AS IMPLICAÇÕES DO REDIMENSIONAMENTO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CEFET-RN NO TRABALHO DOCENTE

Ulisséia Ávila Pereira.CEFET-RN. ulisseia@cefetrn.br
Maria das Graças Baracho. CEFET-RN. gracabaracho@cefetrn.br
Dante Henrique Moura. CEFET-RN. dante@cefetrn.br

1 INTRODUÇÃO

Uma nova crise estrutural do capitalismo mundial em mais uma de suas metamorfoses, tendo em vista a busca de sobrevivência e fortalecimento, exigiu reformas na área da educação, a partir dos anos de 1990, principalmente nos países periféricos do capitalismo, segundo os preceitos neoliberais.

Diante disso, o Brasil implementou reformas seguindo as recomendações de organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, responsáveis pelo financiamento de políticas voltadas à adequação desses países à nova lógica do capital. Assim sendo, o país passou a adotar a lógica da racionalidade econômica na política educacional.

Portanto, este estudo analisa as implicações do redimensionamento do projeto político-pedagógico do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte -CEFET-RN no trabalho docente.

Para isso, inicialmente realizamos uma revisão bibliográfica, analisamos documentos oficiais do Ministério da Educação e do CEFET-RN, assim como registros das reuniões pedagógicas realizadas com os docentes, sob a coordenação da equipe pedagógica.

Compreendemos a relevância desse estudo, uma vez que a implementação dessas políticas educacionais no final dos anos 1990 e início deste século, ocasionou ao CEFET-RN a extinção da sua atuação em cursos que buscavam articular, na esfera da educação profissional, a formação geral à formação profissional (CEFET-RN, 1995), para oferecer o ensino

médio, a formação de professores para a educação básica e cursos de educação profissional nos níveis básico, técnico (em currículo independente do ensino médio) e tecnológico, no marco do Decreto nº 2.208/1997.

Diante desse quadro, em 2003, a Instituição decidiu redimensionar o seu projeto político-pedagógico, na busca de integrar todas as ofertas formativas em um conjunto sistêmico, consistente, coerente e intencionado de atividades acadêmicas, voltadas, indissociavelmente, para o ensino, a pesquisa e a extensão, e que deveriam ocorrer em um ambiente de constante interação com o mundo do trabalho e a sociedade em geral.

Nesse sentido, elaborou o documento "Redimensionamento do Projeto Político-Pedagógico do CEFET: ponto de partida". Além desse documento e de outros textos, a Instituição utilizou como referência os três últimos projetos pedagógicos: a Proposta Curricular da ETFRN, de 1995 (CEFET-RN, 1995); o Projeto de Reestruturação Curricular do CEFET-RN, de 1999 (CEFET-RN, 1999); a Proposta Curricular para o Ensino Médio, de 2001 (CEFET-RN, 2001).

Os estudos, análises e discussões realizadas ao longo do processo, resultaram na assunção de forma coletiva dos seguintes princípios: homens e mulheres como seres históricos, o trabalho e a pesquisa como princípios educativos, a realidade concreta como totalidade síntese de múltiplas relações, interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade, assim como na compreensão do trabalho docente como espaço de formação continuada que garanta uma sólida formação humana e que possibilite a (re)construção de saberes científicos e tecnológicos.

2 REDIMENSIONAMENTO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CEFET-RN E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE

No processo de redimensionamento do projeto político-pedagógico do CEFET-RN foram implementadas as seguintes ações: reflexões no âmbito dos distintos departamentos educacionais (chefes de departamento, professores e equipe pedagógica) e das diretorias (diretor geral, diretores de unidades e diretores dos diversos segmentos do CEFET-RN); estudos,

em que profissionais da Instituição realizaram um diagnóstico referente ao ensino, à pesquisa e a extensão, considerando, inclusive, a infra-estrutura existente para a oferta dos cursos e demais atividades realizadas, assim como as contribuições de agentes externos quanto à oferta educacional do CEFET-RN.

