquei muito sozinho lá pra montar esse programa de história. Além de estar sozinho eu não tinha memória do que era ensinar história em uma Escola Técnica e uma coisa muito simbólica que aconteceu nesse período aí [1995] foi que eu acabei montando um programa de história que desse conta de algumas discussões, que de alguma forma ou de outra, estava mais relacionadas a história do sertão, tentando aproximar um pouco o programa de história da própria experiência vivida por aquelas pessoas que moravam ali. Então eu lembro que no programa a gente tentou colocar algo como a ocupação do sertão, quer dizer, como se deu essa ocupação do sertão. Aqui no litoral a gente estuda muito a ocupação que foi feita pelos portugueses no litoral, mas a gente estuda muito pouco, por exemplo, a guerra dos cariris, essa outra ocupação que se deu e que tem muito a ver com a história do povo do sertão. Você chega em Cajazeiras e você encontra muitas coisas, nome de rua, emissoras de rádio que são palavras que foram fundadas pela cultura do povo cariri. **Então eu tentei montar esse plano, tentando dar conta disso e aí um certo dia a gente teve uma reunião para apresentar aquilo que seria os nossos programas para as turmas de primeiro ano e aí o diretor da escola chega pra mim com um programa de história que era desenvolvido aqui [João Pessoa], lembro até das folhas amarelas, velhas e coloca em cima da mesa e diz: “isso aqui é o programa de história, isso aqui é o de geografia.”** Aí a gente ficou assim, poxa, mas nós elaboramos um outro programa aqui, nós temos uma outra proposta. Aí depois de algumas conversas a gente percebeu que não era possível fazer isso né? A gente acabou não fazendo, a gente acabou colocando em prática, levando para sala de aula um programa bem conservador, bem tradicional, contrariando aquilo que a gente tinha pensado na nossa proposta primeira e isso foi, digamos assim, um dos meus primeiros contatos com a Escola Técnica, foi quando eu comecei a perceber o que era a Escola Técnica. Você está aí? Você

está na Escola Técnica, funciona assim, você não tem muito espaço para determinadas ousadias não. É assim, porque tem que ser assim.

Durante as entrevistas com os demais professores de história, foram recorrentes as reclamações sobre a centralização das decisões políticas na gestão, em detrimento de uma participação democrática mais ampla das atividades de planejamento de ensino, herança, segundo esse professor de história (nº1), dos tempos de Escola Técnica Federal da Paraíba.

Nessa perspectiva, a dinâmica de construção dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio parece não ter sido muito diferente em relação à cultura de planejamento, nessa instituição, em outros momentos. Esse processo incomodou a CCHT que aparenta não ter participado ativamente das comissões, pois não encontramos nos arquivos dessa coordenação nenhuma pauta de reunião em que o tema discutido fosse o Ensino Médio Integrado, muito embora sejam encontrados documentos (em geral memorandos) que eram encaminhados à área pela Direção de Ensino.

Destarte, mesmo dez anos após a redemocratização, a instituição não possuía uma cultura de planejamento de ensino com espaços coletivos nos quais as questões poderiam ser debatidas de forma sistemática, contando a participação ampla dos três segmentos acadêmicos (professores, técnicos educacionais e alunos). Talvez essa tenha sido a maior dificuldade encontrada pelos professores da área de humanas na hora de participar dos grupos de trabalho responsáveis pela construção do Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no IFPB. Melhor dizendo, as práticas centralizadas e autoritárias da gestão, com relação ao planejamento das atividades pedagógicas, insinuavam continuar não da mesma forma que ocorriam nos anos 1980 – como no caso da demissão da professora de geografia Tânia Porpino –, mas com práticas gerenciais observadas a partir dos encaminhamentos dados aos professores sobre as mudanças trazidas pelo Decreto 5.154/2004 e com a implantação do EMI no IFPB/Campus João Pessoa.

O tom do memorando nº 83/2004, de 26 de agosto de 2004, convocando a comunidade para participar do I Colóquio sobre o Ensino Técnico Integrado no IFPB, pressupõe uma ideia de como se davam as relações entre a Direção de Ensino do IFPB e os professores.

Memo N.º 063/04

Para: Coordenações de Curso/Áreas

Assunto: CONVOCAÇÃO FAZ

Sr(a). Coordenador(a),

Vimos através deste reiterar a participação **INDISPENSÁVEL** dos docentes desta Coordenação/Área no evento: **I Colóquio do Ensino Técnico Integrado.**

Julgamos de suma importância para a instituição o conhecimento e debate sobre o tema, dentro da perspectiva de oferecermos à comunidade mais esta modalidade de ensino profissional.

Outrossim, os aspectos decorrentes desta discussão refletirão diretamente no cotidiano da prática docente.

Informamos que haverá controle de frequência. (Memo nº 063/04 de 26 de agosto de 2004).

Atenciosamente, **Jeferson Mack Sousa de Oliveira**. (Diretor de Ensino).
26/08/2004.

O discurso enfático do Diretor de Ensino, destacando que cobrará a presença dos docentes, no referido evento, através do controle de frequência, e a possibilidade do corte de ponto, caso a falta não seja justificada, talvez responda as nossas observações anteriores, quando destacamos, a partir da fala da Pedagoga nº1 – *Nós já estávamos sendo pressionados a formular agora [2004] a integração*, como se desenvolveu a dinâmica de implantação do Ensino Médio Integrado no CEFET-PB.

Boa parte dos professores de história entrevistados nesta pesquisa, e que estiveram também presentes nos grupos de trabalho responsáveis pela reformulação dos primeiros PPCs, desde 1997, fizeram questão de destacar os prejuízos causados pelo Decreto 2.208/97⁸⁹ e de como a possibilidade de retomar à relação entre o Ensino Médio e os Cursos Técnicos de nível médio, trazida pelo Decreto 5.154/04, era importante para a instituição. Ou seja, o problema não estava localizado em uma possível resistência, por parte da CCHT, à criação de Cursos Técnicos Integrados, pelo contrário, as falas dos entrevistados foram positivas e enfatizaram a questão do rompimento do Ensino Técnico com Ensino Médio como algo muito danoso para a Rede Federal de Educação Profissional. Vejamos, então, a opinião, em sequência, de três dos cinco professores de história entrevistados sobre as reformas promovidas, nos anos 1990, nessa rede, com referência direta a entrada em vigor do Decreto 2.208/97 e suas consequências.

Entrevistado: Professor de história nº 01 (grifos nossos)

Esse é um momento muito importante para gente compreender essa Rede, porque na minha leitura, essa Rede de Educação Profissional, criada em 1909, ela é algo como um braço do estado brasileiro e que é usado, que foi usado, em determinados períodos para tentar cumprir determinados objetivos, determinadas políticas do estado brasileiro. **Em 1997, a gente se deparou com essa grande novidade, o Decreto 2.208. Eu estava em Cajazeiras e ai de repente a gente fica sabendo desse decreto e foi assim no primeiro momento um choque para todo mundo porque até então, apesar de tudo que a gente tinha, a gente trabalhava em uma escola que tinha uma memória, que tinha uma história, uma coisa sólida que formava técnico de nível médio, ainda que a gente**

⁸⁹ Apenas um professor não destacou os prejuízos desse processo de reformas na Educação Profissional, por não lembrar muito bem daquele período. Embora seja um momento recente, esse professor não conseguiu recordar como se desenvolveram as discussões, naquele momento, sobre o Ensino Médio Integrado, talvez por problemas de saúde, alegado pelo mesmo.

discordasse de algumas coisas, mas aquilo estava lá consolidado e ai de repente a gente acorda e aquilo acabou, acabou!!! O grande problema é que o governo não colocou nada sólido no lugar.

Entrevistado: Professor de história nº 02 (grifos nossos)

Nós temos hoje a Secretaria de Educação Tecnológica, a SETEC. Mais antes da SETEC, antes dos Institutos, antes dos CEFETs, nós tínhamos a SEMTEC, Secretaria de Educação Média e Técnica, na qual os gestores dentro do MEC, no tempo do Fernando Henrique Cardoso foi o ex-pró-reitor, recentemente desempossado (risos!!!), professor Paulo de Tarso Costa Henrique, uma das figuras assim que ajudou a ferrar o sistema público brasileiro. O professor Paulo trabalhou com Rui BG durante todo o período do governo Fernando Henrique dentro da SETEC, que na época o ministro era o Paulo Renato de Sousa e todo esse conjunto trabalhou a favor das privatizações e pela destruição do sistema público federal. Nós ficamos a ver navios. As Universidades Federais se ferraram, foram sucateadas geral. **A recuperação só começou a acontecer novamente em 2004. Então depois dos dois primeiros anos tentando tirar o 2.208 e reimplantar [corte no raciocínio] porque até proibido de criar novas escolas nós fomos.**

Entrevistado: Professor de história nº 3 (grifos nossos)

Isso foi muito complicado para mim porque eu já não aceitava muitas coisas da maneira como eram feitas. **Quando chegou assim essa separação [Decreto 2.208/97] eu não achei legal, porque eu acho assim, que toda mudança eu acho que requer discussão, requer muito cuidado. Sempre que houve mudanças, pelo menos no período que eu estive ai, sempre houve muitos problemas e sempre eu achava que era uma coisa muito alinhavada. As pessoas já chegavam com alguma coisa pronta, praticamente pronta para que você pudesse logo aceitar. Apesar de que você ia para discussão, havia umas pequenas mudanças, o MEC dizia que tinha que mandar, porque não podia demorar e tinha que ser feito. Então para mim, foi nesse sentido.**

Para esses três professores de história, a efetivação do Decreto 2.208/97 não foi discutida na Rede Federal de Educação Profissional, comportando-se como uma medida impositiva do novo governo, gerando incertezas sobre o futuro da instituição. A partir daquele momento, o então CEFET-PB, não sem resistência dos mesmos, passou a oferecer cursos técnicos “aligeirados com forte viés mercadológico, comprometendo a perspectiva de formação humana” (PONTES, 2012, p. 157).

Já com o Decreto 5.154/2004, veio à expectativa, por parte de alguns professores da área técnica, de retomada ao momento anterior a 1997, no qual ocorreu a separação entre o Ensino Técnico de Nível Médio e o Ensino Médio, provocada, nesse caso, pelo Decreto 2.208/97.

Posteriormente, com a edição do Decreto 5.154/2004, não houve muita clareza do que este marco representava em relação ao Decreto que o antecedeu. Na ocasião, prevaleceu o entendimento de que seria interessante para a instituição “voltar” a oferecer os cursos técnicos integrados de outrora, o que se refletiu nos debates seguintes, resultando na aceitação da proposta do currículo integrado por três coordenações, inicialmente: Edificações, Eletrotécnica e Mecânica. A aceitação da proposta na Instituição se deu em meio ao desconhecimento dos fundamentos do que viria a ser denominado de Ensino Médio Integrado. (PONTES, 2012, p.157)

A memória dos Projetos Pedagógicos anteriores à entrada do Decreto 2.208/97 ainda estava presente, e muitos docentes se reportaram a década de 1990 durante as reuniões de planejamento e construção dos PPCs dos Cursos Técnicos Integrados. A estrutura das matrizes era um dos pontos mais ressaltados, pois muitos docentes da área técnica se ressentiam dos conhecimentos básicos sobre matemática, física e química, necessários para o aprendizado das disciplinas específicas de cada habilitação profissional.

Assim, quando Pontes (2012) afirma que não tinha ficado muito claro o que este novo marco representava em relação ao decreto que o antecedeu, ela está fazendo referência à perspectiva dos professores da área técnica sobre o retorno dos Cursos Técnicos no formato anterior à separação entre esses cursos e o Ensino Médio. Em outras palavras, essas disciplinas eram encaradas, por uma parte dos professores das áreas técnicas (não todos), como auxiliares ao conhecimento desenvolvido pelas disciplinas tidas como profissionais. Na prática, era a instrumentalização dos conhecimentos gerais em favor da profissionalização específica, ao invés da integração de conhecimentos.

Isso reforça o nosso entendimento, corroborando com as observações dessa autora, de que o “desconhecimento dos fundamentos do que viria a ser denominado de Ensino Médio Integrado” (*Ibid.*, p.157) prejudicou, logo de início, o entendimento do que seria essa proposta de ensino.

Tal desconhecimento ficou evidenciado durante a realização dos dois colóquios sobre a temática do Ensino Médio Integrado. No ano posterior ao do Decreto 5.154/04, vigorando, o IFPB, através da Diretoria de Ensino, organizou dois eventos sobre as reformas trazidas por esse novo Decreto, nos quais alguns professores que participaram tiveram a possibilidade de externarem suas impressões sobre o tema, tanto da área técnica, quanto da formação geral, demonstrando dúvidas sobre como organizar aquela proposta de ensino, já que não significava mais destinar o primeiro ano de curso às chamadas disciplinas de formação geral e os dois seguintes a habilitação profissional escolhida pelo alunado, como ocorria antes do Decreto 2.208/97.

O Parecer CNE/CEB nº 39/2004 buscava dirimir dúvidas sobre carga horária e organização curricular desses cursos integrados, apoiando-se na própria LDB, que determinava que esses Cursos Técnicos, realizados na forma integrada ao Ensino Médio, deveriam contemplar a carga horária mínima para ambos. Essa carga horária mínima do Ensino Médio e do Técnico deveria ser considerada e, se desejado, acrescidas de horas extras destinadas ao estágio supervisionado, ou ao trabalho de conclusão de curso. No entanto, o

parecer afirma, taxativamente, que não se trata da soma das cargas horárias do Ensino Técnico de Nível Médio e o Ensino Médio, conforme texto que segue.

O curso de Educação Profissional Técnica de nível médio realizado na forma integrada com o Ensino Médio deve ser considerado como um curso único desde a sua concepção plenamente integrada e ser desenvolvido como tal, desde o primeiro dia de aula até o último. Todos os seus componentes curriculares devem receber tratamento integrado, nos termos do projeto pedagógico da instituição de ensino. Por isso mesmo, essa nova circunstância e esse novo arranjo curricular pode possibilitar uma economia na carga horária mínima exigida, uma vez que o necessário desenvolvimento de competências cognitivas e profissionais pode ser facilitado, exatamente por essa integração curricular. Em decorrência, admite-se como carga horária mínima para os cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio, realizados na forma integrada com o Ensino Médio, um total entre 3.000 e 3.200 horas, integralizadas num período mínimo entre três e quatro anos de duração, nos termos dos projetos pedagógicos do estabelecimento de ensino, considerando os respectivos perfis profissionais de conclusão do curso e as necessidades de propiciar formação integral ao cidadão trabalhador. Os correspondentes planos de curso em questão devem ser previamente aprovados pelo órgão próprio do respectivo sistema de ensino. (Parecer CNE/CEB nº 39/2004, p. 10-11)

No âmbito do IFPB, o Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados Campus João Pessoa incluiu, no seu currículo, o estágio supervisionado profissionalizante, seguido da apresentação de um relatório, ou de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)⁹⁰. Caso o aluno não conseguisse realizar o estágio supervisionado (prioritário) até o primeiro semestre do ano letivo da 4ª série, por motivos justificáveis, as coordenações de curso orientariam esses alunos na elaboração de um TCC, com um tema vinculado à habilitação profissional desenvolvida ao longo do curso. Dito de outra forma, os alunos só concluiriam o curso integrado mediante a apresentação de um relatório de estágio ou de um trabalho acadêmico como requisito obrigatório para obtenção do diploma de técnico.

Outro elemento que merece destaque, nessa resolução, é o entendimento de que “o curso de Educação Profissional Técnica de nível médio, realizada na forma integrada ao Ensino Médio, deve ser considerado como um curso único, desde a sua concepção”, segundo texto supracitado. Dessa forma, os componentes curriculares não podem ser planejados em separado, como possivelmente aconteceu na construção do Projeto Pedagógico dos primeiros Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no IFPB, sem a observância do perfil de

⁹⁰ Em ambos os casos o aluno pagaria a disciplina TCC/ Metodologia do Trabalho Científico, com carga horária 80 horas aula, que corresponde a 66,7 horas relógio. O professor dessa disciplina ficaria responsável por co-orientar os TCCs. (CEFET-PB/COEDIF, 2006, p. 35-36).

formação pretendida, que engloba concepções pedagógicas relacionadas ao mundo do trabalho e à educação em seu sentido mais amplo.

Antes de analisarmos alguns aspectos estruturais do projeto de EMI do Campus João Pessoa do IFPB, voltemos ao processo de construção do Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados a partir da realização dos dois colóquios sobre a temática do Ensino Médio Integrado.

A longo do ano de 2005, foram realizados dois Colóquios nos quais o tema central era o EMI. Logo no início desse ano, ao perceber que não daria tempo para implantar os Cursos Técnicos em uma perspectiva integrada, a Direção de Ensino do Campus João Pessoa decidiu retomar as discussões e deixar para 2006 a ideia de implantação desses cursos, devido a solicitações da própria comunidade.

Durante a pesquisa documental não conseguimos encontrar uma proposta sistematizada, em um conjunto de diretrizes básica para formulação dos PPCs, nos arquivos da Coordenação de Ciências Humanas, como solicitado pelo Diretor de Ensino no início de 2006. Isso não quer dizer que essa questão não vinha sendo discutida internamente, nessa coordenação, como veremos mais adiante, durante a realização do segundo e terceiro Colóquio do Ensino Médio Integrado.

No II colóquio, a questão do tempo de integralização dos novos Cursos Técnicos (se seriam ofertados em três ou quatro anos) parece ter dominado as discussões, pois não identificamos discussões teórico-metodológicas sobre o que seria uma proposta de EMI. Essa preocupação com o tempo dos cursos foi uma constante nos comunicados (memorandos da Direção de Ensino). Essa discussão, aparentemente secundária, na verdade não é, pois estava relacionada as instalações físicas (salas de aula, laboratórios, biblioteca) e de pessoal (professores e técnicos educacionais), visando a garantia de condições satisfatórias de trabalho, segurando a permanência dos alunos na instituição, sem falar na questão da continuidade dos estudos, já que um curso de quatro anos poderia causar um elevado índice de evasão entre aqueles alunos que fizessem o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no terceiro ano, e migrassem logo para o nível superior sem concluir o Curso Técnico⁹¹.

Antes da realização do II Colóquio sobre o Ensino Técnico Integrado, a Gerência Educacional do Ensino Médio realizou uma reunião e identificou alguns pontos que deveriam ser levados em consideração durante esse evento. Vejamos:

⁹¹ A questão da evasão é um tema que vem sendo discutido atualmente pela reitoria do IFPB, faltando organizar uma discussão sistemática entre os campi sobre esse assunto que tem desdobramentos diretos na atual reforma do Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em curso.

Resumo da reunião do Ensino Médio, realizada em 31/03/2005, às 16:40h na sala 11. A ordenação das falas pautou-se na relação participativa na ex-Comissão designada para elaboração de Proposta de Ensino Profissional de Nível Médio. Destacou-se:

1. Há necessidade da participação de todos os professores na construção do Projeto Político Institucional, também denominado como Projeto Político Pedagógico⁹²;
2. Há necessidade das áreas técnicas apresentarem, urgentemente, suas matrizes para domínio público, debate e construção com professores do Ensino Médio, do Sistema de Integração;
3. Não podem ser descartados os componentes de impacto ambiental nessa construção. Ou seja, temporalidade, utilidade social e inclusão social;
4. A aplicação do Sistema Integrado, nos três anos, ainda é uma dúvida, no que pese todos concordarem que o aluno trabalhador também tem direito em prosseguir seus estudos;
5. Há uma tendência para a duração dos cursos em 4 anos, passível de discussão.

Diante do quadro, decidiu-se pela produção e ampla divulgação do presente documento. (GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DO ENSINO MÉDIO, 2005)

Nesse apanhado, há pelo menos dois aspectos importantes que descreveremos em sequência a respeito do processo de construção do EMI no IFPB. O primeiro deles aponta para um problema de ordem estrutural. O ensino no antigo campus de João Pessoa do CEFET-PB estava organizado em três diretorias (Direção Geral, Diretoria da Unidade Sede e a Diretoria de Ensino), três gerências de ensino (Gerência Educacional do Ensino Básico e Técnico, Gerência Educacional do Ensino Médio e Gerência Educacional do Ensino Superior), além da Coordenação Pedagógica (COPED).

O resumo é bastante elucidativo em relação à divisão do nível médio em duas gerências (Ensino Básico e Técnico e Ensino Médio). Isso estaria dificultando os trabalhos de construção dos PPCs, já que o documento destaca, no primeiro momento, que não estava acontecendo um planejamento coletivo entre as áreas técnicas e as três áreas de formação geral. O segundo momento, por exemplo, ressalta essa divisão (dual) no processo de construção do Projeto Pedagógico ao afirmar a “necessidade da área técnica de apresentar, urgentemente, suas matrizes para domínio público”. Aqui, fica claro que a construção do EMI foi feita de forma fragmentada e desarticulada entre as coordenações de área e de curso, ou seja, a dualidade estrutural não proporciona um planejamento conjunto, envolvendo professores dos cursos técnicos e das áreas de formação em um mesmo grupo de trabalho. Isso compromete, a nosso ver, logo de início, a concepção de integração, pois um projeto de

⁹² Como ressaltado anteriormente, utilizamos a nomenclatura Projeto Pedagógico de Curso (PPC), devido à denominação diversa encontrada nos documentos oficiais.

Ensino Médio Integrado pressupõe a participação coletiva entre as diversas disciplinas que irão compor o rol de conhecimentos de um curso, como veremos na análise dos aspectos estruturais dos PPCs⁹³.

O segundo aspecto que gostaríamos de destacar da citada reunião são as dúvidas sobre integração. A seguir, poderemos verificar, nos encaminhamentos e intervenções dos cursos e áreas, durante a realização do segundo e terceiro colóquios, as dificuldades no entendimento do que seria essa integração.

A partir dos arquivos da Coordenação Pedagógicos (COPED), disponibilizados pela pedagoga nº 1, tivemos acesso ao resumo detalhado das discussões ocorridas durante os dois colóquios. Proporcionando-nos uma maior riqueza de detalhes sobre as discussões a respeito da oferta do EMI no IFPB, diferente do *Fórum de Discussões Sobre o Ensino Médio e a Educação Profissional*, no qual não tivemos acesso aos relatórios que teriam sido produzidos naquela ocasião sobre as discussões em torno das mudanças na política de Educação Profissional.

