



**PODER EXECUTIVO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**JULIEUZA DE SOUZA NATIVIDADE**

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFAM/CAMPUS  
PARINTINS: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE  
IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA  
(2007-2012)**

Manaus - Amazonas  
2016

**JULIEUZA DE SOUZA NATIVIDADE**  
**(Bolsista FAPEAM)**

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFAM/CAMPUS**  
**PARINTINS: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE**  
**IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA**  
**(2007-2012)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão (UFAM).

Manaus - Amazonas  
2016

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

N278e Natividade, Julieuza de Souza  
Ensino Médio Integrado no IFAM/campus Parintins : uma análise do processo de implementação do Curso Técnico em Informática (2007-2012) / Julieuza de Souza Natividade. 2016  
146 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Arminda Rachel Botelho Mourão  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Ensino Médio Integrado. 2. Formação Humana Integral. 3. Rede Federal de Educação Profissional, Científica. 4. Implantação do campus Parintins. I. Mourão, Arminda Rachel Botelho II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

## FOLHA DE APROVAÇÃO

NATIVIDADE, Julieuza de Souza. *Ensino Médio Integrado no IFAM/campus Parintins: uma análise do processo de implementação do Curso Técnico em Informática (2007-2012)*. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/ Universidade Federal do Amazonas - UFAM, Manaus – AM, 2016.

### Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão - Presidente  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM/PPGE

---

Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros - Membro  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM/PPGE

---

Prof. Dr. Marcelo Bastos Seráfico de Assis Carvalho - Membro  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM/PPGS

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Selma Suely Baçal de Oliveira - Membro  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM/PPGE

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Sílvia Cristina Conde Nogueira - Membro  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM/FACED

Data da aprovação: 22/12/2016.

## **DEDICATÓRIA**

*A meu avô Manoel Pereira da Cunha (In memoriam) por ser o suporte emocional necessário para superar a saudade de meus pais quando passei a estudar em Parintins-AM na década de 1980.*

*Aos meus pais, Edmilson e Júlia, por terem persistido em minha educação escolar, ainda que a distância de meu lar tenha me machucado muito.*

*Às minhas filhas, Chiara e Maria, minhas melhores produções e as razões de meu avançar.*

## AGRADECIMENTOS

No processo de conclusão de um curso de mestrado, mais especificamente durante a escrita da dissertação, nos deparamos, sentimos, convivemos com uma desordem de emoções que nos levam ao desespero e à sensação de incapacidade. Surgem as incertezas, a solidão que machuca, mas é necessária em diversos momentos, enfim é um processo que penso que seja “natural” e indispensável pelo qual passamos para construir-desconstruir-reconstruir nosso pensamento e nesse movimento dialético, chegamos à compreensão daquilo a que nos propusemos a estudar e apresentar como um produto para a sociedade. Porém, nesse processo não caminhamos sós, portanto é necessário sermos gratos àqueles que estiveram ao nosso lado, nos “suportaram”, nos auxiliaram etc. Que bom que temos este espaço para essa finalidade. Portanto, agradeço:

Às minhas filhas, Chiara Julie e Maria Júlia, que, mesmo sem muito entenderem, me deram as condições emocionais indispensáveis para a construção e conclusão do trabalho. Para vocês um grande abraço em família.

Não poderia deixar de agradecer a Carlos Alberto, amigo que conviveu, suportou, estimulou, brigou, cedeu, enfim, teve grande responsabilidade pela construção desta dissertação. Foi eterno enquanto durou, seremos sempre grandes amigos.

À minha orientadora, Dra. Arminda Mourão, por ter acolhido e acreditado na minha proposta de pesquisa na ocasião da seleção de ingresso e ter sido “a máquina propulsora” para que eu concluísse este trabalho. Se não fosse sua rigidez, teria sido esmagada por uma enorme pedra que surgiu na reta final do meu caminho durante a escrita da dissertação.

Aos professores membros da banca examinadora de qualificação: Dr. Dante Moura, Dra. Maria Graça e Dra. Selma Baçal, pelas suas valorosas contribuições que me fizeram trilhar com mais consciência.

Aos professores Dr. João Luiz Barros, Dr. Marcelo Seráfico, Dra. Selma Baçal, Dra. Silvia Nogueira e Dra. Marinês Gil Nogueira por terem aceitado participar da Banca de Defesa desta Dissertação.