O diagnóstico realizado envolvendo os aspectos pedagógicos e administrativos evidenciou o seguinte panorama institucional:

- Existia um projeto pedagógico do nível técnico da educação profissional (1999) e outro do ensino médio (2000), que não estavam sendo plenamente implementados, tinham bases conceituais distintas e não estavam articulados entre si;
- Não existia um projeto pedagógico para a educação profissional tecnológica de graduação, embora o CEFET-RN tivesse um Regimento Interno dos cursos superiores de tecnologia (com base na Organização Didática de 1994);
- As diretrizes institucionais para os cursos de formação continuada (PROEP/1998) não estavam sendo totalmente implementadas e, além disso, não davam conta de toda a amplitude dessas ofertas;
- Não existia um projeto pedagógico integrador para a formação de professores (licenciaturas);
- Não estavam plenamente articuladas as políticas de pesquisa, extensão e ensino;
- A Organização Didática de 2002 contemplava normas gerais de funcionamento de todas as ofertas institucionais.

Diante disso, os diversos segmentos da Instituição envolvidos no processo, sob a coordenação da diretoria de ensino e da equipe técnico-pedagógica, decidiram, inicialmente, realizar um estudo mais amplo sobre as concepções de sociedade, de ser humano, de tecnologia, de trabalho, de cultura e de educação para que essas norteassem as decisões a serem assumidas no novo projeto político-pedagógico, principalmente, no que concerne à concepção do ser humano a ser formado e, também, sobre como dever ser essa formação (MOURA; BARACHO, 2006).

A partir dos resultados desse estudo e de várias reuniões realizadas envolvendo os seus atores sociais, a Instituição elaborou o referido projeto, no qual se exclui a visão unilateral que define o homem pela racionalidade (*homo sapiens*), pela técnica (*homo faber*), pelas atividades utilitárias (*homo economicus*) ou pelas atividades obrigatórias (*homo prosaicus*), mas a seguinte visão:

> O homem da racionalidade também é o da afetividade, do mito e do delírio (*demens)*. O homem do trabalho é também do jogo (ludens). O homem empírico é também o homem imaginário. O homem da economia é também o do consumismo (consumans). O homem prosaico é também o da poesia, isto é, do fervor, da participação, do amor, do êxtase (MORIN, 2000, p.58).

Assim, o homem é concebido como ser integral, "o qual, no confronto com outros sujeitos, afirma a sua identidade social e política, e reconhece a identidade de seus semelhantes, ambas construídas nos processos de desenvolvimento da individualização e da intersubjetividade" (CEFET-RN, 1999, p. 47).

Essa concepção de homem resulta em pensar um "eu" socialmente competente, um sujeito político, um cidadão que busca a autonomia, a auto-realização e a emancipação através de sua participação responsável e crítica nas esferas sócio-econômico-políticas. Isto consiste em perceber "o homem como um ser capaz de colocar-se diante da realidade histórica para, entre outros aspectos, reagir à coerção da sociedade, questionar as pretensões de validade e de normas sociais, construir uma unidade de interesses e descobrir novas estratégias de atuação solidária" (CEFET-RN, 1999, p.47).

Com base nessa concepção, o CEFET-RN assume que a educação é um processo formativo do educando nos campos biológico, psicológico, político, cultural, econômico e social, visando à aquisição, construção e reconstrução dos conhecimentos, de valores e de princípios éticos essenciais ao indivíduo no convívio social e para ele, num determinado contexto espacial e temporal, bem como, para que possa intervir na sociedade em função de sua transformação.

Igualmente, a Instituição assume o currículo como um conjunto integrado e articulado de atividades pedagogicamente concebidas a partir de uma determinada visão de homem, de mundo, de sociedade, de trabalho, de cultura, de educação, de ciência e de tecnologia organizadas para promover a construção e a reconstrução do conhecimento, visando ao desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade, assumindo como princípios:

- Homens e mulheres como seres histórico-sociais, portanto, capazes de transformar a realidade.