Este resumo detalhado foi dividido em duas partes. A primeira envolve questões estruturais de implementação do EMI e foi subdividida em quatro pontos, discutidos durante os dois colóquios:

- 1) Viabilidade pedagógica (necessidade de uma formação básica; atendimento a carga horária mínima definida para o Ensino Médio e o Ensino Técnico de nível médio, de acordo com o Parecer nº39/2004; a Interface entre o EM e o ET – preparação básica para o trabalho: interação/articulação –; condições de ingresso e permanência; estágio e Trabalho de Conclusão de Cursos, TCC; construção coletiva de projetos; e interdisciplinaridade);
- 2) Operacionais (distribuição de horários mantendo a dinâmica das demais modalidades de ensino ofertadas; núcleos de aprendizagem; conselhos de classe; recursos humanos; ensino noturno);

⁹³ Não faremos a análise do desenvolvimento desses projetos. Portanto, não trabalharemos na análise do currículo real, fazendo comparações com o que está prescrito, embora reconheçamos que esse seja um objeto de pesquisa importante, mas que demanda um novo esforço de investigação futuro, seja por nós, ou por outro pesquisador que queira comparar o currículo real com o prescrito. Ao dialogarmos com Goodson (2012) e Sacristán (2000) como referenciais teóricos sobre currículo, assim como outros pesquisadores como Moreira & Silva (2000), Macedo *et al* (2006), dentre outros, encontramos cerca de três níveis de construção social do currículo. São eles: o nível pré-ativo e o prescrito (o que estamos fazendo nesse trabalho), o currículo ativo (o vivido ou o real), que analisa como o que foi proposta está sendo colocado em prática em sala de aula, e o currículo oculto (constituído por normas e comportamento sociais vividos na escola, sem registros oficiais, tais como discriminação étnica, sexual, etc.).

- 3) Questões orçamentárias (na perspectiva dos alunos; na perspectiva institucional; benefícios socioeconômicos em 2006 muito limitados);
- 4) Dimensão social (permanência de bolsa de demanda social; atendimento às demandas cidadã e de mercado; inclusão social; faixa etária de ingresso no mercado de trabalhos).

Esse pequeno resumo nos dá uma ideia da complexidade que envolve a construção de um Projeto Pedagógico que vai, desde a infraestrutura, passando por questões orçamentárias, corpo docente e técnico, até as questões ligadas aos aspectos pedagógicos e de fundamentação teórica de uma proposta de ensino. Esta não pode ser negligenciada, mas depende das demais para que seja possível a oferta de condições estruturais satisfatórias para os cursos integrados.

Além dos aspectos estruturais que nos apontam a viabilidade institucional sobre a implantação do EMI em 2006, encontramos, nas falas de professores de diferentes áreas do conhecimento, muitas dúvidas em relação aos aspectos pedagógicos que remontam a essa proposta de ensino que estava sendo discutida. Em outras palavras, a construção dessa integração, no PPC do IFPB, deveria partir de projetos em pequena escala, divididos em projetos integradores (P1) e projetos interdisciplinares (P2), apontando, também, para a necessidade de engajamento dos alunos, pais e sociedade naquele debate. Destacando-se aspectos de integração entre educação, ciência e tecnologia, como eixos importantes que deveriam estar presentes no Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos, dando, dessa forma, a unicidade na organização curricular e transformando a educação em um instrumento de formação humana e emancipação social.

Esses foram alguns pontos que conseguimos identificar nas falas dos professores de diferentes áreas do conhecimento presentes nos dois colóquios que representaram as coordenações e gerências de ensino. A Coordenação de Ciências Humanas e suas Tecnologias, em particular, esteve presente e também realizou suas intervenções, por intermédio dos seus professores. No entanto, não sabemos se a voz daqueles professores - um de história e outro de sociologia - representava as deliberações coletivas da área, pois não encontramos, nos arquivos dessa coordenação, documentos específicos sobre o seu posicionamento a respeito da dinâmica de construção dos PPCs dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

Vejamos quais foram às principais colocações desses dois professores, através da síntese (resumo topificado) disponibilizada pela COPED, sobre os debates ocorridos durante a realização do II Colóquio sobre o Ensino Médio Integra.

Raimundo Nonato Oliveria Furtado [história]

Apresenta interpretações do Decreto 5.154/2004:

- Enfatiza que o Decreto 5.154/2004 mudou apenas a forma de articulação [Ensino Técnico e Ensino Médio], propondo uma integração de 2 formas, permanecendo duas identidades;
- Como está relacionada a articulação...terá que respeitar premissas básicas, nuances de cada modalidade de ensino;(…)

Identifica problemas na Integração Ensino Médio e Técnico:

- Fixar primeiro o tempo é incorreto porque depois teremos problemas para “esticar” conteúdos que não existem;
- O EM tem identidade própria considerando 3 anos/800h, destas 400h parte diversificada, dentro da correspondência que o parecer propõe, carga horárias entre 3000 e 3200 para o Ensino Técnico Integrado, são respectivamente 2000h do EM agregadas à 800, 1000 e 1200 horas das áreas da EP. Desta forma, discutir a partir do EM é discutir de ponta-cabeça. (...);

Maria Salette Rodrigues da Silva [sociologia]

- No sentido de sistematizar um esboço de organograma, compreendo que os 4 anos para o Ensino Integrado tem algumas vantagens importantes;
- Destaca quando se organiza/constrói de forma integrada não tem carro chefe;
- Nos objetivos do Ensino Médio consta a preparação para o trabalho, a necessidade de consideração à especificidade local, populacional, portanto, esses 25% não devem servir como habilitação profissional, mas como preparação básica para o trabalho e os componentes do Ensino Médio devem estar lá presentes. Exemplificando, História da Paraíba promove a leitura regional, local, favorece a melhor inserção no mundo do trabalho;
- Os 4 anos permitirá que não haja o achatamento dessa parte diversificada prioritária que também referenda a Educação Profissional. (SINTESE II COLÓQUIO SOBRE O ENSINO TÉCNICO INTEGRADO, 2005)

Percebemos nos comentários dos dois professores da área de humanas o diálogo com o Parecer nº 39/2004 (aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio), além de preocupações que vão desde aspectos estruturais relacionados à carga horária, o currículo e a duração dos cursos, até aspectos críticos a esse parecer e ao próprio Decreto, ressaltados pelo professor de história. Este refletiu sobre a reforma na Educação Profissional, a partir da interpretação desse decreto, afirmando que a mudança ficou localizada “apenas na forma de articulação [Ensino Técnico e Ensino Médio], propondo uma integração de 2 formas, permanecendo duas identidades”. Essa crítica ao Decreto 5.154/2004 e ao Parecer nº 39/2004 é semelhante as declarações feitas por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010, p. 52) a esse documento, sobretudo ao decreto, quando afirma que

Pela própria natureza desse texto, cabem mais sinalizações do que conclusões. De imediato podemos destacar dois aspectos. Primeiramente, que o embate para revogar o Decreto n. 2.208/97 engendra um sentido simbólico e ético-político de uma luta entre projetos societários e o projeto educativo mais amplo. Trata-se 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. O conteúdo final do Decreto n. 5.154/04 por outro lado, sinaliza a persistência de forças conservadoras no manejo do poder de manutenção de seus interesses. Mas também pode revelar a timidez política do governo na direção de um projeto nacional de desenvolvimento popular e de massa, cujo corte exige reformas estruturais concomitantes, como sinaliza Márcio Pochman, insistentemente com políticas redistributivas e emancipatórias.

Ao compararmos as leituras feitas pelos professores de história (nº 1; nº 2 e nº 3) sobre a aplicação do Decreto 2.208/97, constatamos que o debate em torno da construção da proposta do Ensino Médio Integrado, possível com o Decreto 5.154/04, estava muito além das questões locais. Nesse sentido, ao tomarmos o currículo pré-ativo como elemento das nossas discussões, percebemos que esse objeto de pesquisa, complexo e multifacetado, como foi apontado por Goodson (2012) e Gimeno Sacristán (2000), é composto por conjunto de interesses e intervenções em vários níveis. Ao analisarmos, ainda, a participação dos professores de história do IFPB, como agentes sociais que atuam politicamente de acordo com as suas opções teóricas, metodológicas e culturais, tomando posições enquanto sujeitos históricos na conformação dos projetos políticos em disputa, percebemos as diversas forças em confronto. Essa abordagem teórica ainda nos permitiu perceber como esses projetos estão sendo continuamente reconstruídos, seguindo um conjunto de diretrizes e normas externas e internas que também estão sendo reformuladas constantemente, mas que não alteram, no mesmo compasso, o ritmo interno das escolas que são obrigadas a adequarem suas propostas de ensino ao que o aparato legal determina.

Entretanto, é preciso compreender que o fato de tais vozes serem explicitadas durante esses eventos não significa, necessariamente, sua apropriação pelos professores envolvidos com a proposta, muito menos a materialização de uma proposta de ensino na prática pedagógica (currículo real).

Dito isso, chegamos ao segundo momento de construção do Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados em Edificações, Eletrotécnica e Mecânica, a partir da formação de grupos de trabalho, divididos conforme o organograma/cronograma a seguir:

QUADRO III – Formulação dos Projetos de Curso Integrado Cronograma de reuniões

1. GRUPOS DE TRABALHO ESPECÍFICOS

GT_CURSO 1 EDIFICAÇÕES	GT_CURSO 2 ELETROTÉCNICA	GT_CURSO 2 MECÂNICA
COMPOSIÇÃO PROF. EDIFICAÇÕES PROF. ENS. MÉDIO (Matemática, Química, Física, Ciências Humanas, Ling. Códigos) COTEPE REUNIÕES 24/08 - 15:00 COM_edif/COTEPE 31/08 - 8:40 COM_PROF. EDIF 06/09 - 15:00 COM_EDIF/COTEPE 13/09 - 15:00 EDIF/ENSMÉDIO OUTROS	COMPOSIÇÃO PROF. ELETRO PROF. ENS. MÉDIO (Matemática, Química, Física, Ciências Humanas, Ling. Códigos) COTEPE REUNIÕES 25/08 - COM_ELETRO/COTEPE 31/08 - COM_ELETRO/COTEPE 05/09 - COM_ ELETRO/ENSMÉDIO 12/09 - COM_ ELETRO/ENSMÉDIO OUTROS	COMPOSIÇÃO PROF. MECÂNICA PROF. ENS. MÉDIO (Matemática, Química, Física, Ciências Humanas, Ling. Códigos) COTEPE REUNIÕES 24/08 - COM_MECÂNICA 31/08 - COM_MECÂNICA 06/09 - COM_MECÂNICA 14/09 - 14:30 - MEC/ENSMÉDIO OUTROS

2. GT_ENSINO MÉDIO

COMPOSIÇÃO
 PROF. REPRESENTANTES DO EM NOS
 GT_CURSOS
 (Matemática, Química, Física, Ciências
 Humanas, Ling. Códigos)
 PROF/DISCIPLINAS
 (Biologia, Artes, Educ. Física, Sociologia, etc.)
 COTEPE
REUNIÕES
 29/08 - manhã
 01/09 - tarde
 15/09 - manhã

GT_CENTRAL
COMPOSIÇÃO
 ▪ REPRESENTANTES: das coordenações de curso; das coordenações de Área; de Educação Física e Artes; do CIE-E; da CCG,
 ▪ Gerentes do Ensino Médio e do Ensino Técnico;
 ▪ COTEPE
REUNIÕES
 15/08 - 15h30
 26/08 - 9h30
 19/09 - 14h30

Fonte: Memo Nº 031/05 – GEET.

A criação desses três Grupos de Trabalhos (GT - Curso; GT – Ensino Médio e GT-Central), conforme demonstrado nos quadros acima, nos leva, a princípio, a crer que o processo de construção dos Projetos Pedagógicos para os cursos integrados no IFPB teria seguido um rito coletivo, premissa básica para romper com a dualidade estrutural (Ensino Médio x Técnico), reforçada pelo Decreto 2.208/97, a partir da criação do Ensino Médio e dos

Cursos Técnico de Nível Médio no antigo CEFET-PB, em 1998, coordenados por duas Gerências (Ensino Médio e Ensino Básico e Técnico).

Ocorre que nesse mesmo documento, ao definir os objetivos operacionais de cada GT, a velha dicotomia reaparece, pois, embora tenham ocorrido algumas reuniões conjuntas entre professores do Ensino Médio e Técnico, na hora de definirem os conhecimentos que fariam parte da matriz curricular dos cursos integrados, prevaleceu a separação em blocos, nos quais os professores da chamada formação geral reuniram-se para definir a proposta de ensino que daria conta das competências de cada disciplina em um grupo, e, do outro lado, os professores da formação técnica também se reuniram para definir que saberes seriam necessários para se formar um técnico que atendesse a demanda de mercado em cada habilitação profissional em questão.

Ou seja, esse trabalho foi feito de forma separada, cada grupo de disciplinas pensou de forma quase que isolada os conhecimentos que deveriam selecionar para a montagem da sua proposta de ensino. Não conseguimos observar a construção de uma interdisciplinaridade nem mesmo nas próprias áreas (Humanas, Exatas e Códigos e Linguagens).

Portanto, o planejamento foi feito em uma perspectiva dual e fragmentada, e ao nosso ver, de forma inversa, pois continuou a se pensar nas disciplinas de modo isolado e não integradas em uma proposta de ensino que apontasse romper com a dualidade estrutural.

Isso não foi negado no Projeto Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados, aprovado pelo Conselho Diretor da instituição em 2006, pelo contrário, as dificuldades, na construção de um currículo, foram reconhecidas logo na apresentação desses PPCs. Vejamos o que foi dito:

São notórias as dificuldades enfrentadas na construção coletiva de [um] currículo, no que se refere aos aspectos relacionados às relações sociais e de poder no interior da Instituição escolar, delineadas por interesses políticos, ideológicos, inclusive pela hegemonia do saber técnico-científico; bem como o desafio existente na definição de uma política curricular, na qual está implícito todo um processo de seleção e de produção de saberes, de visão de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados. Respeitado a diversidade desse contexto os Projetos Pedagógicos dos cursos pretendem ser exequíveis pelo envolvimento de seus sujeitos desde a sua concepção e pela otimização da capacidade instalada desse Centro. (CEFET-PB/COMEC, 2006, p. 5)

Como podemos observar, os Grupos de Trabalho não negaram as dificuldades enfrentadas na construção coletiva de uma proposta de ensino e fizeram questão de afirmar que aquele Projeto Pedagógico refletia “as relações sócias e de poder no interior da

instituição”, destacando a hegemonia “do saber técnico-científico” no processo de construção e seleção de saberes considerados válidos por aqueles que compõem essa instituição de ensino. Neste caso, o saber voltado para a preparação profissional foi hegemônico. Isso não quer dizer que este deva ser negligenciado, mas, ao se sobrepor aos demais saberes, digamos assim, dificultou a construção de um projeto de fato integrado.

Durante a pesquisa documental não conseguimos identificar, nos arquivos da CCHT, atas sobre os debates envolvendo a temática do EMI, ancorados nos fundamentos político-ideológicos e filosóficos da educação politécnica. Para Pontes (2012, p. 158), os professores do IFPB encontraram dificuldades de entender o que seria aquela proposta de ensino e quais os seus aspectos mais amplos.

Outro aspecto preocupante foi o fato de os professores reduzirem sua compreensão do EMI a uma mera estratégia de integração curricular entre Formação Geral e Formação Profissional, não considerando seus fundamentos sócio-filosóficos e políticos ancorados na perspectiva de educação politécnica. (PONTES, 2012, p. 158)

A redução da compreensão do que seria uma proposta de Ensino Médio Integrado a “uma mera estratégia de integração curricular” poderia até ser encarada como um primeiro passo rumo à discussão dos fundamentos sócio-políticos durante o processo de construção dessa proposta de ensino. Talvez essa fosse a intenção da equipe pedagógica que organizou os Grupos de Trabalho, ao sugerir a construção de projetos integradores em pequena escala. Essa estratégia poderia contribuir para a construção da proposta do EMI no IFPB, caso a troca de experiências pedagógicas envolvendo professores da área técnica e da chamada cultura geral, durante os GTs, tivesse acontecido e talvez levasse a quebra de determinadas barreiras, a partir da elaboração dos projetos integradores (interdisciplinares) em pequena escala como sugerido por Baracho *et al* (2006)⁹⁴. No entanto, não foi isso que encontramos na análise da metodologia de trabalho dos três GTs e da redação final do Projeto Pedagógico.

Ao partir de uma demanda da área técnica, a decisão pela oferta desses cursos apresentou uma série de problemas que dificultariam a integração entre as diferentes áreas do conhecimento no seu sentido mais amplo (filosófico, político e pedagógico curricular). Essa também foi à leitura de Pontes (2012, p. 164).

[...] compreendemos que o processo de discussão sobre os fundamentos e princípios do Ensino Médio Integrado foi comprometido em seu alcance, mesmo aqueles aspectos mais relacionados à questão curricular foram pouco

⁹⁴ A elaboração de pequenos projetos com vista à integração está nas observações feitas pela pedagoga Maria José Aires de Andrade, ao sugerir a “pedagogia de projetos: Integradores (PI 1) e interdisciplinares (PI 2)” para facilitar a articulação entre o Ensino Médio e o Técnico. (SÍNTESE DO II COLÓQUIO, 2005).

discutidos, dado o desinteresse dos professores por temáticas que julgavam não diretamente aplicáveis a sua prática pedagógica concreta.

Dessa forma, acreditamos que a alteração de qualquer proposta de ensino não pode negligenciar a questão da formação continuada desses profissionais⁹⁵. Logo, o currículo no Ensino Superior e a política de capacitação de professores que atuam na Educação Profissional, assim como nos demais níveis de ensino, precisam ser repensados e discutidos, pois esse desinteresse alegado pela autora deve ser fruto de práticas pedagógicas que estão bastante enraizadas no fazer desses profissionais, e não mudam sem resistência.

Mudar não significa abandonar o que foi construído até aqui, o que é considerado como exitoso pelos professores e alunos, podendo até continuar sob outros moldes. No entanto, o que não pode acontecer é a continuidade de um modelo de Educação Profissional considerado ultrapassado pelos próprios docentes e pelos alunos durante as reuniões bimestrais dos Conselhos de Classe. Este é praticamente o único momento que envolve alunos, professores de formação geral e técnica e a equipe pedagógica em um mesmo espaço no IFPB.

A falta de espaços de planejamento coletivos, envolvendo docentes, alunos e técnicos educacionais talvez explique a dificuldade de rompimento da dualidade estrutural do nosso sistema de ensino que reproduz essa divisão de forma nítida em várias escalas (marco legal, estrutural das escolas e em sentido mais amplo na própria divisão do trabalho no capitalismo).

Em ênfase, a dualidade estrutural está relacionada ao contexto de produção do sistema capitalista, não permitindo, ou pelo menos não dando as condições básicas de desenvolvimento humano pleno, que segundo Marx, reduz a dimensão do trabalho a um mero meio de vida.

Para efeito didático deste trabalho, discutimos até aqui, os aspectos relacionados ao processo de construção da proposta de Ensino Médio Integrado do IFPB (currículo pré-ativo). A partir de agora, passaremos a analisar o resultado desse processo, ou seja, o projeto em si (currículo prescrito), aprovado pelo Conselho Diretor em 2006 e implantado pelo IFPB/Campus João Pessoa no mesmo ano letivo.

Ao comparar o Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados em Eletrotécnica e Mecânica com os seus respectivos Cursos Subsequente (Pós-Médio) já existentes, Pontes (2012, p. 143) destacou alguns aspectos estruturais importantes que merecem a nossa atenção na análise da proposta de EMI do IFPB.

⁹⁵ O IFPB não possui programas de formação continuada, o que dificulta, a nosso ver, a construção de uma proposta de EMI, pois não se trata apenas de desinteresse, mas de resistência à mudança, ao novo, a algo que busca alterar aquilo que já está posto.

A estrutura dos projetos é basicamente a mesma. Constam os mesmos itens previstos na Resolução nº 04/1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, a saber: justificativa e objetivos; requisitos de acesso; perfil de conclusão; organização curricular; critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores; critérios de avaliação; instalações e equipamentos; pessoal docente e técnico, certificação e diplomação.

Segundo essa autora, em termos estruturais, a diferença entre os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Subsequentes em Eletrotécnica e Mecânica, e os seus respectivos projetos integrados, estão localizados basicamente no marco teórico, que acrescentou os fundamentos do que seria uma proposta de EMI, bem como no novo marco legal que permitiu a oferta desses cursos, contido no Decreto 5.154/04 e no Parecer CNE/CEB nº 39/04, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Tal constatação nos faz questionar os limites da dinâmica de elaboração dessa proposta de ensino, expostos logo na apresentação dos PPCs.

Na elaboração da referida proposta, partindo da realidade, primou-se pelo envolvimento dos profissionais e pela articulação das áreas de conhecimento e profissionais na definição de um perfil de conclusão e de competências básicas, saberes e princípios norteadores que imprimam à proposta curricular, além da profissionalização de nível médio, um caráter formativo. A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos trabalho, ciência e cultura, destacando a educação ambiental como eixo integrador, formador de posturas políticas e éticas, conforme exige a Lei nº 9795/99 da Política Nacional de Educação Ambiental. Além da incorporação de conhecimentos gerais e específicos, mantendo a vinculação com o mundo do trabalho e a prática social. Seu acompanhamento e avaliação estarão diretamente relacionados ao estabelecimento da prática do diálogo no interior da escola, como instrumento de planejamento. (CEFET-PB/COELT, 2006, p. 4)

De fato, a realização do *Fórum de Discussões sobre o Ensino Médio Integrado* e de mais três Colóquios sobre essa temática abriram a possibilidade de debate sobre essa proposta de EMI no IFPB. No entanto, isso não significou que os seus fundamentos de ensino, discutidos durante esses quatro eventos, fossem inseridos nos componentes do projeto pedagógico dos três primeiros cursos integrados, ofertados por essa instituição, como veremos a seguir. Tampouco significou a apropriação dessa nova proposta de ensino pelos professores de história do IFPB que participaram dos Grupos de Trabalho (GTs) responsáveis pela construção do novo projeto, e, muito menos, que aquilo que está prescrito se transforme na prática pedagógica concreta nos termos definidos por esses PPCs.

Sem a apropriação dos fundamentos que envolvem uma proposta de Ensino Médio Integrado, desde a sua concepção (currículo pré-ativo), dificilmente será possível a travessia de uma proposta de ensino dual para uma integrada. Esse, talvez, seja um dos elementos mais importantes nesse debate, podendo levar ao comprometimento da integração na prática (o currículo real), já que a separação do marco teórico do EMI dos demais componentes do Projeto Pedagógico do IFPB só demonstra a manutenção dessa dualidade.

Para Pontes (2012, p. 143), o aproveitamento da justificativa da proposta curricular dos Cursos Técnicos Subsequentes para os integrados “se torna especialmente inapropriada, por compreendermos que se tratam de cursos não apenas de formatos diferentes, mas ancorados em perfis e perspectivas de formação que se contrapõem”.