Aos meus colegas da turma 2014: Suelen Coelho, Suelen Pereira, Gisele, Elis, Valdejane, Rogério, Therêncio e Gracimeire, vocês moram no meu coração pelos muitos momentos que unimos forças, compartilhamos nossas angústias e inseguranças, mas também esperanças nesta caminhada.

A todos os meus colegas de orientação que participaram comigo das atividades do programa, do grupo de pesquisa e que me apoiaram nos momentos de dificuldades, em especial aos companheiros fiéis Deuzilene e José Júlio que sempre compartilharam comigo textos, conversas agradáveis, orientações de doutorandos. Às professoras Sílvia Nogueira e Jocélia Nogueira, à Trindade, Elenize, Simone Alencar e ao professor Eurico, nossos encontros foram fundamentais para a minha formação acadêmica.

Aos professores do programa que propiciaram efetivos espaços de interlocução e de crescimento acadêmico e profissional, sobretudo ao professor João Luiz a quem tenho um carinho especial, porque me fez compreender que entre corpo e mente não há dicotomia, pois o corpo precisa estar bem para o bom funcionamento da mente.

À minha mãe, Júlia, a meu pai Edmilson e aos meus irmãos Joênisson, Marciane, Jânisson e Juliane, que sempre acreditam mais em mim do que eu mesma.

À Ceixa, seu Beto, Katia e Karla que me acolheram em sua casa durante todo o processo de seleção do mestrado e nos primeiros meses do segundo semestre de 2014, além de terem dado abrigo e cuidado de minhas filhas quando precisei isolar-me para a conclusão deste texto.

Minha eterna gratidão a ela: Gilmara Henriques, minha prima, que me auxiliou nos serviços domésticos durante o mestrado, embora tenha cuidado de minha casa, minhas filhas, de mim, fez com que eu compreendesse na prática o sentido do trabalho como princípio educativo, fazendo com que eu me tornasse uma pessoa melhor.

Agradeço à FAPEAM, pelo apoio financeiro que me possibilitou a estada em Manaus durante todo mestrado.

Agradeço ao Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas/ *Campus* Parintins que me liberou para a realização do curso e a todos os colegas do *campus* Parintins que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

A todos os sujeitos de pesquisa: técnicos, professores e professoras do *campus* Parintins e professores, professoras e técnicos do IFAM – Reitoria, *campus* Manaus Centro e *campus* Distrito Industrial. Além da maravilhosa participação de alunos egressos dos Cursos Técnicos em Informática e em Agropecuária Integrados ao Ensino Médio, grata Geovana Amaral e João Assis pelo subsídio à coleta de informações.

Meu agradecimento especial ao povo amazonense que por meio de seus impostos pagos foi o principal provedor de minha educação formal, sempre em instituições públicas e gratuitas.

Sobretudo, agradeço Àquele que para a Língua Portuguesa é classificado como **substantivo concreto** e compreendo que se materializa no meu dia a dia por meio dos abraços e carinhos de minhas filhas, do sorriso e companheirismo dos amigos, mormente na solidariedade humana e, dessa forma, fica mais fácil lidar com as pedras encontradas em meu caminho.

No mais, agradeço a todos que convivi e convivo, pois minha consciência é constituída a partir das minhas relações sociais.

*Vivemos hoje em um mundo firmemente mantido sob as rédeas do capital, numa era de promessas não cumpridas e esperanças amargamente frustradas, que até o momento só se sustentam por uma teimosa esperança<sup>1</sup>.*

*O Ensino Médio Integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável - em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino -, mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa.*

*Frigotto, Ciavatta e Ramos<sup>2</sup>*

---

<sup>1</sup> Trecho de uma carta de Marx a Engels datada de 08 de outubro de 1858 (apud MÉSZÁROS, 2011, p. 37).

<sup>2</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições* – 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012, p. 44.