Esse princípio contempla o homem como ser histórico-social, portanto, capaz de transformar a realidade, ou seja, um ser que

> busca a autonomia, a auto-realização e a emancipação através de sua participação responsável e crítica nas esferas sócio-econômico-política. Isto consiste em perceber o homem como um ser capaz de colocar-se diante da realidade histórica para, entre outros aspectos, reagir à coerção da sociedade, questionar as pretensões de validade e de normas sociais, construir uma unidade de interesses e descobrir novas estratégias de atuação solidária (CEFET-RN, 1999, p.47).

O homem, portanto, é "capaz de se produzir e se modificar na relação com os demais seres humanos, em um movimento dialético sujeito/objeto.

Criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, sua própria existência" (Lukács, 1981, *apud* SILVA JÚNIOR, 2001, p. 48).

- Trabalho como princípio educativo

Esse princípio permite compreender o significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes. Dessa forma, assumir o trabalho como princípio educativo implica referir-se a uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana, em que a produção do conhecimento científico é uma dimensão significativa. Por exemplo, "a eletricidade como força natural abstrata existia mesmo antes de sua apropriação como força produtiva, mas não operava na história. Enquanto era uma hipótese para a ciência natural, era um "nada" histórico até que passa a se constituir como conhecimento que impulsiona a produção da existência humana sobre bases materiais e sociais concretas" (RAMOS, 2005, p.119).

Nesse sentido, compreende-se que uma prática pedagógica significativa decorre da necessidade de uma reflexão sobre o mundo do trabalho, da cultura desse trabalho, das correlações de forças existentes, assim como dos saberes construídos a partir do trabalho e das relações sociais que se estabelecem na produção.

Essa reflexão sobre o trabalho como princípio educativo deve constituir-se em um movimento na busca da unidade teoria e prática, e, conseqüentemente, na superação da divisão capital/trabalho – uma utopia necessária –.

Assim sendo, é fundamental atentar para o fato de que o trabalho como princípio educativo não se restringe ao "aprender trabalhando" ou ao "trabalhar aprendendo". Está relacionado, principalmente, com a intencionalidade de por meio da ação educativa os indivíduos/coletivos compreendam, enquanto vivenciam e constroem a própria formação, o fato de que é socialmente justo que todos trabalhem, porque é um direito subjetivo de todos os cidadãos, mas também é uma obrigação coletiva porque a partir da produção de todos se produz e se transforma a existência humana. Nesse sentido, não é justo que muitos trabalhem para que poucos enriqueçam cada vez mais, enquanto outros se tornam cada vez

mais pobres e se marginalizam – no sentido de viver à margem da sociedade (MOURA, 2007).

- A pesquisa como princípio educativo: o trabalho de produção do conhecimento.

Assumimos que esse princípio está intimamente relacionado ao trabalho como princípio educativo, o qual contribui para a formação de sujeitos autônomos que possam compreender-se no mundo e, dessa forma, nele atuar, por meio do trabalho, transformando a natureza em função das necessidades coletivas da humanidade e, ao mesmo tempo, cuidar de sua preservação face às necessidades dos demais seres humanos e das gerações futuras.

A necessária autonomia para que o ser humano possa atuar dessa forma pode e deve ser potencializada pela pesquisa, a qual contribui para a construção da autonomia intelectual e deve ser intrínseca ao ensino, bem como estar orientada ao estudo e à busca de soluções para as questões teóricas e práticas da vida cotidiana dos sujeitos trabalhadores.

Nessa perspectiva, é necessário que a pesquisa como princípio educativo esteja presente em toda a educação escolar dos que vivem e viverão do próprio trabalho. Ela instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, para que não sejam incorporados pacotes fechados de visão de mundo, de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos.

Essa atitude de inquietação diante da realidade potencializada pela pesquisa, quando despertada nas primeiras fases escolares, contribui para que, nas faixas etárias e níveis educacionais mais avançados, o sujeito possa, individual e coletivamente, formular questões de investigação e buscar respostas na esfera mais formal no âmbito acadêmico, seja na forma aplicada ou na denominada pesquisa de base/acadêmica, como também em outros processos de trabalho, em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos.