É importante destacar, também, que a justificativa transposta dos cursos subsequente para o integrado reforçou ainda mais a questão quase que exclusiva do atendimento da demanda de mercado pelas habilitações em Edificações, Eletrotécnica e Mecânica, a partir da utilização de dados desatualizados de estágios supervisionados desenvolvidos pelos estudantes do antigo CEFET-PB entre 1999 e 2001.

O caso do Curso Técnico em Mecânica, por exemplo, é ilustrativo para a análise de Pontes (2012), pois resume a justificativa de criação desse curso apenas à questão da demanda de mercado por mão-de-obra qualificada nessa área. Isso compromete, a nosso ver, de início, o projeto de integração do IFPB/Campus João Pessoa, pois mesmo levando em consideração o arranjo produtivo local, o que deve ser considerado relevante na escolha dos cursos a serem ofertados por cada campus, a proposta de EMI não pode se limitar a demanda do mercado de trabalho local⁹⁶.

Além de aproveitar a justificativa dos cursos subsequentes para os integrados, os projetos dos dois cursos (Mecânica e Eletrotécnica) analisados por Pontes (2012), não explicam o porquê da oferta de cursos integrados, restringindo-se a mudar a nomenclatura do item “justificativa” para “justificativa – demanda de mercado da habilitação em Mecânica” (CEFET-PB/COMEC, 2006, p.15). O mesmo foi feito para os demais cursos integrados criados depois de 2006.

Outra questão que mereceu a nossa atenção foi a definição do perfil de formação dos cursos integrados. Nesse tópico, encontramos aquilo que Pontes (2012, p. 153) identificou como “hibridização da concepção original do EMI, uma vez que em alguns enxertos [no PPCs

⁹⁶ O mesmo foi observado nos Projetos dos Cursos Técnicos Integrados em Edificações e Eletrotécnica, nos quais o interesse em atender o mercado de trabalho é utilizado como única justificativa para a oferta dessas habilitações profissionais (CEFET-PB/COELT, 2006, p.15) e Edificações (CEFET-PB/COEDIF, 2006, p. 17).

desses cursos] se defende princípios caros à proposta politécnica, ao passo que busca conciliá-los com conceitos e propostas que destoam de uma perspectiva crítico-emancipatória.”.

Essa análise só reforça a nossa percepção de que os fundamentos da proposta de Ensino Médio Integrado, discutidos coletivamente no Fórum e nos três colóquios realizados entre 2004 e 2005, foram aglutinados aos projetos dos cursos subsequentes já existentes. Ou seja, o aproveitamento da justificativa desses cursos e a definição do perfil, centrado na demanda de mercado por cada habilitação profissional, comprometeu, de início, a construção da proposta de Ensino Médio Integrado do IFPB/Campus João Pessoa.

Mesmo assim, o debate realizado ao longo desses dois anos não pode ser considerado um fracasso, pois podemos observar nas falas dos professores que as discussões envolveram as concepções teórica e metodológica do EMI, porém a “falha”, se é que podemos denominar assim, está localizada no processo de construção dos projetos integrados (Grupos de Trabalho) que não conseguiram romper com a dualidade estrutural na implementação de uma dinâmica coletiva de trabalho capaz de elaborar novas propostas, desde o perfil de formação, passando pela justificativa desses cursos e chegando aos demais componentes de um Projeto Pedagógico, sem permitir a reprodução do que já estava posto para os cursos subsequentes (justificativa e parte do perfil).

Nesse sentido, a resistência à mudança e a hegemonia do saber técnico-científico foram a tônica desse processo, que foi explicitada logo na apresentação dos projetos de integração. Sobre essa mesma questão, basta observar também que, durante as poucas reuniões dos GTs, não foi discutida a integração de conhecimentos em uma perspectiva sequer interdisciplinar. Isso talvez contribuisse no processo de integração, segundo Baracho *et al* (2006).

Mesmo contando com professores qualificados em suas respectivas áreas, percebemos a dificuldade deles em atuar no ensino, especialmente os novos professores que estão ingressando nos Institutos Federais. Sobre o fato, Dante (2012, p. 64) nos diz que

Essa é uma situação crucial, pois muitos desses novos e jovens professores são mestres e doutores recém-formados, mas sequer conhecem o campo da educação, uma vez que são bacharéis.

Quanto aos licenciados, nas disciplinas da educação básica, muitos não conhecem a educação profissional, pois os cursos de licenciatura, em geral, não incluem em seus currículos estudos sobre esse campo e menos ainda sobre a sua relação com o ensino médio, de maneira que os professores têm dificuldades para estabelecer conexões entre a sua disciplina específica, as tecnologias, o mundo do trabalho e a cultura.

Como podemos observar, a falta de experiência profissional, aliada ao desconhecimento da Educação Profissional e do Ensino Médio dificultam ainda mais a integração. Esse seria um problema que engloba não apenas os bacharéis, mas os licenciados que padecem da mesma dificuldade, a saber, a falta de experiência profissional e o desconhecimento dos fundamentos do EMI.

Voltando ainda à questão do perfil profissional desses novos cursos, observamos que a sua definição resultou em uma divisão em dois subitens (competências básica da formação geral e competências básicas das habilitações - Eletrotécnica, Edificações e Mecânica), atrelados a uma definição introdutória que aponta para um perfil de formação integrada. Eis o perfil unificado para os três cursos integrados:

5. PERFIL DA FORMAÇÃO INTEGRADA

O perfil profissional foi definido pela identidade da formação integrada, considerando o nível de autonomia e responsabilidade do técnico a ser formado, os ambientes de atuação, os relacionamentos necessários, os riscos a que estará sujeito e a necessidade de continuar aprendendo e se atualizando. Qual seja:

Profissional habilitado com bases científicas, tecnológicas e humanísticas para o exercício da profissão, numa perspectiva crítica, pró-ativa, ética e global, considerando o mundo do trabalho, a contextualização sócio-político-econômica e o desenvolvimento sustentável, agregando valores artístico-culturais.

No sentido de potencializar essa formação tornou-se obrigatória a definição de competências básicas da formação geral e da habilitação de Eletrotécnica [Edificações e Mecânica].

5.1. COMPETÊNCIAS BÁSICAS DA FORMAÇÃO GERAL

1. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemáticas, artístico-culturais e científico-tecnológicas;
2. Conhecer e utilizar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais;
3. Construir e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artístico-culturais;
4. Compreender os fundamentos científico-tecnológicos relacionando teoria e prática nas diversas áreas do conhecimento;
5. Compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervém, como produtos da ação humana;
6. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões, enfrentar situações-problema e construir argumentação consistente;

7. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenções solidárias na realidade, respeitando os valores humanos, preservando o meio ambiente considerando a diversidade sócio-cultural;
8. Ter iniciativa, responsabilidade e espírito empreendedor, exercer liderança, saber trabalhar em equipe, respeitando a diversidade de idéias e ter atitudes éticas, visando o exercício da cidadania e a preparação para o trabalho.

5.2. COMPETÊNCIAS BÁSICAS DA HABILITAÇÃO ELETROTÉCNICA

Profissional com atuação na área de projeto, execução, supervisão e manutenção de instalações elétricas prediais, industriais e de redes de distribuição de energia elétrica rural e urbana com a capacidade de:

1. Conhecer métodos e técnicas de projeto, execução, supervisão e manutenção de instalações elétricas prediais, industriais e de redes de distribuição de energia elétrica rural e urbana.
2. Ser capaz de assimilar novas tecnologias.
3. Conhecer os princípios de organização do trabalho dentro dos sistemas de produção.
4. Projetar e manter as instalações elétricas operando com eficiência.
5. Ter visão empreendedora, sendo capaz de detectar oportunidades de negócios e realizar projeto ou plano de negócio.
6. Ter consciência ambiental e social, no que toca aos procedimentos e técnicas da sua área de atuação.(CEFET-PB/COELT, 2006, p.15)

Mesmo apontando para alguns elementos essenciais de uma proposta de EMI, como as questões ligadas ao mundo do trabalho e a contextualização sócio-político-econômica, a configuração desse perfil em um formato de competências básicas de formação geral e específicas por cada habilitação profissional, ao invés de potencializar a integração, como o próprio texto afirma, pode realçar ainda mais a dualidade estrutural.

Tal distinção de competências nos faz deduzir que esses projetos não são de ensino integrado e sim de um curso concomitante que engloba os objetivos das duas formações em paralela sem que aconteça, de fato, a integração dos conhecimentos. Isso foi chamado por Pontes (2012, p. 146) de hibridismo, pois o que de fato aconteceu foi à junção de componentes e não a integração.

Dessa forma, há que se compreender o perfil definido para os cursos integrados como objetivos norteadores da perspectiva de formação pretendida pelo conjunto das áreas, disciplinas e iniciativas curriculares diversas, percebendo-os situados em um campo de conhecimento

interdisciplinar não pertencente ao domínio exclusivo de determinada área de formação (geral ou profissional) ou mesmo disciplinar.

Ao nos debruçarmos sobre o marco legal que permite a oferta de cursos integrados: Decreto 5.154/2004 e Parecer nº 39/2004⁹⁷, apresentados nesses projetos, percebemos a dificuldade no entendimento do que seria uma proposta de Ensino Médio Integrado. A tentativa de reforçar a ideia de integração, segundo essa autora, levou os elaboradores do projeto do IFPB a destacar que se tratava de um curso único, no qual estaria “assegurado o cumprimento simultâneo e integrado” das finalidades do Ensino Médio e do Técnico.

O uso do termo simultâneo não é apenas um realce que busca enfatizar a questão da integração. Essas palavras, segundo essa autora, têm significados diferentes. Na verdade, esse termo foi retirado do § 2º do artigo 4º do Decreto nº 5.154/2004.

Na hipótese prevista no inciso I do § 1º [integrado], a instituição de ensino deverá, observando o inciso I do art. 24 da Lei nº 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de **assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.** (BRASIL, 2004, grifos nossos)

Ao analisarmos o § 1º do mesmo artigo, percebemos que o termo simultâneo, na verdade, engloba tanto os cursos integrados como os concomitantes. Ou seja, a intenção do legislador era garantir uma formação técnica que não deixasse de ser oferecidas sem uma formação geral. Apesar de considerarmos um avanço em relação à separação ocorrida em 1997, isso não garante por si só a oferta do Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais, apenas reforça o cumprimento de ambas as finalidades.

Sobre essa questão, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) criticam o Decreto 5.154/2004 e, por consequência, o Parecer nº 39/2004, por não romperem com as amarras do Decreto anterior (2.208/97), pois a simultaneidade pode continuar a ser ofertada pela mesma instituição ou por instituições de ensino distintas, realçando, dessa forma, a dualidade estrutural desse nível de ensino. Isto é, o Ensino Técnico pode continuar a ser desenvolvido paralelamente ao Ensino Médio (concomitância) na mesma escola ou em escolas diferentes.

Nesse sentido, a “proposta de integração distingue-se da *simultaneidade*. Este último está de acordo com o da independência entre cursos. Não foi isso que se buscou instituir com

⁹⁷ Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio.

o Decreto nº 5.154/2004” (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS *apud* PONTES, 2012, p. 146, grifo do autor).

Dessa forma, inferimos que o uso dos termos “simultâneo” e “integrado”(CEFET-PB/COEDIF, 2006, p. 6; CEFET-PB/COELT, 2006, p. 5; CEFET-PB/COELT, 2006, p. 6) não possuem o mesmo significado, além de que o Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados do Campus de João Pessoa do IFPB estão des(integrados) desde a sua concepção, isso pode estar se refletindo nas práticas pedagógicas cotidianas, já que tanto a formação geral como a profissional, continuam a trabalhar seus conhecimentos de forma, aparentemente, independente/paralela e não integrada⁹⁸.

⁹⁸ Esse talvez seja o nosso próximo desafio, ou de outro pesquisador que tenha interesse em investigar o EMI no IFPB. Como já afirmamos até aqui, o nosso foco está no currículo pré-ativo (prescrito), resultado desse processo de construção de uma proposta de ensino, e, no ensino de história, a partir de possíveis mudanças ocasionadas pela construção desses PPCs.

5. DEFININDO O LUGAR DO ENSINO DE HISTÓRIA NA PROPOSTA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFPB

O intenso e rico movimento de reformulação da Educação Profissional, como vimos, assim como o do ensino de história ocorrido nos últimos anos, está circunscrito em um amplo processo de reformas na educação brasileira que se confunde com um conjunto de transformações políticas, econômicas e sociais que vem sendo discutidas, largamente, desde o final dos anos 1970, a partir de críticas à política educacional da ditadura civil militar (1964/1985).

Diante desse cenário de mudanças, analisaremos, nesse capítulo, que saberes históricos foram mobilizados pelos professores de história do IFPB/Campus João Pessoa ante à implantação dos Cursos Técnicos Integrados em 2006. Isto posto, como ficou a inserção dessa disciplina na matriz curricular dos cursos integrados? Houve mudanças em relação à proposta de ensino de história do Ensino Médio?

Essas e outras questões serão discutidas ao longo dessa seção, que, por sua vez, está organizado em dois momentos: o primeiro tópico abordará a trajetória de formação acadêmica e profissional dos professores de história do IFPB. Consideramos isso importante, pois nos deu elementos para apreender até que ponto essa formação se materializou na elaboração da proposta para o ensino de história. Já no segundo momento, exploramos como se deu a dinâmica de inserção da disciplina de história no projeto pedagógico de Ensino Médio Integrado do IFPB/Campus João Pessoa, a partir do olhar dos professores de história que participaram da construção dessa nova proposta de ensino no IFPB, observando possíveis mudanças, como também permanências, em relação à indicação de ensino de História anterior (Ensino Médio).

Esperamos, ao final deste trabalho, ter contribuído com o debate sobre os rumos que o ensino de história vem percorrendo diante das constantes reformas da Educação Profissional em particular no IFPB/Campus João Pessoa, bem como responder ao seguinte questionamento: Ensinar história em uma instituição de Educação Profissional (IFPB) – o que mudou a partir da criação dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e o que permaneceu dos fazeres de antes?

5.1 PROFESSORES DE HISTÓRIA DO IFPB: ALGUNS ASPECTOS DE SUA FORMAÇÃO/PROFISSIONALIZAÇÃO E INSERÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Traçando um perfil dos cinco professores de história entrevistados para essa pesquisa, percebemos que a maioria deles possui graduação em história, com apenas um graduado em Estudos Sociais (licenciatura curta)⁹⁹. No entanto, todos possuem Especialização em história, sendo que dois deles, naquela época em que estavam construindo o projeto pedagógico de Ensino Médio Integrado (2004-2006), cursavam o Mestrado – um em história, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e o outro em Desenvolvimento e Meio Ambiente, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Todos se formaram no período da redemocratização (1980) e, mesmo com trajetórias acadêmicas diferentes, possuem uma larga experiência com o ensino de história na Educação Profissional, pois estão atuando na Rede Federal desde os anos 1990. Ou seja, vivenciaram a separação da formação profissional do Ensino Médio, a partir de 1997 (Decreto 2.208/97), e a construção do Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados, a partir de 2004 (Decreto 5.154/04).

Ao relacionarmos a trajetória acadêmica (Graduação e Pós-Graduação) e profissional desses professores, percebemos algumas semelhanças, como também diferenças em relação àquilo que eles acreditam ser uma proposta de ensino de história viável para os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFPB. A construção de um consenso em torno do currículo formal (pré-ativo ou normativo) emergiu de acordos em torno daquilo que esses professores consideraram importantes enquanto conhecimento histórico a ser discutido junto aos estudantes desse nível/modalidade de ensino.

Partindo desse contexto, pretendemos refletir sobre a proposta de ensino de história definida por esses professores para os Cursos Técnicos Integrados a partir da trajetória de formação/profissionalização deles, buscando encontrar pontos convergentes, como também dissonantes sobre o que eles pensam a respeito do tema.

Para iniciarmos nossa reflexão, voltaremos aos anos 1980, recuperando o período de formação acadêmica e profissional dos professores em voga, até chegarmos ao momento de

⁹⁹ As licenciaturas curtas surgiram no Brasil, a partir da Lei nº 5.692/71, em 1971, em um contexto que exigia uma formação rápida e generalista para atender a pressão pela expansão do ensino, prioritariamente nas regiões onde faltavam professores. Durante aquele período, muitos professores de outras regiões do Brasil migraram para o Norte, hoje boa parte pertence aos quadros dos Institutos e das Universidades Federais. No caso específico do IFPB, dos cinco professores de história entrevistados, quatro vieram dos ex-territórios de Rondônia e Roraima.

ingresso deles na Rede Federal de Educação Profissional, desde os tempos de Escola Técnica Federal da Paraíba (ETF-PB), passando pela transformação em Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba (CEFET-PB) – quando tiveram que elaborar uma proposta de ensino de história para o Ensino Médio –, até chegarmos ao atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), finalizando no momento de construção da proposta de Ensino Médio Integrado. Tudo isso observado nas respostas obtidas através das entrevistas realizadas, como veremos em sequência.

Os cinco professores de história que participaram da construção do Projeto Pedagógico dos Cursos Técnico Integrados foram formados ao longo dos anos 1980 e 1990, período no qual a temática da educação era encarada como um dos elementos centrais para a consolidação da democracia e o combate ao autoritarismo do regime militar que durou mais de vinte anos (1964-1985) no Brasil.

Naquele momento, a luta dos educadores brasileiros e a visão deles sobre o papel da educação na consolidação do Estado Democrático de Direito, pode ser observada a partir de um artigo publicado na revista *Educação e Sociedade*, em 1980, cuja temática era o papel do “Educador = Trabalhador” na consolidação da democracia na seção “Movimento dos trabalhadores em Educação”. Trata-se de uma seção dedicada ao movimento sindical e as lutas em defesa da democracia e do direito de livre manifestação de opinião e greve.

A educação brasileira está, atualmente, vivendo um movimento histórico significativo na sua evolução. Os educadores mais consequentes procuram analisar e encontrar formas alternativas para sairmos do autoritarismo em que vivemos durante esses últimos 15 anos, quando fomos cerceados no direito de expressão e de organização. No conjunto dos movimentos sociais que vêm sendo desenvolvidos no país na luta por uma real democratização econômica, social e política, os educadores ocupam um papel importante, articulando movimentos organizatórios em todo o país em diferentes níveis de ensino. Os educadores tomam consciência de que a luta pela democratização da sociedade brasileira exige que sejam aprofundadas, com maior clareza, a questão organizatória e a busca de uma perspectiva sindical, pensada cada vez mais como uma questão política. Sabendo que a democracia precisa ser conquistada e procurando vencer as dificuldades ainda impostas pela repressão, os educadores reúnem-se, tomam posições, discursam, escrevem, pesquisam e procuram conquistar seu espaço como trabalhadores, tentando redefinir desde sua condição de trabalho até sua relação com os diferentes setores da sociedade. A ética autoritária refletida diretamente na sua unidade de trabalho, acarretando relações de pressão e tensões sociais, não foi suficiente para amortecer seu posicionamento em face de sua prática política. (EDUCADORES E SOCIEDADE, 1980, p. 132)

Diante daquela conjuntura de reformas, buscamos identificar elementos que nos levassem a discutir qual a visão desses professores de história sobre a redemocratização e seus

desdobramentos na sua formação/profissionalização, para, só depois, chegarmos ao nosso recorte temporal, e, conseqüentemente, ao nosso objeto de pesquisa, o ensino de história IFPB nos novos cursos técnicos, os quais, a partir de 2006, passaram a ser integrados ao Ensino Médio.

Ao analisarmos esse texto, sobre aquela conjuntura de 1980, elaboramos os seguintes questionamos para os professores entrevistados: Como se deu a sua trajetória de formação acadêmica (graduação e pós-graduação)? Nos fale sobre a sua experiência profissional na área?