## RESUMO

Esta dissertação apresenta o resultado da pesquisa intitulada *Ensino Médio Integrado no IFAM/campus Parintins: uma análise do processo de implementação do curso de Informática, 2007-2012*, cujo campo empírico é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), especificamente o *campus* Parintins, tendo como objetivo geral analisar o processo de implementação do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio no IFAM - *Campus Parintins, 2007-2012*. O referencial teórico pesquisado, que constitui a base do trabalho, contribuiu para elucidar a origem da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) no início do século XX e seu processo de expansão na atualidade. Também subsidiou investigarmos a origem da formação integrada e EMI, concepções de formação humana integral, Ensino Médio Integrado, os pilares conceituais e eixos estruturantes do EMI e a concepção de Pedagogia das Competências, utilizando a produção bibliográfica, dentre outros, dos autores Acácia Kuenzer, Arminda Mourão, Cunha, Dante Moura, Gaudêncio Frigotto, Gramsci, Manacorda, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Marx e Saviani. As principais fontes de informação foram os questionários aplicados aos docentes e técnicos que fizeram parte das comissões que (re) estruturaram os Planos de Curso e aos servidores que fizeram parte de alguma forma do processo de implementação do curso investigado no *campus* Parintins, além de documentos relacionados à Expansão II e à implantação do *campus* Parintins e implementação do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio e os Planos de Curso reestruturados em 2010 e 2012. A metodologia utilizada para a análise dos dados foi a Análise Textual Discursiva (ATD), com base em Moraes e Galiazzi (2011), adotando-se como categorias empíricas de análise *Motivos da implementação, Definição dos Planos de Curso, Concepção de formação humana e Desafios*. O estudo permitiu concluir, dentre outros aspectos, que o curso de EMI de informática foi implementado no CPA pela necessidade de atender à legislação e devido a sua experiência na oferta do curso. Conclui, ainda, que a materialização dos princípios que norteiam o EMI no processo de implementação do curso não foram considerados e que algumas decisões da gestão, bem como questões relacionadas à formação dos professores foram elementos que impediram a materialização desses princípios.

**Palavras-chave:** Ensino Médio Integrado. Formação Humana Integral. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Implantação do *campus* Parintins.

## ABSTRACT

This essay presents the results of the research entitled “*Ensino Médio Integrado no IFAM/campus Parintins: uma análise do processo de implementação do curso de Informática*”, 2007-2012, whose the empirical field is the “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas” (IFAM), specifically the university campus of the city of Parintins, and also has had as the overall aim to analyze the implementation process of the “*Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio*” no IFAM /campus Parintins, 2007-2012. The theoretical framework, which constitutes the basis of the research, has contributed to elucidate the origin of the “Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) at the beginning of the 20th century and its current expansion process. It was also important to investigate the origin of the integrated education and EMI, conceptions of integral human training, “Ensino Médio Integrado”, the conceptual pillars and structuring axes of the “EMI” and the conception of the Pedagogy competences, using the bibliographical production of Acacia Kuenzer, Arminda Mourão, Cunha, Dante Moura, Gaudêncio Frigotto, Gramsci, Manacorda, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Marx and Saviani, and other authors. The main information sources were the survey applied to the teachers and technicians who were part of the committees that (re) structured the “Planos de Curso” and the servers that were part of some form of the implementation process of the computer course at the Parintins campus, besides documents related to the “Expansão II” and the implantation of the Parintins campus and implementation of the “Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio” and the “Planos de Curso reestruturados” in 2010 e 2012. The methodology used for the data analysis was the “Análise Textual Discursiva” (ATD), based on Moraes and Galiuzzi (2011), prioritizing as empirical categories of analysis: “*Motivos da implementação, Definição dos Planos de Curso, Concepção de formação humana e Desafios*”. The study allowed us to draw to a close that the “EMI” computer course was implemented at CPA due to the need to comply with the legislation and its experience in the course offer, besides other aspects of it. It also concludes that the principles materialization that guides the “EMI” in the course implementation process were not considered and that some management decisions as well as issues related to the teachers’ training were elements that prevented these principles realization.

**Keywords:** “EMI”. Integral Human Training. “Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” (RFEPCT). Implantation of the Parintins campus.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Desenvolvimento da RFEPCT de 1909 a 2014 .....	40
Figura 2: Visualização geográfica dos <i>campi</i> do IFAM.....	41
Figura 3: Prédio do <i>campus</i> Parintins.....	70
Figura 4: Proposta do Plano de Expansão II para o Amazonas.....	71
Figura 5: Vista do terreno do <i>campus</i> Parintins. ....	72
Figura 6: Demandas por cursos técnicos no CPA. ....	93
Figura 7: Cursos técnicos de maior oferta na RFEPCT.....	94