Além disso, é fundamental que essa (re)construção do conhecimento esteja orientada por um sentido ético. Desse modo, é imprescindível

potencializar uma concepção de pesquisa, aplicada ou não, assim como de ciência e de desenvolvimento tecnológico comprometidos com a produção de conhecimentos, saberes, bens e serviços que tenham como finalidade melhorar as condições da vida coletiva e não apenas produzir bens de consumo para fortalecer o mercado e privilegiar o valor de troca em detrimento do valor de uso, concentrando riqueza e aumentando o fosso entre os incluídos e os excluídos.

Dessa forma, é necessário potencializar o fortalecimento da relação entre o ensino e a pesquisa, na perspectiva de contribuir com a edificação da autonomia intelectual dos sujeitos frente à (re)construção do conhecimento e outras práticas sociais, o que inclui a conscientização e a autonomia diante do trabalho. Isso significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento das capacidades de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar idéias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas.

- A realidade concreta como uma totalidade, síntese das múltiplas relações.

De acordo com Ciavatta; Frigotto; Ramos (2005), a realidade é um todo dialético e estruturado, produzido por um conjunto de fatos que se inter-relacionam e que podem ser compreendidos, mas não pré-determinados ou previstos.

Como não se pode ensinar e aprender todo esse universo de fatos que se inter-relacionam é necessário compreender que cada fato ou conjunto de fatos está relacionado com a totalidade. Ramos (2004 e 2005)[1] *apud* Brasil (2007, p. 50), afirma que

[1] RAMOS, Marise Nogueira. O Projeto Unitário de Ensino Médio sob os Princípios do Trabalho, da Ciência e da Cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília, 2004.
RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). In: **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

> cada fato ou conjunto de fatos, na sua essência, reflete toda a realidade com maior ou menor riqueza ou completude. Por essa razão, é possível que um fato deponha mais que um outro na explicação do real. Assim, a possibilidade de se conhecer a totalidade a partir das partes é dada pela possibilidade de se identificar os fatos ou conjunto de fatos que deponham mais sobre a essência do real; e, ainda, de distinguir o essencial do acessório, assim como o sentido objetivo dos fatos. Para fins formativos, isso significa identificar componentes e conteúdos curriculares que permitam fazer relações sincrônicas e diacrônicas cada vez mais amplas e profundas entre os fenômenos que se quer "apreender" e a realidade em que eles se inserem.

Para alcançar uma compreensão mais próxima do real, o desafio consiste em selecionar um fato ou conjunto de fatos que tenham o maior número possível de relações com o fenômeno mais global que se deseja estudar.

- A interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade[2].

A interdisciplinaridade implica uma mudança de atitude que se expressa quando se analisa um objeto a partir do conhecimento das diferentes disciplinas, sem perder de vista métodos, objetivos e autonomia próprios de cada uma delas. Portanto, importa esclarecer que a interdisciplinaridade não elimina as especificidades das disciplinas escolares, mas busca estabelecer um diálogo entre elas a fim de aproximá-las à situação real em que os conhecimentos científicos que lhes deram origem foram produzidos. Ou dito de outra maneira, a interdisciplinaridade não pode ser entendida como a fusão de conteúdos ou de metodologias, mas sim como interface de conhecimentos parciais específicos que têm por objetivo um conhecimento mais global.

[2] Este item foi desenvolvido a partir de Moura (2007).

Por isso, para desenvolver uma postura interdisciplinar, é necessário assumir, *a priori*, os não saberes das demais disciplinas e as limitações individuais na própria disciplina que o professor leciona. É, pois, uma nova postura no fazer pedagógico para a construção do conhecimento. Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade é um exercício coletivo e dinâmico que depende das condições objetivas das instituições, do envolvimento e do compromisso dos agentes responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem.

Portanto, uma forma (entre outras) para concretizar esse princípio, é a implementação de projetos integradores que visem, sobretudo, articular e inter-relacionar os saberes desenvolvidos pelas disciplinas em cada período letivo; e contribuir para a construção da autonomia intelectual dos estudantes.