Tais questionamentos tendiam identificar as dificuldades encontradas por esses profissionais diante de uma transição que preservava muito daquilo que foi a ditadura civil-militar, na qual a liberdade de expressão era vigiada em todos os espaços, inclusive nas escolas e universidades em que esses entrevistados buscaram construir sua formação acadêmica, tomando posições políticas, pesquisando, escrevendo e expondo suas opiniões sobre a sua própria formação e sobre o ofício de professor de história. Nesse sentido, vejamos então o que eles disseram a respeito daquele período:

Entrevistado: Professor de história, nº1 (grifos nossos)

Durante aquele período [1987-1991] eu tinha uma vida financeira relativamente confortável para fazer a Graduação em História e antes de terminar o curso eu acabei passando por uma experiência que foi ensinar história em uma escola chamada Carl Rogers que funciona lá nos Bancários [Bairro de João Pessoa-PB]. Foi uma experiência rápida porque na verdade eu peguei duas turmas de 5ª série, que hoje é o 6º ano, e acabou sendo uma experiência bem rápida porque acho que **na terceira semana de trabalho o sindicato entrou em greve e eu entrei em greve também, em apoio a greve, por duas razões: primeiro porque eu achava que deveria apoiar a greve e depois porque eu estava numa situação muito confortável, eu não estava dependendo daquilo para sobreviver. Então, logo depois da greve que durou uns dois ou três dias, uma coisa assim, eu fui chamado pela direção da escola e recebi o seguinte recado: “continue dando aula”. Só que daqui a pouco eu fui demitido. Uma coisa bem rápida.**

Entrevistado: Professor de história, nº2 (grifos nossos)

O que eu estou falando é: como usar as regras de execução [de ensino] com outras cores (...). Ressalta nas tuas aulas que esse país é um espetáculo, beleza, agente ressalta que esse país é um espetáculo que o nosso povo não conhece que espetáculo é esse e muito menos o espetáculo que é o exterior, a nível internacional, estão montando pra nós. Que tipo de cenário, que tipo de peça eles estão montando para nós? **Nós tínhamos um programa, nós tínhamos um plano de curso, nós tínhamos um plano de ensino e nós tínhamos um inspetor de sala de aula, aquele camarada que você tava dando aula e ele dava bom dia na porta da tua sala, pedia licença e sentava como se fosse um aluno pra avaliar tua aula. Isto ainda nos anos 1987, 1988, 1989, 1990.**

Entrevista: Professor de história, nº3 (grifos nossos)

Muitas vezes em sala de aula eu mudava minha postura diante daquilo ali [proposta de ensino] e até quero te dizer uma coisa: assim que eu cheguei aqui na Escola Técnica [1990], eu cheguei em uma área que tinha muitas pessoas, muitas senhoras mesmo, já no período de quase se aposentar. Então eu cheguei muito jovem e logo percebi que aquele pessoal tinha uma coisa assim conservadora, tradicionalista, entendeu? Então eu tive muito cuidado quando eu cheguei, como eu vim de uma outra região eu não sabia direito como lhe dar com aquele pessoal, entendeu? Ai eu comecei a ir bem devagar. O bom pra mim foi que eu peguei uma coordenadora, professora Da Paz que na época ela era coordenadora do PT e ela disse: “qualquer coisa você senta e conversa comigo”. **Eu disse, beleza! E eles me deram na época uma disciplina que era Educação Moral e Cívica, não sei se você se lembra, tinha na matriz, e quem era o professor de Educação Moral e Cívica naquela hora? Professor não sei o quê Botto Targino [professor Itapuan Botto Targino - Diretor da ETF-PB entre 1964 e 1983], ele era o antigo diretor da escola. É teu parente? .[entrevistador/pesquisador: não]. Ainda bem que eu assinei o papel aqui [Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que garante o anonimato dos professores entrevistados]. Então você imagina eu trabalhar com uma pessoa que tinha sido interventor, e eu nem tinha noção da história naquele momento, assim, direito, tá entendendo? E só de mostrar o currículo, “olhe, isso aqui é para você preparar suas aulas”. Ai eu disse [pensamento], isso aqui não tem nada a ver comigo e ele era o meu colega [pausa]. Já era o conteúdo pronto, tá ai, tome e aplique. (...). O que é que eu fiz, particularmente, eu disse olhe professor eu não concordo com isso, e o professor muito solícito, muito solícito, e quem vem da Amazônia se sente um bichinho né, como se fosse um bichinho, ai eu disse caramba esse cara aqui já foi diretor, eu nem na época pensei em um interventor, ditadura militar, não sei o quê, e eu tinha saído da Universidade (...). Ai o que aconteceu, o professor Itapuan, a gente já fica com aquele né, ditadura militar, eu vivenciei a ditadura militar, mataram um colega dentro da Universidade, o pessoal da Polícia Federal. Isso ai a gente vivenciou né, querendo ler os livros, rasgava os livros para poder ler, as folhas para poder ler, eu vivenciei um pouco disso, meu pai, eu sofri uma certa ameaça de um professor colega nosso que fazia história com a gente e disse que tomasse cuidado para eu não vivenciar essas história ai. Stênio, eu me formei numa greve, a primeira greve que teve, ai quando eu chego aqui tu encontra um interventor tu pensa o quê? Você tem que andar na linha, só que eu andava na linha se saindo um pouco né.**

Entrevistado: Professor de história, nº4 (grifos nossos)

Veja só, o tempo que diz melhor, porque naquela época a gente não podia se expressar muito porque ainda tinha aquele receio de falar demais (...). **Foi um tempo de muita tensão, período da ditadura militar e a gente se expressava em sala de aula, por uma questão de medo, uma questão de ética a gente não podia falar demais porque, evidentemente, a gente podia estar sendo vigiado, perseguido de uma forma assim, mais ou menos dessa natureza, e a gente tinha o máximo cuidado de se conter na sala de aula para evitar maiores problemas futuros.**

Entrevistado: Professor de história, nº5 (grifos nossos)

Naquela época da ditadura era Organização Social e Política Brasileira, paguei lá em Guarabira [na Universidade] e em Bananeiras tinha aquele negócio né, olhudo né, da Polícia Federal, tinha cara do esquema lá para pegar né, foi mesmo naquele período, já no final da ditadura, era 1983, ai terminei Estudos Sociais e Cooperativismo.

Não sendo possível, neste espaço, dialogar sobre todas as questões elencadas por esses professores durante as entrevistas, destacaremos dois aspectos, a partir dos trechos citados

acima, que consideramos importante e que tem relação direta com a formação acadêmica e a atuação profissional desses professores de história.

O primeiro deles está relacionado à inserção desses profissionais da educação nas lutas pela redemocratização do Brasil, a partir do seu próprio lugar de formação e de trabalho, ou seja, através da adesão ao movimento grevista (Professor de história nº1), a contestação do controle sobre o que poderia ou deveria ser ensinado pela disciplina de história ou pela disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC), no ensino básico, ou Organização Social e Política Brasileira (OSPB) no Ensino Médio (Professores de história nº 2; nº 3 e nº 5); ao mesmo tempo, o medo desses profissionais de serem perseguidos, perderem o emprego (Professor de história nº 4), ou até serem expulsos da Universidade.

Para o pesquisador canadense Maurice Tardif (2002), trabalhar como professor exige a mobilização de um conjunto de saberes heterogêneos que vão desde saberes da disciplina escolar lecionada, passando por saberes curriculares, saberes de formação profissional e saberes de experiência.

Com base nessa assertiva, podemos defender que a luta dos educadores progressistas contra o regime ditatorial brasileiro perpassa por esse conjunto de saberes que englobam a formação/profissionalização e que devem ser considerados válidos no processo de ensino e aprendizagem. Durante o período final da ditadura civil-militar, os professores de história entrevistados passaram da condição de “leigos” para especialistas, nessa disciplina, carregando consigo, desde a Graduação (vivência acadêmica), saberes que fazem parte da sua atuação profissional.

Conseqüentemente, durante a formação desses professores, percebemos a construção das identidades pessoais e profissionais, através de suas práticas políticas tomadas em várias dimensões que vão desde a organização de grupos de discussão dentro da escola (na Coordenação de Ciências Humanas – CCHT e em sala de aula), passando pelas associações, e sindicatos. No caso dos professores do IFPB, em geral, da fundação do SINTEF-PB¹⁰⁰, e no caso nacional dos professores de história em particular, a criação e reformulação da Associação Nacional de História (ANPUH), fundada em 1961 e reformulada 1979¹⁰¹. Nesse

¹⁰⁰ Fundado em 1988 como Associação dos Docentes da Escola Técnica Federal da Paraíba (ADEFPB), esse sindicato passou a englobar a categoria dos Técnicos Administrativos em 1993, fundando, assim, a SINTEFPB, sindicato que aglutina todos os trabalhadores do IFPB até os dias atuais. Para maiores informações, consultar o sítio eletrônico. Disponível em: <Docentes da Escola Técnica Federal da Paraíba>. Acesso em: 30 jul. 2015.

¹⁰¹ Essa reformulação se deu em virtude da aceitação de professores de história do Ensino Fundamental e Médio na ANPUH, e a luta pela transformação do ensino de história em objeto de pesquisa de interesse desses profissionais. Em 1993, essa associação passou a se chamar de Associação Nacional de História, “preservando-se, contudo, o acrônimo que a identifica há mais de 40 anos”. Para maiores informações, favor

aspecto, percebemos, de uma forma ou de outra, que tais profissionais trouxeram consigo experiências e saberes que extrapolam o saber específico da disciplina de história (acadêmico) para suas atividades profissionais e que devem ser considerados por quem pretenda analisar o currículo real.

Com isso, destacamos o segundo elemento que consideramos central na fala desses professores de história que foi a luta em favor da renovação curricular do ensino de história, a partir “da volta da História e da Geografia, em substituição aos Estudos Sociais, a OSPB e à Educação Moral e Cívica” (BITTENCOURT, p. 100). Nesse sentido, a recuperação do espaço “perdido” por essas disciplinas durante a ditadura, segundo essa autora, levanta os seguintes questionamentos: “A reintrodução da História e da Geografia correspondeu a alterações apenas nas técnicas e métodos de ensino, em resposta às demandas provenientes do mundo tecnológico e informatizado? ”, ou, continua a autora, “tem promovido transformações mais profundas que atingem o conhecimento histórico escolar? ”.

Seguindo a mesma lógica, questionamos: o processo de renovação curricular no ensino de história, ocorrido no IFPB, a partir da criação dos cursos integrados, mexeu com a proposta de ensino de história até então ofertada no Ensino Médio até 2005 no IFPB?

Mesmo encontrando inúmeras dificuldades no seu cotidiano, buscando remover determinadas práticas de ensino e posturas autoritárias que tolheram a atividade dos professores que atuam no IFPB, a elaboração da proposta de ensino de história, por exemplo, levando em consideração às questões locais, à memória, à identidade do homem sertanejo (proposta de ensino do professor de história nº 1 assim que ingressou no IFPB), demonstrava a possibilidade de renovação na proposta de ensino dessa disciplina já naquele momento (anos 1990). Infelizmente, aquela proposta não foi efetivada nem como currículo formal, nem como currículo real, já que o professor afirma, em sua entrevista, que seguiu um modelo trazido da Unidade Sede (João Pessoa), considerado por ele como uma proposta de ensino de história tradicional.

Embora não tenha sido efetivada naquele momento, a abordagem continha conceitos (memória, identidade) e conteúdos (colonização do sertão paraibano) que tinham uma relação direta com a vivência daqueles alunos da unidade de Cajazeiras, ou seja, demonstrava que o professor de história nº 1 trazia consigo uma perspectiva de ensino que rompia com o modelo tradicional.

Como podemos perceber, esse professor estava se propondo a desenvolver uma lógica de ensino que levasse em consideração a história local, apontando para a discussão de uma espécie de identidade sertaneja que não se concretizou, pois teve que seguir, segundo ele, uma proposta de ensino tradicional vinda da Unidade Sede (João Pessoa), para a unidade recém-inaugurada em Cajazeiras. Na visão desse docente, a proposta apresentada e adotada estava circunscrita em “folhas amareladas e velhas”. Embora não tenha detalhado que proposta conservadora de ensino de história era aquela, o episódio foi considerado bastante traumático por esse docente, pois, segundo ele, os professores das demais disciplinas também estavam planejando uma abordagem de ensino para aquele campus quando tiveram que abandonar o que haviam construído até então para implantar uma proposta que vinha de fora, ou seja, alheia aos anseios daqueles profissionais.

Entrevistado: Professor de história, nº1 (grifos nossos)

Essa situação que eu narrei para você foi ainda mais traumática por uma outra razão. Eu era coordenador de ensino, eu fui o primeiro coordenador de ensino lá da Uned [Unidade Descentralizada] de Cajazeiras. Seria algo como Diretor de Ensino [hoje]. Eu chego lá para trabalhar, era uma equipe que estava sendo formada. Então depois que a equipe que saiu daqui [João Pessoa] para colocar a escola pra funcionar, eu hoje faço essa leitura. A equipe fez algumas observações e começou a convidar determinadas pessoas para ocupar os cargos, e aí eu fui convidado para ser coordenador de ensino. Era uma coisa que nem passava pela minha cabeça, eu saí daqui para Cajazeiras para trabalhar como professor de história, mas aí acabei aceitando e **a gente tentou fazer algumas coisas diferentes e uma delas foi tentar montar esses programas que descem conta de algumas experiências relacionadas a história lá do povo do sertão. (...) A gente foi travado ali, né? A gente teve que executar isso [programa de João Pessoa] e veja: como a gente estava chegando na instituição, e a gente também estava chegando na Educação Profissional, não sei o que é que os outros colegas pensam disso, por isso eu vou falar em primeira pessoa, eu fiquei meio assim sem argumentos diante daquilo e as pessoas [gestores] chegavam e diziam assim, “isso é um projeto que foi aprovado no MEC para criação do curso, foi com esse programa aqui e a gente tem que seguir esse programa”, aí a gente acabou aceitando.**

Essa experiência nos mostra que a possibilidade de construção de uma proposta de ensino para a nova unidade da Escola Técnica Federal da Paraíba, em 1995, foi tolhida desde o início e denunciando a permanência de práticas autoritárias e centralizadas que, de certa forma, perpassaram o período ditatorial, pois a forma de ensino das disciplinas já vinha pronta, cabendo àqueles professores novatos, apenas executá-la em sala de aula.

Essa centralização das decisões sobre a atividade docente, nas mãos do gestor, atravessa os anos 1990, sendo a tônica dessa instituição que preservou, mesmo com o fim da ditadura, determinadas práticas pedagógicas mutiladoras da atuação desses profissionais que buscavam, conforme percebemos nas palavras do professor de história nº 2, transgredir determinadas regras instituídas. Esse pode ser um dos motivos, se não o principal, da resistência dos professores da área de humanas às decisões e a dinâmica de construção do

novo Projeto Pedagógico, pois mesmo sendo favoráveis à implantação do Ensino Médio Integrado, criticavam a metodologia adotada pelos Grupos de Trabalho na elaboração desses projetos.

O episódio que levou a demissão de uma professora, nos anos finais da ditadura, narrado por mais de um professor de história, revela esse período de transição para o regime democrático liberal.

Entrevistado: Professor de história nº 2 (grifos nossos)

(...) você tinha uma professora de geografia como a professora Tânia Porpino que durante o período de gestão do professor Itapun Bôto Targino, que geriu a administração da Escola Técnica Federal da Paraíba por quase vinte anos, durante o período da ditadura militar a demitiu e ela foi reinserida no contexto porque a ministra Ester esteve uma vez aqui e ela abriu o reclamo no meio de um encontro ali no meio do pátio (...) **a professora Tânia Porpino foi demitida pelo sistema, ou seja, o professor Itapuan a demitiu porque a atitude dela afrontava o sistema [anos 1980] e isso gerou uma demissão. Quando a ministra Ester esteve aqui, me parece que um ano após a demissão, ela se fez ouvir. A ministra veio a Escola Técnica Federal da Paraíba e no meio de uma cerimônia a professora Tânia adentrou o recinto, demitida, invadiu o espaço e fez toda uma espécie de protesto explicativo, vamos dizer assim, e logo depois, eu não tenho detalhes sobre isso, à professora Tânia com certeza tem, logo depois a ministra determinou a readmissão na instituição. Então havia um quadro de pessoas que em função de determinadas experiências, partido político, debates, vontades de querer, de mudar. Essas coisas faziam parte dessas reuniões que havia na humanas.**

A demissão da professora Tânia Porpino¹⁰² ilustra bem determinadas atitudes que, embora não sejam mais correntes no serviço público, ainda dificultam a construção de espaços de discussão e de tomada de decisão coletivas no IFPB. Isso não quer dizer que esses espaços não estejam sendo construídos continuamente pela demanda dos próprios professores e técnicos educacionais, que desde o fim da ditadura, conforme podemos observar nos documentos e nas entrevistas, buscam construí-los, abrindo canais de debate, seja em sala de aula, seja em outros lugares dentro da própria escola.

É necessário destacar que a luta dos educadores progressistas no Brasil, desde a criação do Fórum em Defesa da Escola Pública, durante o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, contou com a participação dos professores e pesquisadores em educação, através da sua associação nacional, a ANPED.

¹⁰² Esse episódio ocorreu durante o governo do último presidente da ditadura, o General João Figueiredo (1979-1984). Foi durante esse governo que a paulistana Esther de Figueiredo Ferraz, primeira mulher a ocupar um cargo de ministra, ocupou a pasta de Ministra da Educação em 24 de agosto de 1982, ficando no cargo até o final da ditadura civil militar em 1985. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=945&id=13485&option=com_content&view=article>. Acesso em: 10 ago. 2015.

As mudanças trazidas, após a entrada em vigor da LDB, promoveram alterações na formação e no trabalho docente. Diante de um contexto acelerado de globalização, durante a segunda metade da década de 1990, as reformas na educação brasileira, ancoradas no ideário neoliberal, acarretaram a “descentralização das funções, de privatização e de ação do Estado subordinada à prioridade da geração de *superávit* primário em detrimento dos investimentos em políticas sociais” (SILVA & GUIMARÃES, 2012, p. 17).

Foi durante esse período que aconteceu, segundo esses autores, o embate entre a profissionalização e a proletarização docente, demonstrada pelo crescimento de escolas privadas, a partir de um elevado corte de gastos do Estado para a educação pública, acompanhada da precarização salarial e das condições de trabalho dos profissionais da educação. Ao mesmo tempo, observamos o crescimento das “lutas sindicais e acadêmicas em torno do tripé carreira docente, condições de trabalho, formação inicial e continuada” (SILVA & GUIMARÃES, 2012, p. 17).

As Universidades Federais e as Antigas Escolas Técnicas Federais, lugares considerados pela opinião pública como de relativa qualidade no ensino (MOURA, 2012) perderam gradativamente seus espaços de atuação, diante da quase estagnação da oferta de vagas em comparação com o ensino privado nos anos 1990¹⁰³.

O conflito entre a construção de uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, de um lado, e, a escola privada, em plena expansão, do outro, como sinônimo de educação de excelência, provavelmente reforça esse processo. Nesse cenário, assistimos à retomada da dualidade entre a educação propedêutica e profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA & RAMOS, 2010), na Rede Federal de Educação Profissional, através do Decreto 2.208/97, que separou o Ensino Médio dos Cursos Técnicos de Nível Médio, trazendo um misto de insegurança e insatisfação entre os professores das antigas Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, como discutimos no capítulo 3 deste trabalho e como podemos perceber na fala dos professores de história nº 1 e nº 3, respectivamente.

Entrevistado: Professor de história, nº1

Em 1997, a gente se deparou com essa grande novidade, o Decreto 2.208. Eu estava em Cajazeiras e ai de repente a gente fica sabendo desse decreto e foi assim no primeiro momento um choque para todo mundo porque até então, apesar de tudo que a gente tinha, a gente trabalhava em uma escola que tinha

¹⁰³ Sobre o corte de investimentos em Educação Profissional e Superior no Brasil durante os anos 1990, consultar: PERONI, V. Breves Considerações sobre a redefinição do papel do Estado. *Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003. p.21-134; e SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 105, dez. 2008. ISSN 0101-7330 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf>> Acesso em: 21 mai. 2011.

uma memória, que tinha uma história, uma coisa sólida que formava técnico de nível médio, ainda que a gente discordasse de algumas coisas, mas aquilo estava lá consolidado e ai de repente a gente acorda e aquilo acabou, acabou!!! O grande problema é que o governo não colocou nada sólido no lugar. Criou-se assim um certo vazio, o que é que nós vamos fazer agora, principalmente nós professores de história, geografia, filosofia, o pessoal da área de letras. Até então nós dávamos aulas só naquelas turmas do 1º ano. O que é que nós vamos fazer agora? Isso causou um certo medo dentro da instituição”

Entrevistado: Professor de história, nº3

Toda mudança eu acho que requer discussão sabe, requer muito cuidado. Todas as mudanças que houve, pelo menos no período que eu estive ai sempre houve muitos problemas e sempre eu achava que era uma coisa muito alinhavada. As pessoas já chegavam, já tinham alguma coisa pronta, praticamente pronta para que você pudesse logo aceitar, apensar de que você ia pra discussão, havia umas pequenas mudanças entendeu. Ai o MEC já pedia para você mandar e tinha que mandar, porque não podia demorar, tinha que ser feito. Então sempre para mim foi nesse sentido [decreto 2.208/97].

As mudanças na Educação Profissional, acarretadas pelo Decreto 2.208/97, trouxeram para a então Escola Técnica Federal da Paraíba, assim como para as demais Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, a separação do Ensino Médio do Ensino Técnico de Nível Médio. Para o professor de história nº 1, aquela mudança causou um “choque para todo mundo”, pois, apesar dos problemas cotidianos narrados por eles, a antiga Escola Técnica Federal da Paraíba tinha uma proposta de ensino já “consolidada”, uma memória, e aquela mudança gerou uma espécie de “vazio”.

Já para o professor de história nº 3, aquela mudança vinha “pronta”, e deveria ser implantada o quanto antes, apesar de reconhecer que já existiam, na escola, algumas discussões sobre as questões relacionadas ao planejamento pedagógico entre os professores, coisa que, provavelmente, não acontecia com frequência, significando, para ele, uma “pequena mudança” institucional, o que não era de muita frequência, esse debate sobre as questões de ensino.

Logo, após a entrada em vigor desse decreto, o IFPB realizou a cisão entre o Ensino Médio o Ensino Técnico de Nível Médio. A partir de em uma base curricular modulada, os Cursos Técnicos passaram a ser ofertados separadamente do Ensino Médio, que, também, passou a ser oferecido por essa escola a partir de 1998¹⁰⁴.

Essas mudanças na Educação Profissional foram quase que paralelas à implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das avaliações nacionais (Provão e Exame Nacional do Ensino Médio) para o Ensino superior e Médio, respectivamente.

¹⁰⁴ O Ensino Médio foi ofertado por essa escola até a criação dos Cursos Técnicos Integrados em 2006.

Assim, durante os anos 1980 e 1990, os professores de história que atuavam no IFPB foram formados e ingressaram em sala de aula em meio à reivindicação do reconhecimento profissional e diante da proletarização das suas atividades profissionais.

As lutas do movimento docente, em diferentes épocas, marcam os processos formativos, revelam dimensões das lutas pela sobrevivência e dos embates políticos vividos no cotidiano. Os relatos de situações partilhadas, dificuldades, tristezas e alegrias demonstram como determinadas experiências, por exemplo, o caso da militância política, são potencializadoras do desenvolvimento pessoal e profissional de cada um dos sujeitos. (SILVA & GUIMARÃES, 2012, p. 19)

Na história contemporânea brasileira mais recente, as lutas contra a ditadura, o processo de redemocratização, a organização do movimento sindical, no final dos anos 1970, as “Diretas já”, o impeachment do presidente Fernando Collor de Melo, o movimento estudantil, a criação e consolidação de associações, como a ANPUH, entre outros eventos, marcaram a formação desses professores de história que trouxeram consigo, como podemos perceber durante as entrevistas, saberes que vão além da disciplina que lecionam. São saberes válidos e que estão presentes nas suas atividades pedagógicas e nas suas experiências, não devendo ser ignorados por quem pretende investigar o currículo escolar.

Para Goodson (2000, p. 75) a análise do indivíduo diante do seu processo de formação, que também é coletivo, permite encará-lo como agente resultante da interseção da sua história de vida com a história da sociedade a qual está inserido. Os relatos dos professores de história do IFPB, apresentados até aqui, nos permite perceber que o papel da formação política de cada um desses profissionais está relacionado à sua prática cotidiana enquanto professor de história, seja em sala de aula ou fora dela. Ou seja, a identidade desses docentes não pode ser analisada apenas a partir da sua formação acadêmica (Licenciatura e Pós-Graduação), em seu sentido restrito, pois a atuação política fora dos bancos escolares revelam uma miscelânea de opções, concepções e atitudes que apontam a maneira própria e ao mesmo tempo coletiva de ser de cada docente (SILVA & GUIMARÃES, 2012, p. 20).

Portanto, pensar a questão da formação desses professores de história do IFPB significou refletir, de forma articulada, sobre a formação/profissionalização de cada um deles e, ao mesmo tempo, em seu conjunto e contexto, encontrando aproximações e distanciamentos, localizados em um período de transição que provocou medo em alguns, resignação em outros e a necessidade de atuar frente àquele mundo em transformação.

Nesse sentido, a formação/profissionalização deve ser encarada de forma indissociada, complementando-se como um amálgama, na medida em que esses professores continuaram

sua formação ao mesmo tempo em que desempenhavam suas atividades pedagógicas. As mudanças curriculares ocorridas com a separação dos Cursos Técnicos do Ensino Médio nos anos 1990, bem como a diversidade na legislação, trouxeram momentos de tensão e insegurança para esses professores, e a possibilidade de integração produziu expectativas e dúvidas do que estava por vir.