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Transformações da Educação Profissional da Rede Federal no Amazonas. ....	34
Quadro 2: Questões de pesquisa e categorias emergentes iniciais. ....	83
Quadro 3: Instrumento utilizado para a unitarização e reescrita dos textos selecionados. ....	86
Quadro 4: Instrumento utilizado para a categorização intermediária. ....	86
Quadro 5: Instrumento utilizado para a categorização final. ....	87
Quadro 6: Identificação do curso em 2010. ....	103
Quadro 7: Identificação do curso em 2012. ....	103
Quadro 8: Dispositivos legais utilizados na reestruturação dos PCs 2010 e 2012. ....	104
Quadro 9: Distribuição de Carga Horária. ....	105
Quadro 10: Escolas Parintinenses com maiores médias nas Provas Objetivas no ENEM. ....	121
Quadro 11: Escolas Parintinenses com maiores médias nas Provas de Redação no ENEM. ....	121
Quadro 12: O curso Técnico de Informática, na forma articulada integrada, no IFAM. ....	133

## **LISTA DE TABELA**

Tabela 1: Quadro de Servidores do CPA, em 2015.....	75
---	----

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1: Titulação do quadro docente do CPA, em 2015. ....	76
Gráfico 2: Ano de conclusão dos participantes da pesquisa.....	124
Gráfico 3: Situação dos alunos egressos (trabalho/estudo em nível superior). ....	125

## LISTA DE SIGLAS

AM - Amazonas  
APLs - Arranjos Produtivos Locais  
CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica  
CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil  
CPA - Campus Parintins  
EAA - Escola de Aprendizizes Artífices  
EaD - Educação a Distância  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
EMI - Ensino Médio Integrado  
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio  
EPT - Educação Profissional e Tecnológica  
ETE - Estação de Tratamento de Efluentes  
ETFs - Escolas Técnicas Federais  
ETs - Escolas Técnicas  
FIC - Formação Inicial e Continuada  
IFAM - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas  
IFs - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação e Cultura  
PA - Pará  
PCs – Planos de Curso  
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação  
PPP - Projeto Político Pedagógico  
PROEN – Pró-reitoria de Ensino  
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos  
PROUNI - Programa Universidade para Todos  
PSC - Processo Seletivo Contínuo  
RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica  
SEINPE - Seminário Interdisciplinar de Pesquisa em Educação  
SEMED – Secretaria Municipal de Educação e Desporto  
SESC - Serviço Social do Comércio  
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
SIS - Sistema de Ingresso seriado  
SISTEC - Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica  
UA - Universidade do Amazonas  
UEA - Universidade do Estado do Amazonas  
UFAM - Universidade Federal do Amazonas  
UNED - Unidade de Ensino Descentralizada  
UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
ZFM - Zona Franca de Manaus

## SUMÁRIO

MEUS CAMINHOS.....	17
1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	23
2 CAMINHOS TEÓRICOS .....	32
2.1 DA GÊNESE A GÊNESE: A CRIAÇÃO DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES E A CRIAÇÃO E EXPANSÃO DA RFEPCCT NOS ANOS 2000 .....	32
2.2 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	46
<b>2.2.1 A origem da Formação Integrada e Ensino Médio Integrado</b> .....	47
<b>2.2.2 Concepção de formação humana integral</b> .....	54
<b>2.2.3 Concepção de EMI</b> .....	56
<b>2.2.4 Pilares conceituais e eixos estruturantes do EMI</b> .....	57
<b>2.2.5 Concepção de Pedagogia das Competências</b> .....	63
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS .....	70
3.1 O CAMINHO METODOLÓGICO DA APREENSÃO DA APARÊNCIA.....	70
<b>3.1.1 A caracterização do campo da pesquisa</b> .....	70
<b>3.1.2 Sujeitos da pesquisa</b> .....	77
<b>3.1.3 Procedimentos para a coleta de dados</b> .....	78
3.2 O CAMINHO METODOLÓGICO DA APREENSÃO DA ESSÊNCIA.....	80
<b>3.2.1 O procedimento de análise de dados: a Análise Textual Discursiva</b> .....	80
<b>3.2.2 Etapas da análise de dados</b> .....	81
4 ANÁLISE DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NO IFAM - <i>CAMPUS</i> PARINTINS – 2007/2012 .....	89
4.1 MOTIVOS .....	90
<b>4.1.1 Necessidade de atendimento</b> .....	90
<b>4.1.2 Experiência</b> .....	94
4.2 DEFINIÇÃO DO PLANO DE CURSO .....	96
<b>4.2.1 Participação</b> .....	96
<b>4.2.2 Adequação</b> .....	100
4.3 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO HUMANA .....	102
<b>4.3.1 formar pra quê?</b> .....	105
4.4 DESAFIOS .....	110
<b>4.4.1 Processo de implantação do CPA</b> .....	111
<b>4.4.2 Formação de professores</b> .....	115
4.5 PRA NÃO DIZER QUE NÃO FALEI DO CAMINHO DAS FLORES .....	120
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	127