Os referidos projetos deverão estar vinculados à busca de soluções para as questões locais e regionais, sem perder de vista os contextos nacional e mundial, potencializando o uso das tecnologias com responsabilidade social, sendo, portanto, contextualizados a cada realidade específica.

Dessa forma, não são os conteúdos isolados que devem gerar os projetos de estudo, mas a necessidade de sua articulação e inter-relação, em função do sentido social e pedagógico dos objetivos propostos em cada projeto. Portanto, estudantes e professores terão condições de construir, desconstruir e reconstruir seus conhecimentos.

Ainda torna-se relevante ressaltar que todo conhecimento significativo é contextualizado, produzido e utilizado em contextos específicos. Contextualizar a aprendizagem significa superar a aridez das abstrações científicas para dar vida ao conteúdo escolar, relacionando-o com as experiências passadas e atuais vivenciadas pelos estudantes/educadores, projetando uma ponte em direção ao seu futuro e ao da realidade vivencial.

Por outro lado, é preciso estar alerta para o fato de que contextualizar a aprendizagem e torná-la significativa não implica em abrir mão dos saberes escolares - base para a construção do conhecimento

científico, em benefício daqueles construídos/adquiridos através da experiência vivencial. Evidentemente, é importante considerar os últimos, mas, muitas vezes, é necessário partir deles para desconstruí-los apoiados nos saberes escolares, buscando explicações na ciência que possibilitem ao estudante ressignificá-los, ou mesmo descartá-los, pelo confronto entre eles e os saberes escolares – alicerçados nas ciências humanas, naturais e sociais.

Partindo desse pressuposto, assume-se que a formação dos estudantes deve ser na perspectiva de uma prática social mais ampliada, incluindo a formação para o trabalho e a vida em sociedade em tempo real, pois a vida não pára enquanto o aluno está na escola. Ao contrário, esse é, por excelência, um espaço de socialização e de construção do caráter e da personalidade de todos que compartilham esse ambiente.

A contextualização, portanto, deve ser compreendida como uma estratégia de problematização das condições sociais, históricas, econômicas e políticas e para aplicar os saberes escolares. Isso supõe conhecer as limitações e potencialidades do conhecimento científico e tecnológico e suas relações com outros tipos de saberes. Nessa direção, o conteúdo ganha sentido em razão da relação que se estabelece entre o que é ensinado/aprendido e o conhecimento situado numa dada realidade.

Outro princípio básico e que deve constituir-se em um eixo norteador é a flexibilidade, a qual deve ser entendida como uma das bases epistemológicas relevantes do currículo, porque vivemos mais do que nunca, numa sociedade onde a única certeza é a de que o futuro é incerto. Isso não significa que devamos cruzar os braços e esperar que o futuro simplesmente chegue.

Além disso, é imperioso entender que a flexibilidade aqui tratada não pode ser confundida com aligeiramento e precarização da formação humana. Ao contrário, devemos assumir a responsabilidade com a formação de cidadãos críticos, reflexivos, éticos e comprometidos com as transformações sociais e coletivas voltadas para a construção de uma sociedade justa e igualitária – o que jamais poderá ser alcançado a partir de uma perspectiva aligeirada e reducionista –. Evidentemente, isso não

significa que se possa prever o futuro e garantir que os objetivos traçados serão alcançados de forma linear, mas sim, que eles deverão ser perseguidos, apesar das dificuldades e das incertezas próprias da contemporaneidade.

A mudança, assim como a expectativa de que ela ocorra, é o que gera a necessidade crescente de uma postura flexível, aberta, uma vez que essa mudança está presente em nossa realidade, em nossa corporeidade, já que é parte intrínseca da natureza da matéria. Está presente tanto nas circunstâncias que nos envolvem, como também em nossas estruturas biológicas. Isto ocorre pelo fato de a mudança fazer parte da própria dinâmica organizadora da vida.

Dessa maneira, ela está presente nos processos de construção do conhecimento, na aprendizagem, na maneira como interpretamos a realidade, no modo de construir, desconstruir e reconstruir conhecimentos. Isto ocorre porque os processos interpretativos possuem natureza dialeticamente complexa e intrinsecamente re-construtiva.