Analisando as discussões travadas na Conferência Internacional de Educação, realizada em 1996, Tedesco (1999, pp. 15-40) apresenta um quadro sobre o papel dos docentes diante de um contexto internacional complexo e heterogêneo de rápidas mudanças no papel tradicionalmente atribuído a esses profissionais. Alguns aspectos destacados por esse autor devem ser compartilhados, pois tem, segundo Silva e Guimarães, uma relação muito próxima com a realidade da educação no Brasil.

- **A massificação quantitativa e a expansão do número de docentes** tornaram as lutas dos professores e suas demandas cada vez mais complexas nas diferentes regiões do país, nos **diversos níveis e sistemas educacionais**.
- **O magistério como um trabalho feminino:** os dados já revelam que a maioria dos professores na educação infantil e no ensino fundamental era composto de mulheres, o que passa a ser também, de forma crescente, uma realidade no magistério superior. Segundo dados do CNPq, cresceu no Brasil a participação das mulheres na pesquisa científica nos últimos cinco anos. Dentre os bolsistas de iniciação científica, as mulheres predominam, representando 56% do total, o que significa um crescimento de 17%. No mestrado, 52% do total de bolsas são concebidas as mulheres. No doutorado, houve um aumento de 17%, igualando-se à participação masculina. Isso produz impactos significativos nas relações de trabalho no interior dos espaços educativos, na produção do conhecimento e no mercado de trabalho em geral (dados provenientes de www.snpq.br, acesso em 13/03/2007).
- Há um **progressivo esgotamento dos discursos tradicionais sobre os docentes**. De um lado, o discurso baseado na importância do professor para a sociedade. De outro, o discurso do professor como vítima do sistema, “pobre coitado”, desvalorizado, culpado pelos males e fracassos do sistema educacional brasileiro. Apesar do estresse, do “mal-estar docente”, dos problemas de valorização e autoestima que atingem os professores brasileiros, no caso dos professores de história, já não se sustentam os discursos que os identificam e estereotipam como “sacerdotes”, “guerrilheiros” ou “militantes” (PACIEVITCH, 2007). **Suas identidades são fluidas e cambiantes. A militância é uma dimensão constitutiva da identidade.**
- **A escolha da profissão docente.** Várias questões têm sido investigadas atualmente. Quem escolhe a carreira docente, particularmente para atuar na educação infantil, no ensino fundamental e médio? Quais fatores intervêm nessa escolha? As pesquisas indicam que a carreira docente é vista, pela maioria dos jovens, como transitória, desvalorizada, por isso, não atrai os mais talentosos (Tedesco, 1999, p. 22). O perfil universitário dos jovens que cursam licenciaturas no Brasil revela os múltiplos determinantes da escolha, dentre eles as condições socioeconômicas das famílias. No caso da escolha do curso de história, destaca-se também a influência de professores de história marcantes, no ensino fundamental e médio. (Silva Júnior, 2007).

- Sobre a **formação inicial**: um dos problemas mais significativos apontado pelas pesquisas é a separação, a distância entre a formação recebida nos cursos superiores e as exigências da sociedade. Exemplos do Brasil: a) as políticas públicas de educação inclusiva de portadores de necessidades especiais e o despreparo dos professores das várias disciplinas para lidar com a heterogeneidade dos alunos; b) a necessidade de formas de gestão competente, eficaz e inovadora nas escolas e o despreparo dos docentes para as funções de gestão; c) **as dificuldades de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, aprovadas pelo CNE em 2004**. Isso nos leva a constatar a força e a permanência dos paradigmas conservadores de formação docente, a despeito do intenso debate nas universidades e nos órgãos definidores de políticas públicas nos últimos anos.
- **O desempenho profissional docente**: a Conferência Internacional de Educação diagnosticou como problemas no desempenho dos professores: as dificuldades na fase de acesso, o exercício nos primeiros anos de trabalho, o individualismo, a fragmentação do trabalho, a fragilidade das estruturas de carreira e a baixa participação das condições de trabalho em grande parte das escolas de educação básica. Esses indicadores levantam a questão da **demanda urgente por uma política pública de formação continuada e valorização da carreira docente**, que possam dar uma resposta efetiva a esses e outros problemas enfrentados em diferentes realidades educacionais. (SILVA E GUIMARÃES, 2012, p. 22-24, grifos nossos)

No caso específico dos Institutos Federais, e em particular do IFPB, dos cinco pontos elencados por Silva e Guimarães (2012, p. 22-24), destacaremos apenas dois, por acreditarmos que são elucidativos para entendermos o desafio de construção de uma proposta de ensino de história dentro da perspectiva de Ensino Médio Integrado.

O primeiro ponto a ser destacado está relacionado à falta de uma política pública de incentivo à qualificação e à formação continuada dos docentes, sobretudo daqueles que ingressaram recentemente na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

As dificuldades enfrentadas, diante do processo de expansão acelerada dos Institutos Federais, na segunda metade dos anos 2000, foram centralizadas em questões praticamente de cunho administrativo¹⁰⁵, deixando um pouco de lado a questão da construção dos Projetos Pedagógicos “bem fundamentados [e] elaborados coletivamente e coerentes com a realidade socioeconômica local e regional de cada nova unidade” (MOURA, 2012, p. 63).

Além dessa questão, inúmeros docentes que estão ingressando nos Institutos Federais não estão encontrando a necessária formação para atuarem na Educação Profissional em seus três níveis, o que dificulta, ainda mais, o desempenho desses profissionais, especialmente para os professores da chamada formação geral, uma vez que ministram aulas no Ensino Médio

¹⁰⁵ Esse é um tema polêmico e exige uma discussão mais aprofundada, não sendo nosso objetivo neste trabalho.

Integrado, no Ensino Superior (Bacharelados, Licenciaturas e Tecnólogos) e também na Pós-Graduação (*stricto sensu* e *lato sensu*), quase ao mesmo tempo. Essa polivalência tem dificultado o planejamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, atribuições que, antes da transformação da ETFPB em CEFET-PB, e agora IFPB, não eram desses docentes¹⁰⁶.

Essa nova institucionalidade está consumindo, segundo esse autor, boa parte do tempo de trabalho desses professores, de maneira que as questões de planejamento dos cursos integrados estão sendo deixadas para um plano secundário, dada a urgência das demandas burocráticas.

Assim, os desafios de uma formação/profissionalização constituem um problema complexo que precisa ser enfrentado a partir da demanda de uma política sistêmica capaz de “enfrentar suas múltiplas dimensões: “ser professor”, “tornar-se professor”, “constituir-se professor” (...), enfrentar a heterogeneidade, as diferenças sociais e culturais no cotidiano dos diferentes” (SILVA & GUIMARÃES, 2012, p. 25).

Ao refletir sobre a dimensão da identidade dos professores de história no Brasil, esses autores registram que.

A formação inicial do professor de história, nos cursos de licenciatura, é parte da educação permanente do profissional, ou seja, processo educativo que se desenvolve ao longo da vida dos sujeitos e transcende os limites da escolaridade formal por meio de currículos educacionais. Esse percurso formativo, de ensino e aprendizagem, desenvolve-se por meio de diferentes agentes e em diferentes espaços educativos, tais como: a educação escolar, as oficinas, o teatro, as organizações e lutas políticas e culturais, as igrejas, os museus, as bibliotecas, os meios de comunicação de massa, as experiências cotidianas, os cursos superiores, as experiências de pesquisa etc. (*Ibid.*, p. 25)

Visto dessa forma, percebemos que a formação inicial do professor de história é parte de um processo educativo mais amplo e permanente que continua em todos os espaços de atuação e transcende os limites formais definidos pelos currículos escolares. Nesse sentido, destacamos o segundo ponto, que está relacionado à “dificuldade de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, aprovadas pelo CNE em 2004” (SILVA & GUIMARÃES, 2012, p. 24).

Esse problema exige uma formação contínua desses profissionais, pois durante as entrevistas, ao serem questionados sobre as mudanças trazidas pelas Diretrizes Curriculares

¹⁰⁶ Vale salientar que nem todos os professores atuam nos três níveis ao mesmo tempo. Não encontramos nenhum levantamento feito pelo IFPB sobre essa questão. No entanto, professores da área de linguagens e códigos (português, inglês, francês e espanhol) e de humanas (história, geografia e sociologia e filosofia) atuam, em sua grande maioria, em pelo menos dois níveis de ensino.

Nacionais, não encontramos qualquer referência à temática do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Pelo contrário, o professor de história nº 1 fez questão de afirmar o frágil diálogo dele com as prescrições curriculares oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e os Referenciais Curriculares para o Ensino de História no Ensino Médio do Estado da Paraíba (RCEHEM-PB). Vejamos o que ele diz a respeito dessa questão:

Eu acho que o diálogo que nós temos, ou melhor, que nós tínhamos em Cajazeiras e que nós temos aqui em João Pessoa, no passado e hoje com esses documentos oficiais, com os Parâmetros Curriculares, com as Diretrizes, eu acho que é um diálogo muito frágil, muito superficial. O que nós não temos em João Pessoa é uma coisa que eu chamo de gestão do ensino, o que nós temos em João Pessoa é um controle racional do processo de ensino, mas gestão de ensino, no sentido de avaliar o que é que o professor ensina? O que é que o professor está ensinando? Onde ele quer chegar com isso? O que ele quer que o aluno aprenda? Como o professor avalia esses alunos?. Esse tipo de gestão nós não temos e, portanto, nós não temos um diálogo mais profundo, por exemplo, com os PCN. Lembro que quando eu cheguei aqui em João Pessoa, a gente chegou a receber aquelas publicações do MEC, mas assim, não tinha orientação para isso, não tinha algo como uma oficina, não tinha algo que pudesse chegar e chamar o professor para que ele pudesse trabalhar com os PCN. A gente acaba trabalhando muito mais em consequência de uma formação que a gente recebeu, de uma formação acadêmica que é chegar em sala de aula, levar uma discussão de história que desperte no aluno determinados elementos importantes como a compreensão da história, a compreensão da memória, cidadania, mas é uma coisa muito particular de cada um, não é uma coisa (pensativo). A instituição não tem contribuído em nada com isso não. A gente não tem formação para isso, a gente não tem qualificação. São coisas muito superficiais. Quando eu cheguei aqui, por exemplo, para trabalhar história eu também peguei um programa que estava pronto e “vai pra sala de aula e faz aquilo que você acha que deve fazer.” Nós nunca tivemos planejamento. O que é planejamento no IFPB? Não tem planejamento. A não ser que alguém queria reduzir a ideia de planejamento a elaborar um plano de curso. Isso não é planejamento é uma etapa, é um momento do planejamento.

Indagado se não havia espaços coletivos de planejamento, o professor acima definiu o que ele entende sobre planejamento, dando continuidade as suas colocações.

Planejamento significa você não só planejar o conjunto de ações que serão desenvolvidas em sala de aula, executar essas ações, voltar para um determinado momento, avaliar tudo, fazer modificações, executar novamente. Você só faz isso se tiver gestão do ensino. Eu trabalho em uma instituição a vinte anos onde ninguém nunca me perguntou o que é que eu estou fazendo em sala de aula, nunca. Estou a vinte anos e nenhum pedagogo, nenhum orientador, nem um supervisor, nenhum técnico em assuntos educacionais, nenhum diretor, nenhum coordenador de curso perguntou: Professor, o senhor está dando aula de história lá, legal, como é

que tá o seu trabalho, o que é que você está ensinando (pausa). Não tem, não tem isso não. Eu ando na minha bolsa com todos os planos de curso, de todas as disciplinas. Eu duvido que a equipe pedagógica do IFPB tenha cópia desses planos de curso.

Em seu depoimento, revelou que, no IFPB, não existe um espaço de planejamento pedagógico e que, por aquele motivo, os professores se sentiam fragilizados em dialogar com as prescrições curriculares nacionais e/ou estadual em virtude da ausência daquilo que ele chama de gestão de ensino. Ao explicar o que ele entende como gestão de ensino, percebemos que faz referência à falta de espaços de planejamento das atividades pedagógicas que deveriam estar atreladas a uma política de qualificação continuada, pautada na oferta de cursos e formações continuadas para o desenvolvimento do trabalho com essas prescrições curriculares.

Essa reflexão nos remete, de imediato, ao estabelecimento das relações entre a formação inicial e continuada. Na ausência dessa última, a primeira, acadêmica, parece predominar na forma como esse e os demais professores de história atuam em sala de aula¹⁰⁷. Analisar essa questão não é uma tarefa simples, pelo contrário, requer o rompimento de três modelos de formação baseados na racionalidade técnica, sintetizados por Pereira (2002, p. 22-23)

O modelo de treinamento de habilidades comportamentais, para professores desenvolverem habilidades específicas e observáveis; o modelo de transmissão, no qual o conteúdo científico e/ou pedagógico é transmitido ao professor, geralmente ignorando as habilidades da prática de ensino; o modelo acadêmico tradicional, o qual assume que o conhecimento disciplinar e/ou científico é suficiente para o ensino e que os aspectos práticos do ensino podem ser apreendidos em serviço. (Grifos do autor)

Provavelmente, continua esse autor, os cursos de Licenciatura em História, não só no Brasil, mas em boa parte do mundo, podem ser analisados à luz desses três modelos. No caso do professor de história nº 1, sua percepção sobre a atividade profissional exercida está centralizada no terceiro modelo – acadêmico tradicional, no qual a atividade docente está ligada aos aspectos práticos desenvolvidos a partir dos seus conhecimentos adquiridos durante a sua formação acadêmica.

Para Hargreaves (2003), é preciso questionar os riscos de continuar tomando a escola como o espaço quase que exclusivo de formação dos professores, da construção da sua

¹⁰⁷ Durante as entrevistas, percebemos que quase todos os professores reclamavam da ausência da equipe pedagógica na orientação e planejamento do trabalho junto às outras áreas de conhecimento. Esse talvez tenha sido um dos obstáculos centrais da construção de uma proposta de ensino de fato integrada, pelo menos em seus aspectos pedagógicos mais gerais.

profissionalização. Ao correr esse risco, podemos continuar menosprezando, simplificando ou reduzindo outros lugares de formação desses profissionais que são igualmente importantes.

Compartilhamos da visão desse autor quando critica os riscos em tomar, apenas a escola, como lugar privilegiado de formação docente. Nesse sentido, é importante que os professores de história do IFPB se apropriem das prescrições oficiais como um canal de diálogo entre a formação acadêmica e a atividade cotidiana de planejamento pedagógico, ampliando suas perspectivas e possibilidades a respeito dos saberes históricos com vistas a transgredir as experiências vividas nos múltiplos ambientes de formação. Dessa forma, segundo Hargreaves (2003), a formação/profissionalização passaria a ser resultado da responsabilidade individual, coletiva e institucionais.

Durante as entrevistas com os demais professores de história do IFPB/Campus João Pessoa, indagamos sobre a formação/profissionalização de cada um deles, buscando identificar questões abrangentes sobre suas práticas pedagógicas. Em sua grande maioria, eles registraram a formação acadêmica como determinante nas para o ensino. Poucos tocaram na importância das prescrições curriculares nacionais, o que confirma as observações feitas por Marco e Guimarães (2012, p. 22-34) a respeito das dificuldades de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Na verdade, esses referenciais parecem chegar ao conhecimento desses professores por meios indiretos. Mesmo não estando presentes nas falas deles, encontramos referências ao ENEM e ao material didático, que de uma forma ou de outra, refletem a chegada desses parâmetros ao conhecimento desses professores de história, já que ambos estão em sintonia com os documentos oficiais.

Vejamos a seguir se, durante a construção do Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFPB/Campus João Pessoa, esses profissionais reformularam a proposta de ensino de história contido no Projeto Pedagógico do Ensino Médio, ofertado por essa instituição de 1998 até 2006, ano em que esses novos cursos foram implantados.

5.2 A INSERÇÃO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NA MATRIZ CURRICULAR DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO NO IFPB: CONSTRUINDO A INTEGRAÇÃO EM UM ESPAÇO DE DISPUTAS

O estabelecimento de uma proposta de ensino de história para os Cursos Técnico Integrados do IFPB/campus João Pessoa ressurgiu como um desafio para os professores dessa instituição de Educação Profissional, que passou a ofertar essa disciplina apenas no Ensino Médio, a partir de 1998, em virtude da separação do Ensino Técnico de Nível Médio do Ensino Médio, quando a disciplina de história, mesmo com uma carga horária reduzida, era ofertado no primeiro ano aos estudantes dos cursos técnicos da antiga Escola Técnica Federal da Paraíba¹⁰⁸.

Naquela ocasião, as transformações no ensino de história trazidas pelo surgimento de várias prescrições curriculares nacionais (PCN e PCN+), buscavam proporcionar uma reformulação no ensino para essa e para as demais disciplinas do componente curricular do Ensino Médio.

Essa reformulação curricular, ocorrida no final dos anos 1990, não foi um fenômeno nacional, relacionado apenas ao processo de redemocratização do Brasil. Outros países também estavam buscando reformar suas propostas curriculares de acordo com a chamada “nova ordem mundial”, que tenta impor um modelo global de educação, através dos diversos órgãos de fomento econômico, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, cabendo aos Estados, de acordo com a lógica de mercado, proporcionar condições para o domínio cada vez mais amplo de uma gama de conhecimentos inerentes a essa nova realidade. Melhor dizendo, o desenvolvimento de cada país depende, segundo a lógica econômica, da sua capacidade em estabelecer as reformas necessárias, nos seus sistemas de ensino, rumo ao cumprimento de metas que atendam, quase que exclusivamente, as demandas do mercado globalizado (BITTENCOURT, 2010, p. 100-103).

No Brasil, as reformulações curriculares culminaram com a elaboração dos primeiros Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1999, direcionados ao Ensino Fundamental e em seguida ao Ensino Médio (2000), “sob a orientação internacional oriunda de pressupostos da psicologia de aprendizagem piagetiana” (BITTENCOURT, 2011, p. 103). Essa autora destaca que a orientação de aprendizagem não era novidade no processo educativo, porém foi redimensionada para outra perspectiva (construtivista), a partir de uma nova roupagem, como, por exemplo, as interpretações dadas a essa teoria pelo espanhol César Coll. Essa parece ter

¹⁰⁸ Segundo os professores entrevistados, o ensino das disciplinas da chamada formação geral era ofertado durante o primeiro ano dos cursos técnicos, como uma espécie de formação introdutória para a parte profissional. Disciplinas como matemática, física, química, por exemplo, eram instrumentalizadas de acordo com a habilitação profissional escolhida (Eletrônica, Eletrotécnica etc). Ou seja, a dualidade estrutural entre conhecimentos gerais e específicos já fazia parte dos cursos técnicos anteriores a separação do Ensino Médio, não havendo integração entre os saberes.

sido, conclui a mesma, as orientações que nortearam as reformas curriculares dos países ibéricos e de boa parte da América Latina, inclusive o Brasil.

Nesse sentido, as reformas curriculares mais recentes no IFPB também seguiram essas orientações internacionais, com algumas alterações referentes à entrada em vigor do Decreto 5.154/04 e do Parecer nº 39/04, que redefiniram a relação entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico de Nível Médio¹⁰⁹.

A proposta pedagógica do Ensino Médio do IFPB/Campus João Pessoa foi então elaborada durante esse período de mudanças estruturais do sistema de ensino brasileiro, institucionais, com as reformas da Educação Profissional e, conseqüentemente, na Rede Federal de Educação Profissional (Decreto 2.208/97; Decreto 5.154/04), e disciplinares, a partir da aplicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN - 1999), dos Parâmetros Curriculares Nacionais+ (PCN+ - 2002), das Orientações Curriculares do Ensino Médio (2004) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – História (Versão 2005)/MEC.

Seguindo as orientações do Ministério da Educação, consolidadas por meio da Lei 9.394/96 (LDB), do Parecer nº 15/98, e da Resolução 03/98, do Conselho Nacional de Educação, o IFPB reformulou sua proposta de Ensino Médio, tomando como referencial os PCN. No entanto, logo na apresentação dessa proposta, os elaboradores (professores e pedagogos) questionaram o descompasso entre aquilo que os documentos nacionais indicavam, naquele momento, e a proposta de seleção do vestibular de uma das principais universidades públicas da Paraíba.

Na elaboração da referida proposta, cujo referencial didático-pedagógico são os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, primou-se pelo desenvolvimento dos profissionais e pela articulação das áreas de conhecimento na definição de competências, saberes associados e princípios norteadores que imprimam à proposta curricular um caráter formativo e transformador. **Entretanto, a efetivação desta proposta, seu acompanhamento e avaliação estarão diretamente relacionados à ampliação e intensificação das discussões acerca da nova prática educativa na qual a interação de conhecimentos gerais, científicos e**

¹⁰⁹ A entrada desse novo Decreto (5.154/2004) foi cercada, como vimos no capítulo anterior, de conflitos e resistência de grupos que apoiavam a manutenção das reformas implantadas no governo FHC, que realizou reformas estruturais no Estado brasileiro. Durante os anos 1990, cortes no orçamento destinado à educação pública, privatizações de empresas estatais e o sucateamento das antigas Escolas Técnicas Federais, assim como das Universidades Federais, a partir do contingenciamento do orçamento destinado a essas instituições estavam alinhados a uma política macroeconômica que buscava o equilíbrio fiscal, baseado na garantia da ampliação do superávit primário (espécie de poupança responsável pelo pagamento de juros aos credores da dívida pública). Essa política macroeconômica continuou no governo Lula, no entanto, com o crescimento do repasse de verbas públicas para o ensino privado superior e uma expansão expressiva das instituições federais, em particular dos Institutos Federais que saíram de 140 unidades em 2002, para 562 unidades em 2014. Disponível em: < <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

tecnológicos e sua vinculação com o mundo do trabalho e a prática social estarão dificultadas pelo distanciamento da proposta de seleção de uma das principais alternativas de prosseguimento de estudos, a Universidade Federal da Paraíba, um processo seletivo seriado que fragmenta o conhecimento, distribuindo-o sob a forma de conteúdos por séries, desconsiderando as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais e o ensino da comunidade frente a essa situação. (CEFET-PB/GEEM, 2000, p. 08, grifos nossos)

Esse descompasso influenciou a vivência da proposta de ensino de história do IFPB (currículo real), pois os professores entrevistados apontam o Processo Seletivo Seriado (PSS)¹¹⁰ da UFPB (antigo vestibular) como um balizador de suas propostas de ensino, já que boa parte dos alunos do Ensino Médio ansiavam e ainda anseiam em dar continuidade aos seus estudos no Ensino Superior.