REFERÊNCIAS .....	135
DOCUMENTOS ANALISADOS E/OU CONSULTADOS .....	138
APÊNDICE A - Questionário P1 .....	140
APÊNDICE B - Questionário P2 .....	143

## MEUS CAMINHOS

### NO MEIO DO CAMINHO

No meio do caminho tinha uma pedra  
 tinha uma pedra no meio do caminho  
 tinha uma pedra  
 no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento  
 na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
 tinha uma pedra  
 tinha uma pedra no meio do caminho  
 no meio do caminho tinha uma pedra.

*(C. Drummond de Andrade. Poesia completa e prosa.  
 Rio de Janeiro: José Aguilar, 1973, pp. 61-62)*

Neste preâmbulo, apresentarei o trajeto da minha vida pessoal, educacional e profissional para que possamos traçar uma relação mais íntima entre mim e você, leitor (a), elencando as diferentes etapas e desafios vivenciados e vencidos com dinamismo e, sobretudo, persistência. Nele também registrarei os motivos de escolha da minha Graduação e da Pós-Graduação, mas quero deixar bem claro que não pretendo narrá-lo sob o ponto de vista e estilo da segunda fase do Romantismo, nem aprovo que seja visto dessa maneira, portanto nada de catarse agora, lembre-se que é um texto acadêmico e por isso a catarse (que aqui considero ser a reflexão sobre o objeto) virá no capítulo adequado.

É indispensável esclarecer que a opção por este gênero textual – memorial – na apresentação, deve-se ao fato de querer ir abrindo caminhos para o diálogo sobre a necessidade de se ter o Ensino Médio Integrado como política pública no Brasil.

Venho de uma família de cinco irmãos, dois homens e três mulheres, sendo que sou a filha mais velha. Meus pais eram lavradores na área rural de Juruti-PA e, mesmo com um grau de instrução mínimo, sempre se preocuparam em nos dar uma boa educação. Para que isso se concretizasse, aos sete anos de idade, mesmo sem saber o que estava acontecendo, passei a morar em Parintins-AM, distante de meus pais, para estudar. Essa foi a primeira pedra em meu caminho. Foram anos difíceis para mim, a sensação ao sair de perto de meus pais era horrível, não há como descrevê-la. Todos os anos, o esforço que fazia para “passar direto” era intenso, pois, na inocência, acreditava que ao terminar os estudos, voltaria a morar com meus pais e seria muito feliz no aconchego do lar, o meu lar, que não se resumia a estar junto a meus pais, mas também a “pular n’agua, jogar bola, brincar de barra bandeira, ir para a

roça e na volta tomar banho no riacho etc”. Porém, os anos se passaram e eu passei a entender que o objetivo de estudar era justamente sair daquele local e não ter a mesma “sorte” de meus pais. Entendi, também, que eu poderia ajudá-los a ter uma vida menos árdua.