É a mudança implícita na (re)construção do conhecimento, no diálogo sujeito/objeto, nos processos auto-organizadores da vida que permite o desenvolvimento da autonomia e a emancipação do sujeito. É ela que está também presente na dinâmica não-linear ambivalente da aprendizagem. Muitas vezes, a mudança acontece ao rever-se o aprendido, ao reconhecer-se o próprio erro, ao construir-se um novo significado e isto é muito importante em termos hermenêuticos, pois a re-construção do conhecimento e a re-interpretarão de algo supõe a sua (des)construção.

O currículo deve reforçar a consciência de nossa incompletude humana, indicando que somos seres históricos inacabados, em processo constante de vir a ser (FREIRE, 1996) e, portanto, abertos constantemente à mudança, à reorganização e à auto-organização que é a capacidade que todo sistema vivo possui de se autotransformar continuamente e de se autoproduzir. Para tanto, interage com o meio exterior de onde extrai energia, matéria e informação, elementos constituintes de sua dinâmica organizacional, inclusive, para interferir nos rumos desse meio exterior.

Finalmente, a flexibilidade implica na operacionalização do processo ensino-aprendizagem em que o estudante tenha diferentes perspectivas na sua trajetória acadêmica, permitindo-lhe avançar quando demonstrar condições para isso ou, quando necessário, ter estudos de complementação necessários ao desenvolvimento nas áreas de conhecimentos científicos e tecnológicos.

Após o entendimento dos princípios acima evidenciados com base nos estudos realizados, foram definidas as diretrizes do projeto político-pedagógico do CEFET-RN.

Nesse contexto, a Instituição assume como função social promover educação científico-tecnológico-humanística, visando à formação integral do profissional-cidadão crítico-reflexivo, competente técnica e eticamente e comprometido efetivamente com as transformações sociais, políticas e culturais e em condições de atuar no mundo do trabalho, na perspectiva da edificação de uma sociedade justa e igualitária, através da formação inicial e continuada de trabalhadores; da educação profissional técnica de nível médio; da educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação; e da formação de professores fundamentadas na construção, reconstrução e transmissão do conhecimento.

Devido ao fato de que o projeto político-pedagógico é o elemento aglutinador de toda ação educacional do CEFET-RN, nele encontra-se presente a busca pela integração ensino, pesquisa e extensão, que deverá ser planejada, executada, acompanhada e avaliada em um processo de interação com o mundo do trabalho e a sociedade em geral, possibilitando contextualização e significação às atividades acadêmicas.

Ainda como diretriz destaca-se a avaliação que dá significado ao trabalho escolar e docente, bem como à relação professor-aluno, enquanto ação transformadora e de promoção social (em que todos devem ter direito de aprender).

A avaliação, nesse sentido, tem como função priorizar os aspectos qualitativos do processo ensino-aprendizagem. Em síntese, o CEFET-RN se propõe a desenvolver a avaliação numa perspectiva processual e contínua.

A implementação desse projeto delineou novas atribuições à Instituição e possibilitou aos docentes a reflexão sobre as necessidades de mudanças na prática pedagógica, constituindo-se mais um desafio, no sentido da sistematização e avaliação do trabalho como articulador da teoria à prática, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Importa esclarecer que o Redimensionamento do Projeto Político-Pedagógico do CEFET-RN, evidentemente, implicou na (re)construção dos planos de todos os cursos oferecidos pela Instituição e, em conseqüência na prática pedagógica de todos os seus docentes, entretanto, a análise seguinte refere-se apenas aos docentes do ensino médio integrado aos cursos técnicos de nível médio[3], oferta educacional que, após a vigência desse novo Projeto, vem se consolidando como aquela que melhor sintetiza os seus princípios. Dessa maneira, essa oferta educacional está concebida a partir da idéia de formação integral, ou seja, da integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da formação humana (MOURA, 2008).