Desse modo, mesmo o Projeto Pedagógico do IFPB apontando críticas ao vestibular da UFPB, os professores de história pautaram o currículo formal se aproximado daquilo que o PSS estabelecia, ou seja, na prática, os conteúdos destinados a cada ano do Ensino Médio estavam presentes no currículo dessa escola. Consequentemente, o vestibular dessa e de outras grandes universidades públicas terminam moldando, até certo ponto, o currículo das escolas.

Apesar das críticas da equipe pedagógica do IFPB ao PSS da UFPB¹¹¹, ao analisarmos a proposta de ensino de história, contida na ementa do Projeto Pedagógico do Ensino Médio, assim como os Planos de Ensino dos professores, encontrados nos arquivos da Coordenação de Ciências Humanas e suas Tecnologias, percebemos convergências entre os saberes históricos a serem desenvolvidos (competências) por essa disciplina e aquilo que era solicitado/proposto enquanto conhecimento histórico pelo vestibular da Universidade Federal da Paraíba.

Para termos uma ideia dessa relação entre o vestibular e a proposta de ensino de história no IFPB, nas primeiras edições do PSS, os conteúdos de História estavam divididos basicamente em três grandes blocos: no primeiro ano, os alunos deveriam trabalhar os conteúdos de Teoria da História, História Antiga e Medieval. Para o segundo ano, os conteúdos selecionados englobavam a História Moderna (História Geral, História do Brasil e

¹¹⁰ O Processo Seletivo Seriado (PSS) foi a forma de seleção adotada pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, de 1999 até 2009, quando o Enem o substituiu. Esse processo consistia em provas elaboradas de acordo com programas (conteúdos) estabelecidos por disciplina em referência à 1ª, à 2ª e à 3ª série do Ensino Médio. Essas e outras informações sobre o antigo vestibular da UFPB estão disponíveis em: < <http://www.coperve.ufpb.br>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

¹¹¹ Segundo a pedagoga nº 02, a equipe pedagógica do IFPB, em reunião pública com a Comissão Permanente de Concurso vestibular (COPERVE) e demais escolas públicas e privadas, protestou em relação à definição de conteúdos por série.

História da Paraíba). Por fim, no terceiro ano do Ensino Médio, caberia trabalhar a História Contemporânea (da mesma forma que era visto no segundo ano, ou seja, História Geral, História do Brasil e História da Paraíba).

Vale destacar que, na maioria das escolas públicas e privadas da Paraíba, apenas os alunos que iriam prestar vestibular para os cursos da área de humanas é que estudavam a História Contemporânea. No caso do IFPB, não houve essa divisão, já que os alunos tiveram acesso aos conteúdos curriculares independente da área do curso superior que iriam prestar vestibular. Assim, aqueles que optassem pelas áreas de exatas (Engenharias e Licenciaturas em matemática física, química e biologia etc.) e saúde (medicina, fisioterapia, farmácia, odontologia, educação física etc.) não estudavam a história contemporânea. Isso era considerado um contrassenso, vejamos:

Entrevistada: Pedagoga nº 2

Eu coloco assim, não que a gente negasse que o aluno, concluinte de Ensino Médio ele tivesse o direito a ascensão, porém a gente sempre se negou a questão de ser refém da universidade [UFPB]. Por exemplo, a universidade, os PSS, acho que foi a coisa mais equivocada que a universidade lançou foi o tal do PSS, porque o aluno sofria a pressão psicológica desde a primeira série. Nós tivemos alunos que ficaram piradinhos porque faziam prova na primeira série, fazia prova na segunda série, não era assim? Ele fazia essas provas ano a ano e às vezes com o desgaste de chegar ao último ano e invalidar tudo que foi feito para fazer de novo, buscando uma média melhor. (...) Então assim, nós não tínhamos a preocupação em nos transformarmos em reféns da universidade, por quê? Porque aí nós construíamos os projetos e então para desenvolver aqueles conhecimentos nós precisávamos, por exemplo, de biologia que no segundo ano, vamos dar um exemplo, trabalhasse ecologia, porque a gente sempre trabalhava projeto, a gente tinha projetos, a principio isso se deixou de mão, mas estamos tentando voltar, mais está voltando de forma equivocada. Se nós precisávamos de ecologia na segunda série, a gente não se importava se ecologia tava lá na primeira série do PSS. Nesse sentido, a gente não sofreu, digamos assim a influência da universidade.

Comparando as críticas dessa pedagoga ao PSS, com aquilo que foi prescrito no Projeto Pedagógico do Ensino Médio no IFPB, em 1998, conseguimos perceber que a proposta de ensino exibido por essa escola estava em relativa sintonia com o Parecer 15/98, com a Resolução 03/98 e com o vestibular da UFPB. Logo, evidencia-se que o trabalho das diferentes áreas do conhecimento – linguagens e códigos; ciências humanas e ciências da natureza e matemática –, seguiam as prescrições oficiais e atendiam, também, a demanda do vestibular dessa universidade. No entanto, a ordem dos conteúdos não seguia, necessariamente, aquilo que era determinado para cada série em todas as disciplinas.

No caso específico de história, percebemos que a divisão dos conteúdos por série estava em perfeita sintonia com aquilo que era determinado pelo PSS. Isso foi possível de ser observado porque o projeto de Ensino Médio do IFPB trouxe consigo os Planos de Ensino de

história referentes a cada ano letivo, com a divisão dos seus respectivos conteúdos de acordo com aquilo que era cobrado no Processo Seletivo Seriado da UFPB.

Além dos objetivos, da metodologia de aprendizagem e do processo avaliativo, o projeto trazia os conteúdos das disciplinas. Isso não é comum de ser observado em um Projeto Pedagógico de ensino, seja em qualquer nível, pois, geralmente, só trazem as ementas de cada disciplina ofertadas durante o curso.

De qualquer forma, no caso particular da Paraíba, o formato seriado do vestibular da UFPB influenciou a organização curricular das escolas públicas e privadas. Ante o exposto, entendemos que, apesar das críticas e da discordância em relação ao formato do PSS, o IFPB aponta, a partir do seu Projeto Pedagógico, na parte referente aos seus princípios, a necessidade de articular-se as demais instituições de ensino com vistas ao desenvolvimento de competências básicas definidas pelo coletivo escolar.

Talvez essa observação nos permita afirmar que, mesmo não dispondo os conteúdos na ordem seriada exigida pela UFPB em todas as disciplinas, essa escola trabalhou sua proposta de ensino atendendo também aos anseios dos seus estudantes em dar continuidade aos estudos, tendo condições de ingressar no ensino superior, de preferência na maior universidade pública da Paraíba. Sobre essa relação entre o Projeto Pedagógico do Ensino Médio do IFPB e o vestibular seriado da UFPB o professor de história nº 01 diz o seguinte:

É nesse contexto aí que surge dentro da escola, em Cajazeiras e aqui o Ensino Médio tradicional que é uma saída encontrada pelos gestores, isso ocorre no país inteiro, algo que me parece que foi negociado lá no MEC. Então a gente vai ter o Ensino Médio tradicional e quem vai trabalhar no Ensino Médio somos nós da história, da geografia, da matemática, da física, todo esse pessoal que antes fazia aquilo que a gente chama de cultura geral, de formação geral, que trabalhava naquele primeiro ano dos cursos técnicos.

Questionado se a criação do Ensino Médio no IFPB teria trazido igualmente mudanças para o ensino de história, o professor complementou suas considerações dizendo:

Aí muda, primeiro porque você não tem mais história só um ano, você passa a ter história no primeiro, segundo e terceiro ano. Ensino Médio bem tradicional com três anos. Agora o que é que não muda? Não muda o apelo que esses alunos e que a sociedade de um modo geral fazem no que diz respeito à preparação para o vestibular. Isso não muda, pelo contrário, o Ensino Médio que a gente cria na Escola Técnica. (...) E aí a gente não teve forças para tentar colocar em prática nada diferente disso.

As colocações do professor não apontam, claramente, se aquela mudança mexeu com os métodos de ensino, contudo, é certo que não promoveu transformação em relação ao conhecimento histórico apresentado no Projeto Pedagógico que, por sua, continuou a seguir uma perspectiva conteudista. Isso não quer dizer que, durante as aulas (currículo real), os professores não tenham buscado trabalhar implementando novas temáticas e métodos de

ensino que começaram a surgir a partir da reformulação dos conteúdos escolares tradicionais já presentes nos livros didáticos, amparados por uma produção historiográfica renovada, incorporando “representações do mundo social como objeto da História” (PCN+, 2002, p. 71).

Paralelamente às transformações ocorridas no ensino de história, o governo federal, a partir de 2003, decide substituir o Decreto 2.208/97, que separou a Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Ensino Médio, pelo Decreto 5.154/04. Essa mudança permitiu aos Institutos Federais a construção de propostas de Ensino Médio Integrado.

Diante dessa nova reforma na Educação Profissional, questionamos os professores de história sobre os possíveis efeitos trazidos para o ensino dessa disciplina, já que se tratava de uma proposta que pretendia integrar o Ensino Médio e o Técnico em um mesmo curso, com uma realidade pedagógica diferenciada dos antigos cursos técnicos ofertados por aquela escola. Vejamos qual a percepção de um dos professores entrevistado sobre essa questão:

Entrevistado: Professor de história nº 01

A gente tem toda uma história, a gente tem toda uma memória de Escola Técnica e toda uma memória de processos sobre ensino técnico, e a impressão que eu tenho é que quando o governo propôs a criação dos cursos integrados, as pessoas não compreenderam exatamente o que é que era o curso integrado e acho que ainda hoje tem muita gente que não entendeu nada ainda sobre o curso integrado. Quando nós começamos a conversar sobre os cursos integrados, o tipo de discussão foi mais ou menos assim: o pessoal do curso técnico estava aqui [aponta um espaço da sala de entrevista], vamos criar o curso técnico em mecânica, cursos técnicos integrados ao médio em mecânica. Houve uma separação, o que é que é técnico e o que é que é médio. E aí uma grande briga por um espaço maior dentro dessa estrutura curricular possível. É como se você tivesse duas peças, isso é uma leitura que eu fazia na época, você tem duas peças maiores e para serem colocadas em um determinado espaço que é menor que as duas peças juntas (...). Nessa briga, em nenhum momento se discutiu a natureza do curso, o que é um curso integrado. A discussão que houve, se é que nós podemos falar em discussão foi a seguinte: tá aqui o pessoal da área técnica, o curso é assim, sobrou isso aqui pra vocês [formação geral]. Tanto é que a gente não conseguiu juntar ainda isso, a gente não conseguiu criar ainda aqui no IFPB nada que se aproxime, que se assemelhe com um Curso Técnico Integrado (...). Nós temos aqui disciplinas do Ensino Médio, disciplinas da área técnica que funcionam independentemente uma da outra, que não estabelece nenhum tipo de diálogo entre esses conhecimentos.

A compreensão desse professor de história sobre o processo de elaboração do Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados do IFPB/Campus João Pessoa só confirma a des(integração)¹¹² desses projetos desde a sua concepção, quando ele destaca que “em nenhum momento se discutiu a natureza do curso”. Na realidade, as discussões sobre o Ensino

¹¹² Em relação à construção de uma proposta de Ensino Médio Integrado, outros pesquisadores, como Pontes (2012) e Bezerra (2012), também apresentaram as dificuldades encontradas pelo planejamento desses cursos integrados. Nesse sentido, romper com a dualidade estrutural do nosso sistema de ensino requer um esforço que aglutine uma série de variáveis que vão desde a formação continuada dos professores dos Institutos Federais até as questões mais amplas – estruturais, que envolvem todo o processo de montagem do sistema de ensino brasileiro.

Médio Integrado ocorreram nessa escola, como vimos no capítulo anterior, mas o que de fato não aconteceu foi a integração desde a concepção do projeto, a partir da fundamentação teórica e da definição do perfil desses cursos (PONTES, 2012), pois a separação do que seriam os conhecimentos técnicos e os conhecimentos gerais só nos confirmam que o planejamento não aconteceu de forma integrada, no sentido amplo do termo, significando não apenas reunir as diferentes áreas de formação em um mesmo espaço físico. Nesse sentido, seria preciso rever a metodologia adotada pelos Grupos de Trabalho responsáveis pelo processo de construção do Projeto Pedagógico, que não deveriam ter permitido, desde o início, o aproveitamento do perfil e da justificativa dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Subsequentes (Pós-Médio). Nesse aspecto, Pontes (2012, p. 143) é enfática ao afirmar que:

É importante ressaltar que a mera transferência da “justificativa” anunciada no projeto do curso técnico subsequente para a proposta do integrado se torna especialmente inapropriada por compreender que se tratam de cursos não apenas de formato diferentes, mas ancorados em perfis e perspectivas de formação que se contrapõe.

Com base nisso, inferimos que os Cursos Técnicos Integrados do IFPB não conseguiram transpor a dualidade estrutural, pelo contrário, o professor de história nº 1 (cf nota anterior) destaca que as disciplinas de formação técnica funcionam de forma independente das disciplinas de formação geral. Isso não foi negado pela equipe responsável pela sistematização do projeto de EMI do IFPB, pelo contrário, foi assinalado logo na apresentação do Projeto Pedagógico dos três Cursos Técnicos Integrados (Edificações, Eletrotécnica e Mecânica), quando diante das relações de poder no interior da instituição e também fora dela, prevaleceu os interesses hegemônicos de um “saber técnico-científico” (CEFET-PB/COEDIF, 2006, p.5; CEFET-PB/COELT, 2006, p.5; CEFET-PB/COMEC, 2006, p. 5).

Voltando a entrevista do professor de história nº 1, insistimos sobre as possíveis alterações no ensino de história, diante da construção do Projeto Pedagógico dos cursos integrados.

Entrevistado: Professor de História nº 1

Primeiro a gente não discute isso, a gente não tem nenhuma discussão mais séria sobre ensino de história. O que nós fazemos aqui em sala de aula é uma coisa muito particular é uma ação muito particular de cada um de nós. Não temos nenhuma discussão mais sistemática sobre o ensino de história no IFPB. Temos determinadas ações que são resultado da formação de cada um de nós e certamente nós temos muitas aproximações, mas certamente também temos muitas diferenças. Por

exemplo, nós não conseguimos avançar numa ideia que eu considero ainda hoje uma ideia importantíssima e que não sei por que as pessoas não compreenderam como uma ideia importante, que era a gente fazer um grande encontro para discutir o ensino de ciências humanas no IFPB. Eu fiquei muito frustrado assim com o fato das pessoas não terem percebido que é importante fazer isso, e que a gente deveria fazer isso, que a gente precisa fazer isso, e que a gente precisa pautar o ensino da história, da filosofia, da sociologia, da geografia, dentro da instituição. (...). Daí porque as dificuldades que a gente enfrenta hoje talvez seja um pouco o resultado da nossa apatia, da nossa falta de vontade para discutir esse tipo de coisa. Por isso acho que hoje enfrentamos muitas dificuldades no IFPB porque nós não conseguimos nos colocar enquanto sujeitos nesse processo todo.

Ao contrastarmos os Planos de Ensino da disciplina de história elaborados para os Cursos Técnicos Integrados, conseguimos perceber que a proposta de integração entre os conhecimentos históricos selecionados não dialogava com os conhecimentos específicos da área técnica. Não queremos defender que esses conhecimentos deveriam estar a serviço dessa ou daquela habilitação profissional. Isso seria a reprodução de um modelo de curso técnico ultrapassado que busca, nas chamadas disciplinas de formação geral, instrumentos de ensino direcionados às necessidades de um ofício, por exemplo, quando um professor do Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica exige, ou tenta induzir, que o professor de física reformule seu plano de ensino, seus conteúdos, de acordo com as necessidades dessa ou daquela disciplina técnica.

Não se trata de negar uma base científica geral que proporcione aos alunos dos Cursos Técnicos Integrados um conjunto de conhecimentos que facilitem o aprendizado de determinadas disciplinas da área técnica. Em outras palavras, não é preciso instrumentalizar as disciplinas de formação geral de acordo com as necessidades de uma determinada habilitação profissional, isso não é integração, mas a reprodução do dualismo existente na base de produção econômica capitalista.

Enfrentar essa questão estrutural não é tarefa fácil, é um dos caminhos apontados como possíveis diante da configuração dos currículos por disciplina e da construção de projetos integradores em pequena escala, como sugerido por Baracho *et al.* (2011).

Para o ensino de história, a integração se daria em um sentido mais amplo, que para o professor de história nº 01, passaria pela organização de “um grande encontro para a gente discutir o ensino de ciências humanas no IFPB”. Acreditamos que essa ideia seja importante, mas não podemos negar que em cada campus seja possível, a partir da iniciativa dos próprios professores de humanas, a reformulação dos seus Planos de Ensino, buscando, por exemplo, a interação entre os conceitos estruturantes dessa área, contidos nos PCN, com os conceitos estruturantes das áreas de formação profissional. Esse seria o ponto de partida para a construção de um ensino de fato integrado, no qual cada disciplina buscaria dialogar não

exclusivamente com os seus conceitos específicos, mas com os conceitos estruturantes da proposta de Ensino Médio Integrado.

Tal diálogo, como podemos observar a partir do Projeto Pedagógico do IFPB, não se concretizou. Na mesma forma, o ensino de história não conseguiu relacionar os seus conceitos estruturantes com os do Ensino Médio Integrado, por dois motivos. O primeiro está relacionado à predominância da formação acadêmica em detrimento daquilo que sugere os PCN, fato que, segundo o professor de história nº 01, deve-se à ausência de uma “discussão mais séria sobre ensino de história”. Mas então o que seria uma discussão mais séria sobre essa disciplina? O que impediu ou ainda impede que essa discussão seja feita?

O segundo motivo que não permitiu os professores de história repensarem sua proposta de ensino em uma perspectiva integrada, continuando a trabalhar com os conhecimentos históricos que já vinham desenvolvendo no Ensino Médio, se deu pela falta de planejamento da própria disciplina que não conseguiu estabelecer, segundo o professor de história nº 01 “nenhuma discussão mais sistemática sobre o ensino de história”.

Sobre essa questão, não encontramos, no discurso de nenhum dos demais professores entrevistados, qualquer barreira que impedisse a reformulação da proposta de ensino de história no IFPB, como também não encontramos qualquer referência em relação à preocupação em rever a proposta dessa disciplina de acordo com a perspectiva do EMI.

Talvez a dificuldade na reformulação esteja localizada, justamente, na formação acadêmica desses professores, como também da falta de planejamento no ensino como um todo, já que essa situação não deve ser encarada como um problema localizado e restrito em/a uma disciplina.

Diferenças sobre que tipo de conhecimento histórico deve ser trabalhado em sala de aula com os alunos sempre vai existir, o que é salutar para o processo de ensino e aprendizagem. O que não deveria acontecer, mas que termina acontecendo na prática, não só no IFPB, mas em outras escolas, é a falta de diálogo e planejamento entre os próprios professores.

Nesse aspecto, o planejamento de um projeto de ensino integrado, feito de forma coletiva, pode contribuir com a discussão de novos métodos de ensino, chegando até a possibilidade de integração das competências e habilidades específicas do ensino de história, por exemplo, com os conceitos estruturadores de uma proposta de Ensino Médio Integrado, que busca uma indissociabilidade entre os vários ramos do conhecimento inseridos em uma proposta de ensino, tomando o trabalho, a ciência e a tecnologia como eixos de integração de um currículo.

Dessa forma, os Planos de Ensino de história dos professores do IFPB, embora não tenham sido reformulados em comparação aos conhecimentos históricos que já vinham sendo desenvolvidos pela proposta de Ensino Médio, extinta em 2006, podem e devem ser repensados, mas não apenas pelos professores dessa disciplina, fato que já seria considerado um avanço, mas a partir de uma inversão da lógica de planejamento dos Cursos Técnicos Integrados, explorando os fundamentos estruturais de uma proposta de Ensino Médio Integrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ingressarmos nessa centenária instituição de Educação Profissional, não tínhamos ideia do que seria uma proposta de Ensino Médio Integrado, mais do que isso, não sabíamos em que medida deveríamos reformular o nosso Plano de Ensino de história diante daquela proposta que buscava enfrentar o dualismo na educação brasileira, encontrando no Ensino Médio, última fase da Educação Básica, sua maior expressão.

Assim, aquelas perguntas feitas pelo aluno do curso de Informática que nos reportamos na primeira parte desta dissertação, não são isoladas, fazem parte de um contexto mais amplo da educação brasileira, nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Na realidade, ficam sempre as questões até agora minimamente resolvidas: para que serve estudar história? Qual a função do conhecimento histórico na Educação Básica? Quais os sentidos estabelecidos para definir os conteúdos e as abordagens no ensino de história no EMI?

Nesse sentido, aquelas indagações revelavam não apenas as inquietações, questionamentos de vários jovens sobre a utilidade do ensino de história na sua formação escolar, mas expressam, em alguma medida, a falta de sentido por eles percebida sobre que é ensinado nas disciplinas escolares.

De fato, o estudo do “passado pelo passado”, como muitas vezes ainda é trabalhado o ensino de história nas escolas, faz com que muitos jovens não percebam a importância do estudo da história, e sua relação com o presente, como um conhecimento capaz de contribuir para a compreensão da realidade que os cercam, “superando visões imediatistas, fatalistas, que naturalizam o social” (MONTEIRO, 2007, p. 11).

No contexto mundial em que a tecnologia acentua a “presentificação”, o passado, ou a história parecem supérfluos, tornando-se tarefa desafiadora para os professores dessa disciplina “proporcionar um ensino de História mais significativo para a geração do mundo tecnológico, com seus ritmos diversos de apreensão do presente e seu intenso consumismo, o qual desenvolve, no público escolar, expectativas utilitaristas muito acentuadas” (BITTENCOURT, 2011, p. 99).

Ao apresentarmos o nosso Plano de Ensino para aquela turma do Curso Técnico Integrado em Informática, no início do ano letivo de 2010, buscávamos superar as “expectativas utilitaristas” daquele jovem estudante sobre a importância do conhecimento na sua vida, tentando inseri-lo como sujeito histórico capaz de compreender o desenvolvimento

tecnológico a partir da própria informática, como algo não natural, mas fruto da ação humana (trabalho), capaz de modificar o meio através da produção do conhecimento (ciência).

Talvez o primeiro contato com a nossa proposta de ensino não tenha convencido aquele aluno sobre a importância do conhecimento histórico na sua vida cotidiana e profissional, mas causaram, em nós, as primeiras inquietações que nos levaram a investigar um pouco mais a trajetória da Educação Profissional e como o ensino de história poderia estar inserido naquela proposta de Ensino Médio Integrado. Daí vieram os nossos primeiros questionamentos: Como o ensino de história dialogava com as diversas habilitações profissionais ofertadas pelo IFPB? Como os professores de história que trabalhavam, a mais tempo nessa instituição, construíram suas propostas de ensino? E mais, como se dava a integração entre o ensino de história e o EMI?