Passou-se o tempo e muitas pedras insistiam estar em meu caminho. Sempre morando em casa alheia, era chegada a hora de escolher um curso do então 2º grau, atual Ensino Médio. Imagine uma adolescente de 14 anos de idade, sem muitas perspectivas, em plena metade dos anos de 1990 – década em que as exigências do mercado do trabalho e as ideologias do neoliberalismo se infiltravam cada vez mais nas políticas públicas educacionais brasileiras - tendo que escolher um curso que me definiria como trabalhadora, embora fosse uma desde os sete anos de idade. Os cursos de 2º grau oferecidos na cidade de Parintins eram: magistério, contabilidade e acadêmico. Na escola em que eu estudava, era oferecido apenas o curso acadêmico. Meu patrão, o Sr. Moacir Pinheiro, conversou comigo e explicou que seria mais interessante eu estudar um curso que me possibilitasse trabalhar assim que o concluísse para continuar ajudando meus pais. Dessa forma, ele conseguiu, para mim, uma vaga no Colégio Nossa Senhora do Carmo, que ofertava os cursos de magistério e contabilidade. Gostaria muito de estudar contabilidade mesmo sem saber qual sua finalidade, mas a maioria daqueles que já estudavam o ensino fundamental naquela escola – importante salientar que em sua maior parte eram oriundos de classe média - optaram pelo curso de contabilidade. Logo, as poucas vagas ali disponíveis eram para o curso de magistério. Resolvi cursá-lo e percebi que foi a melhor escolha que fiz, por dois motivos: a maioria do público era oriunda da mesma classe social que eu pertencia e, assim que concluísse o curso, eu poderia trabalhar na comunidade dos meus pais como professora.

No período em que cursei o 2º grau, dos 15 aos 17 anos de idade, estudei somente no turno noturno devido às minhas condições socioeconômicas. Assim, durante o dia precisava trabalhar para produzir a minha existência e ajudar minha família – trabalhei como babá, como empregada doméstica (tanto como babá quanto como empregada doméstica não havia de fato uma relação de venda do trabalho, mas sim uma troca uma vez que não recebia salário, apenas a alimentação, roupas e calçados), como atendente em uma padaria - e à noite estudava. Essa é a realidade, ainda hoje, de muitos adolescentes e jovens brasileiros. Essa relação de “troca de trabalho” ainda hoje é um fato para muitas crianças e adolescentes no interior amazonense, no qual as meninas saem de suas comunidades rurais para estudar na sede do município e são entregues a uma família – na maioria das vezes, famílias de posses e respeitável perante a sociedade – como filhas e não como empregadas, no entanto, costume dizer que se tornam “filhas do diabo” pelo tratamento que recebem, pois desenvolvem as

tarefas que uma empregada doméstica desenvolve, mas não recebem dinheiro por isso, vivem das migalhas de “seus pais”.

No curso fui treinada para o exercício do magistério, destarte havia as disciplinas denominadas da educação geral e aquelas da formação profissional, não era um Ensino Médio Integrado e sim justaposto, em que a formação científica ocorria, de certo modo, paralela à educação técnica, sem ter um diálogo entre as duas. A educação brasileira estava sob as diretrizes da LDB n°. 5692/71, a qual tornou de maneira compulsória o ensino técnico profissional no 2º grau.

No decorrer do curso, tive uma professora de português que nos incentivava a ingressar na universidade, até então não sabia bem o que era – à época, não havia Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, Programa Universidade para Todos-PROUNI, Processo Seletivo Contínuo-PSC, nem Universidade do Estado do Amazonas-UEA e, conseqüentemente, o Sistema de Ingresso Seriado-SIS e eu ignorava a presença de um *campus* da Universidade do Amazonas-UA, atual Universidade Federal do Amazonas-UFAM, em Parintins - e imaginava que apenas os abastados poderiam ingressar em uma universidade. Mas Maria de Jesus Pacheco, a professora de Língua Portuguesa, nos explicou que filho de pobre também tinha direito em ingressar no Ensino Superior, mas as pedras desse percorrer eram inúmeras.

Concluí o 2º grau com dezessete anos, iludida que logo encontraria um emprego na área e largaria, enfim, a vida de empregada doméstica e ou demais atividades periféricas que desenvolvia. Todavia, nem em Parintins nem em Juruti fui contratada como professora, parti para Manaus em busca de melhores condições de vida, ainda que não fosse por meio da área do magistério. Não obtive muito sucesso, meu primeiro emprego com a carteira assinada foi como atendente de lanchonete. Não obstante, o ano em que fiquei em Manaus, tive contato com tio João Rodrigues, ele estava concluindo o curso de Letras Língua Portuguesa na UA, todas as vezes que eu o visitava, gostava de vê-lo debruçado sobre a gramática (até cheguei a pegar emprestada uma gramática sem que ele soubesse) e seus livros de literatura, assim como admirava sua forma de expressar-se, sempre brincado com a Língua Portuguesa e suas variações linguísticas. Daí surgiu o interesse pelo curso de letras.