Nessa direção e segundo registros das reuniões pedagógicas, a equipe pedagógica da Instituição coordenou vários estudos junto aos docentes do ensino médio integrado – tanto os vinculados às disciplinas do ensino médio como os que trabalham em disciplinas mais vinculadas à educação profissional – privilegiando as reuniões como *lócus* de formação continuada, possibilitando reflexões sobre a ação profissional e a definição de estratégias favorecedoras do desenvolvimento e do aprimoramento do trabalho pedagógico, contemplando dentre outros temas os que envolvem elementos fundamentais à compreensão crítica da realidade social em que os educadores atuam.

As análises desses registros revelam que em ambas as áreas, os docentes demonstraram preocupação com a implementação do projeto, pois quase que constantemente, vêm se deparando com exigências oriundas de reformas educacionais elaboradas sem o respaldo daqueles a que se destinam como o discurso preconizado pela pedagogia das competências

[3] Para efeitos de simplificação textual, de agora em diante, utilizaremos a expressão ensino médio integrado.

nos anos de 1990, de caráter meramente mercadológico, trazendo no seu interior a simplificação e a minimização formativas.

Apesar disso, demonstraram interesse em buscar o aprofundamento dos princípios norteadores do projeto, visto que contribuíram para a sua construção e que esse não se encontrava centralizado na abordagem por competências.

No entanto, explicitaram que as discussões deveriam ser processuais porque não poderiam modificar de forma repentina a sua prática diante da intensidade dos processos de mudanças a cada etapa de desenvolvimento social e econômico, além de compreenderem que não seriam os únicos materializadores desse projeto. Por isso, seria relevante a melhor sistematização do trabalho coletivo na Instituição, o que acarretaria *a posteriori* na avaliação desse instrumento que se configura como primordial às ações educativas.

Essa postura dos professores revela a importância da formação tanto em sua dimensão inicial como na continuada para os docentes da educação profissional. Especificamente no caso do ensino médio integrado, segundo Moura (2008), a formação continuada[4] é estratégica e indispensável, pois os professores que atuam ou atuarão nessa esfera educacional, em geral não tiveram formação específica para este fim.

Este fato ocorre por várias razões, uma delas é que estamos diante de uma inovação no quadro educacional brasileiro. Isso porque a partir dos anos 1970 a Lei nº 5.692/1971, determinou a obrigatoriedade do segundo grau profissionalizante para todos, o que na prática não ocorreu, de forma que essa proposição não se enraizou na cultura educacional do país[5]. Nos anos 1990, conforme mencionado, as diretrizes apontavam para a separação obrigatória entre educação profissional e ensino médio (Decreto nº 2.208/1997). Já no início dos anos 2000, voltou a possibilidade de

[4] Essa formação também pode ser inicial, principalmente, no caso dos profissionais que atuam em disciplinas específicas da formação profissional, os quais, em geral, são bacharéis, de maneira que não têm uma formação inicial como professores.

[5] Essa questão é muito mais complexa, entretanto, como sua discussão não faz parte de nosso objeto de estudo neste trabalho, sugerimos ver Moura (2007), que faz uma análise mais aprofundada acerca dessa e de outras questões relacionadas com a dualidade estrutural histórica entre a educação profissional e a educação básica na sociedade brasileira.

integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, por meio do Decreto nº 5.154/2004[6] – base legal do ensino médio integrado –.

Assim sendo, o ensino médio integrado é uma nova possibilidade e, além disso, ainda não há formação sistemática no ensino superior brasileiro destinada a profissionais que atuam ou atuarão na educação profissional em geral e, especificamente, nos cursos em discussão.

Também é necessário compreender que essa formação é necessária tanto para os profissionais provenientes dos bacharelados como para os licenciados, embora suas necessidades formativas sejam distintas. Enquanto os bacharéis carecem de formação didático-político-pedagógica que lhes qualifique para o exercício da docência, aos licenciados, em geral, falta a apropriação das discussões e conhecimentos relativos ao mundo do trabalho e suas relações com os processos educacionais. Além disso, ambos necessitam apropriar-se de metodologias de (re)construção do conhecimento que permitam promover a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura nos processos formativos dos estudantes do ensino médio integrado.