De posse do Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados em Edificações, Eletrotécnica e Mecânica – primeiros cursos ofertados de forma integrada pelo IFPB/Campus João Pessoa – não percebemos maiores diferenças em relação àquilo que já praticávamos em escolas privadas do Ensino Médio antes de ingressarmos no IFPB/Campus de Campina Grande.

Foi a partir daquele momento que decidimos, então, aprofundarmos mais na história da Educação Profissional e no ensino de história enquanto objeto de investigação, a partir da construção de um projeto de pesquisa inscrito junto ao programa de Pós-Graduação em História da UFPB, com área de concentração em História e Cultura Histórica, que possui como uma de suas linhas de pesquisa o Ensino de História e Saberes Históricos.

A ideia inicial do projeto era analisar a inserção dos saberes históricos na matriz curricular dos Cursos Técnicos Integrado do Campus João Pessoa, tomando como principais fontes históricas o Projeto Pedagógico desses novos cursos, elaborados entre 2004 e 2006, e os Planos de Ensino dos professores que atuaram na construção desse projeto, tentando identificar possíveis inter-relações entre o nacionalmente prescrito (Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – 1999), os Parâmetros Curriculares Nacionais+ (PCN+ - 2002) / Orientações Curriculares do Ensino Médio (2004) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – História (Versão 2005)/MEC) e o localmente planejado para o ensino de história.

Acreditávamos que, por se tratar do Campus mais antigo da instituição, seria em João Pessoa que encontraríamos uma possível inovação metodológica, ou, quem sabe, uma transformação mais profunda na proposta de ensino de história.

Uma vez com o Projeto Pedagógico e os Planos de Ensino dos professores de história desse Campus em mãos, percebemos que não teríamos condições de identificar possíveis

embates teóricos sobre como o ensino de história poderia dialogar com os fundamentos filosóficos e epistemológicos de uma proposta de EMI, manuseando, unicamente, aquelas fontes escritas. Era preciso ir além e buscar os atores que participaram da elaboração daquela proposta, os professores de história e os pedagogos que participaram dos Grupos de Trabalho (GTs) responsáveis por aquele planejamento.

Ao dialogarmos com Goodson (2012) e Sacristán (2000), como um dos nossos referenciais teóricos sobre currículo, percebemos que não poderíamos tomar apenas o Projeto Pedagógico e os Planos de Ensino como fontes históricas a serem analisadas e comparadas com aquilo que preconiza os documentos nacionais estabelecidos pelo MEC para a Educação Profissional e o ensino de história.

Se assim fizéssemos, estaríamos comprometendo o resultado da nossa pesquisa. Por isso, optamos em utilizar as fontes orais, entrevistando os professores de história e os pedagogos que participaram da elaboração do Projeto Pedagógico desses novos cursos, mas não como uma fonte complementar aos documentos escritos, nem assumindo uma forma hierárquica superior ou inferior, ou como fonte alternativa, e sim como fonte associada a essa documentação prescrita, por entendemos que as fontes orais são imprescindíveis quando se quer analisar a construção de uma proposta de ensino.

Contrastando as fontes escritas com as fontes orais, encontramos diferentes concepções de Educação Profissional em disputa, delineadas por interesses políticos e ideológicos divergentes, bem como nos deparamos com o desafio que foi a construção coletiva de uma proposta de ensino na qual está implícito todo um processo de seleção de saberes.

Os embates em torno dos diferentes projetos educacionais no cenário político dos anos 1990 ganharam sua materialidade com a vigência de um novo aparato normativo que foi sendo, rapidamente, constituído por um conjunto de documentos (pareceres e resoluções publicadas pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – CNE/CEB) que interpretaram a LDB, sancionada em 1996. Gradativamente, o sistema de educação foi sendo moldado de acordo com esse novo cenário político, fruto de disputas feitas em âmbito nacional e internacional, engajadas às novas demandas econômicas e sociais cada vez mais globalizadas e portadoras de novos padrões de produtividade e competitividade.

O resultado desses embates estruturais em torno da construção de um Projeto Pedagógico (currículo na sua fase pré-ativo) é que definem, em última instância, o modelo de educação a ser implantado e, conseqüentemente, o conjunto de conhecimentos que estiveram presentes na proposta de EMI do IFPB. Ou seja, paralelamente a análise dos pressupostos

teóricos e metodológicos que nortearam a construção do Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFPB/Campus João Pessoa, identificamos e discutimos, a partir do olhar da equipe pedagógica e dos professores de história do Campus João Pessoa, em que bases foram construídas essas reformas nessa instituição.

Nesse sentido, a conclusão a que chegamos foi a de que a opção pela oferta de uma proposta de Ensino Médio Integrado não foi concretizada. A redução da compreensão dessa proposta de ensino a uma mera estratégia de integração curricular, entre formação geral e formação profissional, não considerou os fundamentos sócio-filosóficos e políticos dessa abordagem de ensino. Isto é, sem a apropriação dos fundamentos que envolvem uma proposta de Ensino Médio Integrado, desde a sua concepção (currículo pré-ativo), dificilmente seria/será possível a travessia de uma proposta de ensino dual para uma, de fato, integrada.

Foram notórias as dificuldades enfrentadas durante o processo de elaboração do Projeto Pedagógico desses novos cursos, delineados desde sua origem por interesses hegemônicos do saber técnico-científico, fruto de relações sociais e de poder no interior do IFPB. Essa hegemonia se fez perceber de forma acentuada quando os Grupos de Trabalho, responsáveis pela elaboração desse projeto de integração, aproveitaram a estrutura do Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Subsequentes (Pós-Médio) como base para a elaboração do Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados. Logo, a simples transferência do perfil de formação e da justificativa dos projetos dos cursos subsequente para os projetos dos cursos integrados comprometeu, já no início, o que deveria ser a nova proposta de ensino, por não compreender que se tratava de cursos não apenas de formatos diferentes, mas ancorados em perspectivas de formação que se contrapõem. Isso foi feito, segundo Pontes (2012, p. 143), “sem qualquer alteração em seu teor, nem mesmo a atualização dos dados apresentados” sobre as oportunidades de estágios foram feitas, aproveitando-se as informações de um período bem anterior a elaboração dos novos projetos (1999 a 2001).

Face o exposto, concluímos que o Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados do Campus de João Pessoa do IFPB estão (des) integrados desde a sua concepção e que isso pode ser refletido nas práticas pedagógicas cotidianas (currículo real), já que, tanto a formação geral como a profissional, continuam a trabalhar seus conhecimentos de forma paralela e não integrada.

Da mesma forma, o ensino de história não conseguiu relacionar os seus conceitos estruturantes contidos nos PCN com os do Ensino Médio Integrado, por, pelo menos, dois motivos: o primeiro está relacionado à predominância da formação acadêmica dos professores de história em detrimento daquilo que sugere essas prescrições; o segundo motivo que não

permitiu os professores de história repensarem sua proposta de ensino em uma perspectiva integrada, continuando a trabalharem com os conhecimentos históricos que já vinham desenvolvendo no Projeto Pedagógico Ensino Médio, deu-se pela falta de planejamento da própria disciplina que não conseguiu estabelecer, durante a elaboração Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados do IFPB/Campus de João Pessoa, “nenhuma discussão mais sistemática sobre o ensino de história” (professor de história nº 01).

Assim, vislumbramos, diante do que encontramos na documentação e nos depoimentos dos professores entrevistados, que muito ainda precisa ser feito para que, minimamente, possamos chamar de EMI o que ocorre no IFPB, o que ficou evidente com relação ao ensino de História. O caminho a ser trilhado, necessariamente, passa pelo que foi apontado por um dos nossos entrevistados: planejamento, integração entre a equipe técnica e os professores, e, finalmente, mas não menos importante, a compreensão do que seja um EMI – e do que prescreve toda essa legislação que aqui analisamos e, principalmente, do que podemos fazer a partir dela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- AMADO, Janaína & FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **História**. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/anped/sobre-anped/historia>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2015.
- BARBOSA, Vilma. L. **Contribuições para pensar, fazer e ensinar a história local**. João Pessoa: Editora Universitária, 2014.
- BARACHO, Maria das graças et al. Algumas reflexões e proposições acerca do ensino integrado à educação profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente novo. In: _____. (Orgs.). **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. P. 7-43.
- BARROS, José de Assunção. **O projeto de pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BEZERRA, Daniella de Souza. **Políticas e planejamento do ensino médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês): na mira(gem) da politecnia e da integração**. 2012, 203 p. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo.
- _____. **Ensino Médio (des)integrado: história, fundamentos, políticas e planejamento curricular**. Natal (RN), 2013.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BORGES, Vavy Pacheco. **O que é história**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRICK, Patrícia Ramos & MOTA, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. 2. ed. Vol. 3. São Paulo: Moderna, 2013.
- BRASIL, Decreto nº 7.566/1909. de 23 de Setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 26/9/1909, Página 6975. 1909.
- _____. Nº 4.073 - DE 30 DE JANEIRO DE 1942. LEI ORGÂNICA DO ENSINO INDUSTRIAL. **Diário Oficial da União** de 25/02/47. 1942.

_____. Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Cria a Lei Orgânica do Ensino Industrial. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, 25 fev. 1947.

_____. Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. 1942.

_____. Decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942. Cria a Lei Orgânica do Ensino Secundário. 1942.

_____. Decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Cria a Lei Orgânica do Ensino Comercial. 1943.

_____. Decreto-lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Cria a Lei Orgânica do Ensino Primário. 1946.

_____. Decreto-lei: 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Cria a Lei Orgânica do Ensino Normal. 1946.

_____. Decreto-lei 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC. 1946.

_____. Decreto-lei 9.613, de 20 de agosto de 1946. Cria Lei Orgânica do Ensino Agrícola. 1946.

_____. Decreto 53.324/1963 de 18 de dez. de 1963. Aprova o programa intensivo de preparação da mão de obras industrial e da outras providencias. V1963. 1963.

_____. Decreto nº 547, de 18 de abril de 1969. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. **Diário Oficial da União** de 22.4.1969. 1969.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 29 ago. 2014.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 29 ago. 2014.

BRASIL. LEI Nº 3.991, DE 5 DE JANEIRO DE 1920. Fixa a Despesa Geral da República dos Estados Unidos do Brasil para o exercício de 1920. 1920.

_____. Lei nº 1.076 de 31 de março de 1950. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 12 de abr. de 1950, p. 5425. 1950.

_____. Lei 5.524, de 5 de novembro de 1968. Dispõe sobre o exercício da profissão de técnico industrial de nível médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5524.htm>. Acesso em: 25 ago. 2014.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 29 ago. 2014.

_____. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. 1982.

_____. Lei nº 11.645/2008. Altera a Lei 9394, de 20/12/1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9/01/2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. 2008.

_____. Lei nº 11.741/2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. 2008

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 29 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 15/1998. Versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 1998.

_____. Parecer nº16/1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. 1999.

_____. Parecer CNE/CEB nº 39/2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio. 2004.

_____. Parecer CNE/CEB 07/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010.

_____. Parecer CEE/PB nº 149/2010. Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e da “História e Cultura Indígena”. 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação (CNE). Parecer nº 177/1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692/71. 1982.

BRASIL, Projeto de Lei n. 1.258-a, de 1988 (do sr. Otávio Elísio), in **Diário do Congresso Nacional**, Suplemento ao n. 175, de 25/01/1991, 282 pp. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=21916>>. Acesso em: 22 jan. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Relatório do Grupo de Trabalho instituído pelo Decreto 66.600, de 20 de maio de 1970. In: **Ensino de 1º e 2º Graus**. Rio de Janeiro, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-66600-20-maio-1970-408046-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio v. 3: Ciências Humanas e suas Tecnologias (OCEM). 2006.

_____. Ministério da Educação. Documento Base. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. 2007

_____. Ministério da Educação. Referenciais curriculares para o Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba (RCEM). 2007.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio + (Orientações Curriculares Complementares aos PCNEM (PCNEM +)). 2002

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 3/1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 1998.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). 2000.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4/1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. 1999.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1/2001. Prorroga o prazo final definido pelo artigo 18 da Resolução CNE/CEB nº 04/99, como período de transição para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. 2001.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1/2004. Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos. 2004.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1/2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. 2005.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4/2005. Inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB 1/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. 2005.

_____. Resolução CNE/CEB nº 3/2008. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. 2008.

_____. Resolução CNE/CEB nº 3/2009. Dispõe sobre a instituição Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), em substituição ao Cadastro Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT), definido pela Resolução CNE/CEB nº 4/99. 2009.

_____. Resolução CNE/CEB nº 02. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2012.

_____. Resolução CNE/CEB nº4/2012. 2012.

_____. Resolução CNE/CEB nº6/2012. Dispõe sobre alteração na Resolução CNE/CEB nº 3/2008, definindo a nova versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. 2012.

CAIME, Flávia Eloisa. História convencional, integrada, temática: uma opção ou um falso debate? In: XXV Simpósio Nacional de História, 2009, Fortaleza, **Anais...** Fortaleza: UFC, 2009. p. 1-10.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA PARAÍBA (CEFET-PB). **I Colóquio sobre o Ensino Técnico Integrado**, 31 agosto, 2004. (Folder)

_____. **II Colóquio sobre o Ensino Técnico Integrado**. SINTESE. 06/04/2005.

_____. **Memorando 003/05**, de 02/03/2005.

_____. **Resumo de Reunião**. Gerência de Educação do Ensino Médio, 05 de abril de 2005.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA PARAÍBA (CEFET-PB). SINDICATO DOS TRABALHADORES FEDERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DA PARAÍBA (SINTEF-PB), **Fórum de Discussões Sobre o Ensino Médio e a Educação Profissional**. - Fevereiro, 2004. (Folder).

CEFET-PB/COEDIF. Coordenação de Edificações. **Proposta do curso técnico integrado de Edificações**, março, 2006.

CEFET-PB/COELT. Coordenação de Eletrotécnica. **Proposta do curso técnico integrado de Eletrotécnica**, março, 2006.

CEFET-PB/COMEC. Coordenação de Mecânica. **Proposta do curso técnico integrado de Mecânica**, março, 2006.

CEFET-PB/GEEM. Gerência Educacional do Ensino Médio. **Proposta de reforma curricular do Ensino Médio no Cefet-PB**, outubro, 2000.

CNI; SESI; SENAI; IEL. **Competitividade**: propostas dos empresários para a melhoria da qualidade da educação. Rio de Janeiro, 1996.

CORDEIRO, Jaime. **A História no centro do debate**: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta. Araraquara: FCL/Laboratório Editora/Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

COSTA, Aryana Lima. **A Formação de Profissionais de História: o caso da UFRN (2004-2008)**. João Pessoa: UFPB, 2010. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Paraíba.

COSTA, A. L. & OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário dos 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá**. *SAECULUM: Revista de História*, João Pessoa: Departamento de História/Programa de Pós-Graduação em História/UFPB, ano 13, n. 16, 2007, p. 147 – 160.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio et al. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradição**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 83-105.

CUNHA, Luiz Antônio Rodrigues da. **Política e educação no Brasil: A profissionalização no Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

_____. **Educação Brasileira - projetos em conflito: Lula x FHC na campanha eleitoral**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2000.

_____. **O ensino profissionalizante na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2005.

DE DECCA, Edgar. **1930, o silêncio dos vencidos: memória, história e revolução**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

DINIZ, E & BOSCHI, R. O corporativismo na construção do espaço público. In: BOSCHI, R. (Org.) **Corporativismo e desigualdade: a construção do espaço público no Brasil**. Rio de Janeiro: IUPERJ/Rio Fundo, 1991.

FAUSTO, Boris. **A revolução de 1930: historiografia e história**. 11 ed. São Paulo: Editora Brasiliense. 1987.

FERREIRA, Almiro de Sá. **Profissionalização dos excluídos. A Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba (1910-1940)**. João Pessoa – Paraíba, 2002.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **Aprendendo história: reflexão e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. 13ª Ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

FONSECA, Thais Nívia de lima e. **História & ensino de História**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Ensino Médio: Ciência, cultura e trabalho.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

_____. **Ensino médio integrado em sua relação com a educação profissional:** explicitando discordância, aproximações e sugestões. Rio de Janeiro, 2004, mimeo.

_____. et al. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradição.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Escola e trabalho numa perspectiva histórica:** contradições e controvérsias. *Revista de ciência da educação*, n. 9, p.129-136, mai/ago. 2009.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

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

GOMES, Ângela de Castro. República, trabalho e cidadania. In: BOSCHI, R. (Org.) **Corporativismo e desigualdade: a construção do espaço público no Brasil.** Rio de Janeiro: IUPERJ/Rio Fundo, 1991.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, pp. 51-77. 2000.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento:** educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed. 2003.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

HOBBSAWM, Eric J. **Sobre história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

JUNIOR, Justino de Sousa. **Dicionário de Educação Profissional em Saúde.** Fiocruz. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html#topo>>. Acesso: 17 ago. 2015.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Ensino médio e profissional:** as políticas do Estado Neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LAPLATINE, François. **Aprendendo Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1988. p.81.

LEFEBVRE, Henri. **O marxismo**. São Paulo: Difel, 1979.

LIMA, Marileuza Fernandes Correia de et al. **Da Escola de Aprendiz e Artífices da Parayba à Escola Técnica Federal da Paraíba**: memórias do ensino técnico. João Pessoa: ETEFPB/Gráfica, 1995.

MACEDO, E. F. M. Currículo e diferença nos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: MACEDO, E. F. M; LOPES, A. R. & ALVES, M. P. C. (orgs.). **Cultura e política de cultura**. Araraquara: Junqueira & Marin. 2006.

MACHADO, Cláudia Denardi. **Reforma curricular e o ensino de história nas escolas do centro Paula Souza**. 2002. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

MACHADO, Maria Margarida. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortes: Autores Associados, 1989.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Apontamentos para pensar o ensino de História hoje**: reformas curriculares, Ensino Médio e formação de professores. Tempo, Vol. 11, nº 21, Rio de Janeiro, 2006, p. 59-74. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a05>. Acesso em: 20 set. 2014.

MALINOWSKI, Bronislaw C. **Uma teoria científica da cultura**. Tradução José Auto. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

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

_____. Trabalho, qualificação e competência profissional. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 19, nº 64, set. 1998.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino técnico e globalização**: cidadania ou submissão? Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

MARX, Karl. Sistema de ensino e divisão do trabalho. In: Marx e Engels: **Textos sobre educação**. São Paulo: Editora Moraes Ltda, 1992. P. 15-26.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. Livro Primeiro, v. 1. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S. A, 1989.

_____. **Manuscritos Econômicos y Filosóficos de 1844**. p. 1-9. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/>>. Acesso em: 18 ago 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria do Ensino Médio e Tecnológico. Escola Técnica Federal da Paraíba. **Proposta Pedagógica**: Ensino Médio, 1998.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Professores de história**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MORAES, C. S. V. O Sistema Nacional de Educação Tecnológica e a cefetização: questões a serem resolvidas pelos educadores. **Educação e Sociedade (Campinas)**, n. 49, dez. 1994.

_____. Instrução “popular” e ensino profissional: uma perspectiva histórica. In: VIDAL, Diana G.; HILSDORF, Maria Lúcia S. (Org.) **Brasil 500 anos**. Tópicos em história da educação. São Paulo: CNM/Rede Unitrabalho, 1999.

MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T.T. DE (2000). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. DA (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez. 2000.

MOURA, Dante Henrique. Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, Ramon de. **Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

NASCIMENTO, M. I. M.; SBARDELOTTO, D. K. A. **Escola unitária: educação e trabalho em Gramsci**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.30, p. 275-291, jun. 2008 – ISSN:1676-2584. Disponível em http://ri.uepg.br:8080/riuepg/bitstream/handle/123456789/700/ARTIGO_EscolaUnit%C3%A1riaEduca%C3%A7%C3%A3o.pdf?sequence=1. Acesso em: 31/05/2014.

NOSELLA, Paulo. **Trabalho e perspectiva de formação dos trabalhadores**: para além da formação politécnica. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34. p. 137-181, jan./abr. 2007.

_____. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado**: uma discussão necessária à formação do profissional de História. Recife: UFPE, 2003 Tese (Doutorado em História) Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco.

OLIVEIRA, Ramon (org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional: Políticas públicas em debate**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PIRES, Murilo José de Souza & RAMOS, Pedro. O termo modernização conservadora: sua origem e utilização no Brasil. **Revista Econômica do Nordeste**. Fortaleza, volume. 40, n. 3, 2009, p. 411-424. Disponível em: <http://www.bnb.gov.br/projwebren/Exec/renConsulta.aspx?nomeAutor=&palavraChave=&dataAno=2009&titulo=>>. Acesso: 26 ago. 2014.

PONTES, Ana Paula Furtado Soares. **Ensino médio integrado**: formação politécnica como horizonte? 2012, 259 p. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco.

RAMOS, Marise. **O “novo ensino médio” à luz de antigos princípios**: trabalho, ciência e cultura. Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro, v. 29, n. 2. P. 19-27, mai/ago. 2003.

_____. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação Profissional e**

tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. P. 42-57.

_____. “Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado”. In: FRIGOTTO, Gaudêncio et al. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradição.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 106-127.

REVISTA EDUCADORES E SOCIEDADE, 1980, p. 132. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/revista/rev/rev04.html>>. Acesso em: 02 jul. 2015.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973).** 39 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SALES, P. E. N & OLIVEIRA, M. A. M. Educação Profissional no Brasil: trajetórias, impasses e perspectivas. In: II SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2010, Belo Horizonte. **Anais do II SENEPT, 2010.**

SANTOS, Eloisa Helena. A interdisciplinaridade como eixo articulador do ensino médio e do ensino técnico de nível médio integrados. In: Secretaria de Educação Básica/MEC. **Ensino Médio integrado à educação profissional: integrar para quê?** Secretaria de Educação Básica, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 139-153.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso et al. (Org.). **Novas Tecnologias, trabalho e educação: um debate interdisciplinar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. P. 151-168.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação.** v. 12 n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SILVA, Marcos. **História: que ensino é esse?** (org.). Campinas, São Paulo: Papyrus, 2013.

SILVA, Macos & GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido.** 4. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012.

SOTERO, Selene Maria da C. Significados e fazeres em torno do plano de implantação do ensino médio integrado. In: Secretaria de Educação Básica/MEC. **Ensino Médio integrado à educação profissional: integrar para quê?** Secretaria de Educação Básica, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 123-138.

SOUSA JÚNIOR, Justino. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital.** São Paulo: Idéias & Letras, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TEDESCO, J.C. (1999). Perspectiva internacional sobre los docentes: visión internacional. In: ÁVALOS, B. e NORDENFLYCHT, M.E. **La formación de profesores: perspectivas y experiencias.** Santiago: Santllana, pp. 14-40.