No fim dos anos de 1990, voltei a Parintins, decidida a passar no vestibular para cursar Letras Língua Portuguesa. Passei na primeira fase do vestibular da UA, no entanto, antes de fazer a segunda fase, eis que uma enorme pedra surge em meu caminho: gravidez não planejada. Não estava preparada para enfrentar essa nova fase, porém juntei todas as forças para superar mais um momento difícil de minha vida. *Nunca me esquecerei desse*

*acontecimento na vida de minhas retinas tão fatigadas.* Abandonada por meu namorado, passei a trabalhar na padaria de meus tios, eles me ajudaram bastante, permitindo inclusive que minha filha e eu morássemos na casa deles. Conversei com meu pai e declarei que não gostaria que minha filha passasse pelas mesmas situações pelas quais passei para estudar. Estava decidida a doá-la aos meus tios que moravam em Manaus. Meu pai, discordando de minha decisão, em 2001, após vender alguns pertences, resolveu comprar uma casa em Parintins em um bairro proveniente de invasão, o bairro de Itaúna II, para que eu pudesse ter a chance de ficar próxima à minha filha e cuidar de meus irmãos que ainda não tinham concluído os estudos e, como eu, moravam pelas casas alheias. Foi um ano cheio de pedras no caminho, mas tínhamos casa e isso era o que importava, não somente por termos nosso próprio espaço, embora humilde, mas principalmente por termos a oportunidade de convivermos juntos, em família.

No início de 2002, cinco anos após eu ter concluído o curso de magistério, depois de muita persistência, consegui, enfim, uma vaga como professora de Educação Infantil na Creche Municipal Evanilza Prestes Paixão, era um galpão alugado e as salas eram divididas com compensados. Não havia serviços gerais nem cozinheiras, fazíamos todo o trabalho, mas ali aprendi a *professorar*. Naquele ano, as pedras quase inexisteram em minha vida e quando encontradas eram pequenas demais para eu tropeçar e regredir. Assim, no segundo semestre mais uma conquista, passei no vestibular para cursar Letras Língua Portuguesa na Universidade do Estado do Amazonas – UEA, era a segunda turma do curso, uma vez que a UEA tinha sido implantada naquela cidade em 2001.

No início de 2003, fui selecionada para trabalhar como professora de EJA – Educação de Jovens e Adultos no Serviço Nacional do Comércio - SESC. Mais aprendi do que ensinei quando ingressei no projeto SESC LER.

Em 2004, já cansada de ficar na expectativa de todos os anos renovarem meu contrato na prefeitura de Parintins, resolvi prestar concurso da SEMED em Manaus. Passei e fiquei na dúvida se assumiria, pois minha filha tinha apenas quatro anos de idade e eu sabia que não teria condições de levá-la comigo, além do mais eu iria complicar minha vida na universidade e perderia meu emprego no SESC, mas ainda assim decidi arriscar. Solicitei transferência tanto na universidade quanto no SESC e, em ambos, minha solicitação foi deferida.

Mudei-me para Manaus no início de 2005. Trabalhei em um CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil). Quanto ao meu curso universitário, tive que esperar a primeira turma de letras da Escola Normal Superior chegar ao sexto período, já que eu havia

cursado até o quinto período em Parintins. Enquanto isso, resolvi prestar o vestibular da UFAM, passei para cursar Letras Língua Inglesa a partir de 2006. Ingressei, no entanto cursei apenas três períodos por não ter como conciliar dois empregos com duas faculdades, pois em 2007, após a turma da Escola Normal Superior chegar ao sexto período, decidi voltar a cursar Letras Língua Portuguesa, pois lá a comunicação verbal era realmente possível para a minha realidade.

Em 2008, solicitei transferência do CMEI que eu trabalhava e passei a trabalhar com os anos iniciais do Ensino Fundamental, já que não podia trabalhar com as finais por não ter concluído o curso superior. Naquele momento, surgiu um grande interesse em trabalhar com as séries finais do ensino fundamental e dedicar-me totalmente à área de letras. Em junho desse ano, logo que concluí o curso, a SEMED ofereceu pós-graduação *lato sensu* em Língua Portuguesa. Pensei que não seria possível conquistar uma vaga, uma vez que todos os distritos estavam participando e eram apenas 40 vagas, pouquíssimas para atender a demanda. Ainda assim tentei e fui selecionada. Nesse mesmo ano, tive a oportunidade de trabalhar com as séries finais do ensino fundamental, lecionando Língua Portuguesa para o 9º ano. Foi uma experiência maravilhosa.