Entretanto, apesar dessa compreensão acerca da importância dos processos de formação continuada dos docentes, a Instituição ainda não conseguiu avançar em sua sistematização, o que representa um grande desafio para os próximos anos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo possibilitou compreender melhor a significância do redimensionamento do projeto político-pedagógico do CEFET-RN, elaborado segundo diagnóstico realizado na Instituição e discussões coletivas, envolvendo os diversos segmentos que atuam no âmbito institucional, em

[6] O processo que resultou nesse instrumento legal também é bastante complexo e rico, mas não se constitui em objeto de análise deste artigo. Sugerimos consultar: CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. N. A gênese do Decreto nº. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: **Trabalho necessário**. Revista Eletrônica do neddate. Disponível em http://www.uff.br/trabalhonecessario/MMGTN3.htm. Acesso: 09.08.2005

termos pedagógicos e administrativos, além dos estudantes e pais, segmento, este, essencial ao processo de educação numa perspectiva democrática.

No entanto, não se trata de um trabalho acabado, mas em permanente processo de construção e, para tanto necessita de um acompanhamento sistemático, para que a Instituição possa diagnosticar as dificuldades que inviabilizam a concretização dos princípios preconizados e ou os avanços obtidos.

Para as dificuldades apresentadas no processo será essencial um replanejamento das ações educativas com base nos princípios orientadores do currículo, na função social da Instituição e nas condições administrativas atuais do CEFET-RN.

Quanto às mudanças na prática docente, é importante perceber que não se dará de forma automática, mas a partir da garantia de condições pedagógicas e operacionais. Para isso, são essenciais estudos sistemáticos coerentes com as necessidades pedagógicas dos docentes, não contrapondo saberes específicos aos saberes pedagógicos.

É importante evidenciar a necessidade da elaboração de um projeto de formação inicial e continuada de docentes e técnico-administrativos como política institucional que venha ao encontro das necessidades formativas destes segmentos, para atuarem no processo de implementação de um projeto desta natureza.

Embora algumas ações estejam sendo implementadas nessa perspectiva, a Instituição ainda não tem um projeto de formação, tendo como pressuposto as bases teórico-metodológicas do currículo em desenvolvimento, ou seja, que contemple a intenção clara de refletir sobre essas bases que estão voltadas para a formação de homens e mulheres nas suas múltiplas relações, com capacidade de interferir na realidade, buscando a sua transformação.

Ainda ressaltamos que um trabalho nessa perspectiva exige também o desenvolvimento de pesquisa enquanto ferramenta que subsidia a ação educativa com elementos empíricos e científicos, dando significado ao saber-fazer na direção dos objetivos propostos.

Portanto, consideramos a construção, a implementação e a avaliação de um projeto político-pedagógico, como ações imprescindíveis à prática docente e demais atividades desenvolvidas pelos outros atores sociais da Instituição.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **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. Brasília, DF: 23 de julho de 2004. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso:07.04.2006.

_____. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2 º 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. Brasília, DF: 17 de abril de 1997. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso: 07.04.2006.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Proposta curricular da ETFRN.** Natal: Revista da ETFRN, 1995.

_____. **Projeto de reestruturação curricular**. Natal: CEFET-RN,1999.

_____. **Proposta curricular para o ensino médio**. Natal: CEFET-RN, 2001.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. N. A gênese do Decreto nº. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: **Trabalho necessário**. Revista Eletrônica do neddate. Disponível em http://www.uff.br/trabalhonecessario/MMGTN3.htm. Acesso: 09.08.2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional: dualidade histórica e perspectivas de integração. In: **Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED**. : Caxambu: ANPED, 2007.

_____. **A organização curricular do ensino médio integrado a partir de seus eixos estruturantes: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.** Natal: mimeo, 2008.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA JÚNIOR, J. R. Reformas educacionais, reconversão produtiva e a constituição de um novo sujeito. In: GENTILLI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania negada.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.