UFPB. Resolução nº 2/2005. Revoga a Resolução Nº 29/2003 do CONSEPE e dá nova redação ao Regulamento e Estrutura Acadêmica do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*

em História sob a responsabilidade do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/ppgh/>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

VALADARES, Fabiana Castelo & ROCHA, Marisa Lopes. Fórum nacional em defesa da escola pública na LDB: a questão da docência. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro, UERJ, ano 6, n. 2, 2º semestre de 2006. Disponível em: <www.revispsi.uerj.br/v6n2/artigos/pdf/v6n2a06.pdf>. Acesso em: 20 out. 2014.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1968.

VICENTINO, Cláudio & DORIGO, Gianpaolo. **História geral e do Brasil**. 1. ed. vol. 3. São Paulo: Scipione, 2011.

ZAMBONI, E. Encontros Nacionais de Pesquisadores de História: Perspectivas. In. FARIAS NETO, J. M. (Org.) **Dez anos de pesquisas em Ensino de História**. Londrina: AtritoART, 2005. p. 37-49. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/30571320/DEZ-ANOS-DE-PESQUISAS-EM-ENSINO-DE-HISTORIA>>. Acesso em: 23 set. 2014.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Professor (a),

Esta pesquisa é sobre o Ensino de História no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba e está sendo desenvolvida por Stênio Farias D`Avila Lins, aluno do Curso de Mestrado em História da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do(a) Prof(a) Dr^a. Vilma de Lurdes Barbosa.

Os objetivos do estudo são:

- Analisar o ensino de História no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), a partir da construção dos saberes históricos da sua matriz curricular em interface com os referenciais e prescrições do Ministério da Educação para o Ensino Médio Integrado no período de 2000 a 2012; Identificar e analisar os conteúdos programáticos da disciplina de História na matriz curricular dos cursos técnicos integrados no IFPB;

A finalidade deste trabalho é contribuir para o desenvolvimento de estudos acerca do ensino de História dentro de uma proposta curricular de ensino técnico integrado ao Ensino Médio. Nesse sentido, solicitamos a sua colaboração para conceder entrevista a respeito do assunto, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de humanas, publicação em revista científica e uso em nossa futura dissertação de mestrado. Sabemos que toda pesquisa oferece riscos aos participantes, mesmo que estes sejam mínimos. O uso das entrevistas como fonte histórica para o presente trabalho seguirá rigorosamente as recomendações da Resolução 466/2012 do CNS e do *Manual de História Oral* do Cpdoc da Fundação Getúlio Vargas.¹¹³

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a).

O pesquisador Stênio Farias D`Avila Lins, juntamente com sua orientadora, professora Dra. Vilma de Lurdes Barbosa estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

Stênio Farias D`Avila Lins (pesquisado responsável)

Pesquisador Responsável:

Stênio Farias D`Avila Lins

Endereço: Av: Sergipe, 113, Bairro dos Estados – João Pessoa - PB

CEP:58030-190

Telefone: (83) 8801-2649; e-mail: steniopb@yahoo.com.br

Comitê de Ética do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba

Endereço: Centro de Ciências da Saúde - 1º andar / Campus I da UFPB – João Pessoa / Cidade Universitária.

CEP: 58.051-900

Telefone: (83) 3216 7791

¹¹³ ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ANEXO B – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA - CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ENSINO DE HISTÓRIA NO IFPB: A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO (1996-2013)

Pesquisador: Stênio Farias D'Avila Lins

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 35268214.6.0000.5188

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 918.760

Data da Relatoria: 10/12/2014

Apresentação do Projeto:

A apresentação do Projeto é clara e bem desenvolvida pelo pesquisador proponente. Trata-se de uma pesquisa que focaliza, segundo o proponente: "analisar como as matrizes curriculares dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPB) estão relacionando aquilo que é nacionalmente prescrito (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio) e o que é localmente planejado, a partir dos planos de ensino dos professores do IFPB, bem como, entender como os conteúdos de História se encaixam nas matrizes curriculares desses cursos, dentro de uma proposta de ensino Integrado".

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-000

UF: PB

Município: JOÃO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: etic@cca.ufpb.br

Continuação do Parecer: 918.700

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar o ensino de História no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), a partir da construção dos saberes históricos da sua matriz curricular em Interface com os referenciais e prescrições do Ministério da Educação para o Ensino Médio no período de 1996 a 2013.

Objetivo Secundário:

Identificar as contribuições dos estudos sobre saberes históricos, ensino de História, educação profissional e currículo para Educação Básica – Ensino Médio; Analisar a legislação, prescrições e referenciais federais definidos para o Ensino Médio a partir do ano de 1996; Estabelecer a estrutura e funcionamento do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio; Apreender as diferenças de carga horária e conteúdos programáticos estabelecidos especificamente para a disciplina de História nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no recorte 1996 a 2013; Identificar e analisar os conteúdos programáticos da disciplina de História na matriz curricular dos cursos técnicos integrados no IFPB; Distinguir e analisar, nos Planos de Ensino dos professores de História do IFPB – Campus João Pessoa, a relação entre o nacionalmente prescrito e o localmente planejado entre os anos de 1996 a 2013.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os benefícios estão bem evidenciados e são claramente superiores aos possíveis riscos que essa pesquisa pode trazer, o que justifica sua realização.

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOÃO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: etic@ccs.ufpb.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA - CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE



Continuação do Parecer: 910.760

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é de qualidade e de relevância para nosso contexto atual.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todas as pendências indicadas no parecer anterior foram sanadas desta vez.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências indicadas no parecer anterior foram sanadas desta vez.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

JOÃO PESSOA, 17 de Dezembro de 2014

Assinado por:

Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador)

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOÃO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: eficacia@ccs.ufpb.br

ANEXO C – Planos de ensino de História para o Ensino Médio

Ensino Médio 

**ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DA PARAÍBA
DIRETORIA DE ENSINO
ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS**

**ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DA PARAÍBA
DIRETORIA DE ENSINO
CIÊNCIAS HUMANAS**

**DISCIPLINA: HISTÓRIA GERAL
CARGA HORÁRIA: 60 HORAS
SÉRIE: 1ª ENSINO MÉDIO**

EMENTA:

Da Pré-história a Idade Média; Conceitos; Relações de trabalho no passado em diferentes espaços comparados entre si com as do presente; A Antiguidade oriental e clássica; Revolução agrícola; O mundo medieval; A ascensão do comércio.

OBJETIVOS GERAL:

Conhecer a evolução da humanidade da pré-história aos dias atuais. Estabelecer relações entre os estímulos econômicos, políticos e sócio-culturais dos fatos históricos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Compreender a História como o conjunto das transformações sociais ao longo do tempo, o que significa enfatizar a mudança, no qual os grupos sociais e não os indivíduos isolados, são os protagonistas;
- Demonstrar que o homem, desde o seu surgimento, está marcado pela necessidade de lutar pela sobrevivência e que o trabalho é a essência desta luta;
- Explicar o processo de formação do estado como resultado da necessidade de neutralizar os conflitos sociais;
- Caracterizar os aspectos fundamentais da relação entre servos e senhores na sociedade feudal;
- Demonstrar a influência da Igreja na sociedade medieval, destacando a sua ação decisiva nas esferas políticas, econômicas, sociais e ideológicas.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS:

UNIDADE I- DA PRÉ-HISTÓRIA A IDADE MÉDIA

1.1. Conceitos:

- a) Tempo, periodização, espaços, fontes;
- b) Representação, sistemas, estruturas, conjuntura, modos de produção, relações de produção, forças produtivas, classes sociais, sociedade e cultura.

1.2. Relações de trabalho no passado em diferentes espaços comparados entre si com as do presente.

UNIDADE II- PRÉ-HISTÓRIA

2.1. Em busca do elo perdido:

- a) As comunidades primitivas.
- b) Paleolítico.
- c) Mesolítico.
- d) Idade dos Metais.
- e) O povo primitivo brasileiro/ Nordeste/ Paraíba.

2.2. As bases econômicas, sociais e religiosas da antigüidade oriental e clássica.

2.3. A relação homem/natureza, a propriedade da terra e a atuação na vida econômica.

2.4. O papel da religião na formação sócio-política e econômica.

UNIDADE III- OS FUNDAMENTOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E RELIGIOSOS NAS CIVILIZAÇÕES CLÁSSICAS

3.1. Os regimes políticos na Grécia e Roma.

3.2. A organização econômica e social na Grécia/Roma: as formas de uso e apropriação da terra.

3.3. A exploração do trabalho: o escravismo.

3.4. Influência da cultura clássica na civilização ocidental.

UNIDADE IV- O MUNDO MEDIEVAL

4.1. O feudalismo e a economia agropastoril.

4.1.1. A divisão do poder político.

4.1.2. Crise do feudalismo (renascimento comercial e urbano).

4.1.3. Ascensão comercial e as transformações econômicas, políticas e sociais na Europa com a queda do feudalismo.

4.1.4. O cristianismo e a cultura eclesiástica na Idade Média: a influência política, econômica e ideológica da igreja.

METODOLOGIA

Serão utilizadas estratégias que oportunizarão aos alunos melhores condições de aprendizagem ao longo do curso, tais como:

- Fichas de leitura;
- Leitura de textos;
- Debates;
- Exercício de fixação;
- Pesquisa;
- Trabalho em grupo e individual;
- Mural (fotos);

AVALIAÇÃO

O aluno será avaliado durante todo o processo ensino-aprendizagem através de:

- Participação;
- Frequência;
- Debates;
- Seminários;
- Provas.

BIBLIOGRAFIA

- PEREIRA, Joaquim - História - São Paulo, F.T.D., 1996.
- ARRUDA, José e J. PILLET, Nelson – Toda a História, São Paulo, Ática, 3ª Ed., 1995.
- COTRIM, Gilberto – História e consciência do mundo, São Paulo, Saraiva, 1996.
- VICENTINO, Cláudio – História Geral. São Paulo. Editora Scipione. 1997 – 2º Grau
- COSTA, Luís Cesar Amad – História do Brasil. São Paulo. Editora Scipione, 1998.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DA PARAÍBA
DIRETORIA DE ENSINO
ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS

DISCIPLINA: HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL
CARGA HORÁRIA: 60 HORAS
SÉRIE: 2ª ENSINO MÉDIO

EMENTA:

Idade Moderna: sociedade, política, cultura e religião. O Sistema colonial português no Brasil;
Período contemporâneo: política e economia.

OBJETIVOS GERAL:

Demonstrar a dinâmica e a complexidade do processo histórico.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- ☞ Entender a História numa visão articulada entre História Geral, do Brasil e da Paraíba;
- ☞ Mostrar como a cultura renascentista surge em oposição a cultura medieval;
- ☞ Assinalar a importância e as características das grandes navegações européias dos séculos XV e XVI.
- ☞ Mostra a submissão e a destruição das culturas indígenas no Brasil e na Paraíba relacionado-as com a subordinação e a estrutura econômica;
- ☞ Apresentar as condições históricas que engendraram a revolução Industrial inglesa e suas repercussões no mundo do trabalho;
- ☞ Mostrar a crise do antigo sistema colonial, enfocando a independência das treze colônias inglesas e a conjunção mineira.
- ☞ Destacar a importância da revolução Francesa, mostrando a atuação de cada grupo social nos eventos da revolução.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS:

UNIDADE I- IDADE MODERNA

1. Da formação do capitalismo à consolidação da sociedade burguesa
 - 1.1. Economia e sociedade do Antigo Regime.
 - 1.2. A formação do Estado Nacional e absolutismo monárquico.
 - 1.3. Princípios e práticas mercantilistas.
 - 1.4. Capitalismo, expansão marítima e sistema colonial.
 - 1.5. Semelhanças e diferenças na colonização inglesa, espanhola e portuguesa na América.
 - 1.6. Humanismo e Renascimento: a mentalidade moderna.

UNIDADE II- O SISTEMA COLONIAL PORTUGUÊS NO BRASIL

- 2.1. A formação do território brasileiro (conquista das fronteiras 1500-1777).
- 2.2. Aparelho político administrativo: capitanias hereditárias, governo geral e o domínio holandês na Paraíba.
- 2.3. A subordinação comercial da Paraíba/Pernambuco.
- 2.4. A estrutura econômica: atividade de exportação açucareira, extrativismo mineral e de subsistência.

UNIDADE III- AS VÁRIAS MODALIDADES DE EXPORTAÇÃO DO TRABALHO: RELAÇÕES ESCRAVISTAS E NÃO ESCRAVISTAS

- 3.1. A escravidão negra: a natureza econômica do tráfico e as formas de reação à escravidão.
- 3.2. O trabalho livre na ordem escravista.

UNIDADE IV- PERÍODO CONTEMPORÂNEO

- 4.1. A Revolução Industrial.
- 4.2. Os avanços técnicos e a industrialização.
- 4.3. A formação da burguesia e do proletariado.
- 4.4. Capitalismo, progresso e exploração.

UNIDADE V – AS REVOLUÇÕES MUNDIAIS

- 5.1. As Revoluções Liberais.
- 5.2. A Revolução Francesa e Inglesa.
- 5.3. Liberalismo e a crise no sistema colonial:
 - a) O processo de independência das colônias inglesas e a formação dos Estados Unidos da América.
 - b) O processo de emancipação do Brasil: os movimentos de libertação colonial e as etapas da separação brasileira de Portugal.
 - c) O processo de emancipação das colônias hipo-americanas: a fragmentação política da América Latina.
 - d) A Paraíba no processo de emancipação.

METODOLOGIA

Serão utilizados métodos e recursos variados para facilitar a aprendizagem dos alunos. Dentre estes destacaremos os seguintes:

- Leitura de textos;
- Estudos de mapas históricos;
- pesquisa;
- Seminário;
- Trabalho em grupo e individual.

AVALIAÇÃO

O aluno será avaliado durante todo o processo de ensino-aprendizagem através de:

- Participação
- Frequência
- Debates
- Seminários
- Provas.

BIBLIOGRAFIA

- ARRUDA, José J. e PILLETI, Nelson – Toda a História, 3ª Ed. São Paulo, Ática, 1995.
- CONTRIM, Gilberto. História Geral, Saraiva, São Paulo, 1997.
- MELO, José Otávio de Arruda _ História da Paraíba: lutas e resistência. João Pessoa. Editora Universitária. 1997.
- NADAI, Elza e NEVES, Joana. História do Brasil – da Colônia à República, São Paulo, Saraiva, 1995.
- PORDEUS, Terezinha de Jesus Ramalho - História da Paraíba. J. Pessoa. Editora Universal.
- SILVA, Francisco de Assis – História do Brasil: Colônia, Império, República. São Paulo. Editora Moderna. 1995.
- TEIXEIRA, M. P. Francisco – História do Brasil. São Paulo. Editora Ática. 1993

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DA PARAÍBA
DIRETORIA DE ENSINO
CIÊNCIAS HUMANAS

DISCIPLINA: HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL
CARGA HORÁRIA: 30 HORAS
SÉRIE: 3ª ENSINO MÉDIO

EMENTA:

As correntes do pensamento do século XIX: Liberalismo, Socialismo e Nacionalismo; O Brasil Republicano de 1889 a 1945; O confronto entre o Capitalismo e Socialismo; A guerra Fria; O Brasil Republicano Contemporâneo; Tendências do mundo atual.

OBJETIVOS GERAL:

Compreender a história do Brasil como resultado da conjugação de fatores locais e as mudanças econômicas, políticas, culturais e sociais a nível mundial.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- ⇒ Compreender a consolidação do capitalismo na Inglaterra;
- ⇒ Caracterizar o quadro político no Brasil Império;
- ⇒ Compreender as contingências econômicas que geraram o colonialismo do século XIX;
- ⇒ Relacionar as causas da Primeira Guerra Mundial;
- ⇒ Compreender o processo revolucionário que ocorreu na Rússia em 1917;
- ⇒ Explicar as causas da queda da Monarquia no Brasil;
- ⇒ Caracterizar o Estado novo nos aspectos políticos, econômico e sociais;
- ⇒ Descrever o fim do regime militar;
- ⇒ Relacionar as causas da queda do governo Collor;
- ⇒ Analisar os aspectos, sociais, políticos e ideológicos do processo de globalização mundial.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS:

UNIDADE I- A HEGEMONIA BRITÂNICA NA AMÉRICA LATINA : NEOCOLONIZAÇÃO E MODERNIZAÇÃO

- 1.1. A hegemonia da economia cafeeira e a diferenciação, desigualdade entre o Nordeste e o Sudeste.
 - 1.1.1 A crise do escravismo e a transição para o trabalho assalariado.
 - 1.1.2 A desagregação do regime monárquico e a implantação da República no Brasil.
- 1.2. O capitalismo monopolista: a partilha da África e da Ásia.
- 1.2. A primeira Guerra Mundial: seus condicionamentos e seus efeitos.
- 1.3. O significado econômico, político e social da Revolução Russa de 1917.
- 1.4. Nazismo e Fascismo.

UNIDADE II- O BRASIL REPUBLICANO DE 1889 A 1945

- 2.1. A estrutura de poder: Oligarquias e Coronelismo (Paraíba).
- 2.2. A base econômica: a agro-exportação e sua crise em 1929.
- 2.3. A desagregação da República Velha e o movimento de 1930 no Brasil e na Paraíba.
- 2.4. A era Vargas: o processo de industrialização, o trabalhismo e o Estado.

UNIDADE III- O CONFRONTO ENTRE O CAPITALISMO E O SOCIALISMO: A GUERRA FRIA

- 3.1. A descolonização da África e da Ásia.
- 3.2. O populismo e as ditaduras militares na América Latina.
- 3.3. A organização dos trabalhadores no terceiro mundo / Paraíba.

UNIDADE IV- O BRASIL REPUBLICANO -1945- E O ATUAL

- 4.1. As principais mudanças políticas, sociais e econômicas do estado Populista.
- 4.2. O golpe de 64 e o Estado Militarista (1964-1985).
- 4.3. Os planos econômicos e a Constituição de 1988.
- 4.4. Collor e o Impeachment.
- 4.5. Itamar e o Plano Real.
- 4.6. Fernando Henrique e as Reformas.

UNIDADE V - TENDÊNCIAS DO MUNDO ATUAL

- 5.1 A desagregação do Mundo Socialista e a nova Ordem Mundial.
- 5.2 Os principais problemas do mundo atual, do país e da Paraíba, em termos econômicos, sociais, políticos e culturais.
- 5.3 Reflexos da Globalização no Brasil.

METODOLOGIA

Serão utilizadas variadas estratégias objetivando facilitar a aprendizagem do aluno, tais como:

- Elaboração de textos
- Análise de documentos
- painéis
- Debates
- Assembléia
- Colagens com notícias de jornais, livros, revistas.
- Estudos de mapas
- Pesquisa

AVALIAÇÃO

A avaliação do aluno será contínua e permanente durante todo o processo ensino aprendizagem através de:

- Participação
- Debates
- Seminário
- Provas
- Trabalho em grupo e individual

BIBLIOGRAFIA

- ARRUDA, José J. e PILLETI, Néelson, *Toda a história*, 3ª edição, São Paulo, 1995.
- COTRIN, Gilberto, *História Geral*, Saraiva, Atual, 1995.
- _____, *História do Brasil*, São Paulo, Editora Atual, 1994.
- _____, *História e Consciência do Brasil*, São Paulo, Saraiva, 1997.
- _____, *História e Consciência do mundo*, São Paulo, Editora Saraiva, 5ª edição, 1997.
- MELO, José Octávio de Arruda – *História da Paraíba: lutas e resistências*. J. Pessoa. Editora Universitária. 1997
- NADAI, Elza e Neves, Joana, *História do Brasil. Da colônia a república*, São Paulo, 1995.
- PEDRO, Antônio e Outros, *História Geral: compacto para o vestibular: textos, comentários e questões*, São Paulo, F.T.D., 1996.
- RODRIGUES, Gonzaga, *Paraíba: Conquista, patrimônio e povo. A história e seus intérpretes*, coleção IV centeário, João Pessoa, A União.

ANEXO D – Ementa de História para o Ensino Médio Integrado

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA PARAIBA
UNIDADE-SEDE

A área de Ciências Humanas busca traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural ou seja em autonomia intelectual que permita o exercício da cidadania em sua plenitude, tomando como objetivo principal o humano, explorado em todas as suas vertentes, num processo de aprender a conviver e aprender a ser.

DISCIPLINAS	COMPETÊNCIAS/OBJETIVOS	EMENTAS
História Geral e do Brasil	<p>Representar fontes diversas em contextos diferenciados;</p> <p>Compreender as etapas históricas e interpretar as relações de continuidade-permanência e ruptura-transformação;</p> <p>Compreender-se como agente histórico;</p> <p>Interpretar a relação produção-cultura;</p>	<p>A evolução da gen social e da produção;</p> <p>O controle sócio-produtivo;</p> <p>As hierarquias nas sociedades de economia agrária;</p> <p>A ordenação econômica de Estado;</p> <p>As ciências e a produção do modelo contemporâneo.</p> <p>1ª série - (3 a/s) (120 h/a_100hr)</p> <p>1. Da origem humana ao iluminismo (as transformações produtivas).</p> <p>2ª série _ (3 a/s) (120 h/a_100hr)</p> <p>2. Do iluminismo à pós-modernidade (as transformações da produção do conhecimento histórico: história, fontes e sua produção)</p>
Geografia (inter-relação com as disciplinas: Materiais de Construção, Mecânica dos Solos e Topografia)	<p>Avaliar os fenômenos ligados à ocupação espacial;</p> <p>Ponderar as relações conflituosas na relação homem –natureza;</p> <p>Avaliar as contradições econômicas, sociais e culturais;</p> <p>Compreender os aspectos conceituais referentes à globalização, técnica e redes;</p> <p>Analisar e interpretar os códigos da Geografia;</p> <p>Ponderar o impacto das transformações naturais e sociais.</p>	<p>1ª série _ (3 a/s) (120 h/a_100hr)</p> <p><i>Obs. definido conjuntamente (Geografia, Materiais de Construção, Topografia e Mecânica dos Solos)</i></p> <p>Geografia: espaço geográfico e suas representações (Elementos de Cartografia); Elementos Naturais da Paisagem; Paisagem Geográfica(a interação dos elementos naturais e antrópicos); Urbanização e Produção do Espaço Urbano.</p> <p>2ª série _ (2 a/s) (80 h/a_67hr)</p> <p>(em construção)</p> <p>Desenvolvimento e Subdesenvolvimento; Globalização e Regionalização do Espaço Geográfico; Tecnologia e Emprego; Transição Demográfica; Questão Ambiental; O Brasil e a Nova Ordem Mundial; Dinâmica Sócio Espacial do Território Paraibano; Quadro Natural da Paraíba.</p>