Aqui é importante salientar que o fato de no Ensino Médio eu ter feito um curso profissionalizante, indubitavelmente me proporcionou ter condições de ingressar no mundo do trabalho desenvolvendo uma atividade mais complexa e melhor remunerada (embora no Brasil o salário de professor esteja aquém do esperado) do que as atividades subalternas que sempre desenvolvi. Além disso, foi por meio das condições socioeconômicas criadas a partir de minha atividade como professora que pude, não somente ingressar no nível superior, *me* manter durante o tempo em que estive na licenciatura.

Após a experiência com os alunos adolescentes, permiti-me, então, a querer trabalhar com o Ensino Médio e por que não com o Ensino Superior? Eis que, no início do ano de 2010, surgiu a oportunidade de prestar concurso para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM *Campus Parintins*. Admito, - vamos em breve saber o porquê - desconhecia esse “tal instituto”, mas o que importava era a chance de voltar a morar em Parintins, próximo a minha filha, e trabalhar com Língua Portuguesa no Ensino Médio. A Pedra? Eram apenas duas vagas na minha área, pensei que seria impossível conquistar uma, pois havia vários candidatos inscritos com mais experiência ou mais especializados que eu, não obstante, essa pedra apedrei para bem distante de meu caminho. Fui aprovada. *Nunca me esquecerei desse acontecimento na vida de minhas retinas tão fatigadas.*

Hoje, trabalho com o nível de ensino e a faixa-etária que realmente gosto – Ensino Médio, entre 14 a 25 anos de idade. No entanto, com Educação Profissional Técnica de Nível Médio nas formas Integrada e Subsequente e, por isso, desde que ingressei no IFAM, faço-me alguns questionamentos sobre essa modalidade de ensino (Educação Profissional e Tecnológica) que nem sequer ouvi falar durante os quatro anos de minha graduação. Esses questionamentos passaram a ser uma enorme pedra no meu caminho profissional. Passei a indagar, por exemplo, qual o sentido da Educação Profissional? Quando iniciou e qual sua importância? E mais, por que Ensino Médio Integrado? Quais seus pressupostos? Diante das buscas por respostas - deixei o diletantismo de lado, pois sou apaixonada por minha área da linguagem - surgiu o interesse em ingressar no Mestrado em Educação para pesquisar sobre as políticas públicas para a Educação Profissional e compreender esse universo em que convivo, mas desconheço e não posso deixar às calendas gregas.

Em 2014, ingressei no mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas, na Linha 02 do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, a qual trata sobre Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional. Minha pesquisa tem como eixo norteador as políticas públicas voltadas para a o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Durante o período que estive no mestrado, tive a oportunidade em participar de alguns eventos acadêmicos que muito contribuíram para o enriquecimento e amadurecimento de minha formação como pesquisadora. Dentre eles, destaco a participação nas duas edições do Seminário Interdisciplinar de Pesquisa em Educação – SEINPE XIV e XV, e no II Simpósio Amazônico sobre Políticas Públicas em Educação. Também é inevitável deixar de expor a importância da contribuição dos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação para meu crescimento teórico, pois como afirma Mourão (2006, p. 15), pautada em Marx e Engels, “o homem está inserido num processo historicamente determinado e, através de sua atividade humana, vai desenvolvendo processos cognitivos e comportamentais, pois não é a consciência que determina a vida social, mas sim a vida social que determina a consciência.”. Que o processo pelo qual estou passando possa determinar minha consciência com relação à Educação Profissional, em especial, ao Ensino Médio Integrado e, assim, eu possa *desmatar a Amazônia da minha ignorância* e remover mais essa pedra de meu caminho.

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Início justificando o uso da primeira pessoa do singular em partes desta introdução e quando trato de uma discussão teórica utilizo a terceira pessoa do plural. Em relação à primeira pessoa do singular, tento demonstrar o processo de construção de meu conhecimento. Quanto à opção pela primeira pessoa do plural se dá por entender que o trabalho deixa de ser individual devido à contribuição valiosa de amigos, colegas, professores, autores e de minha orientadora. Não quero me tornar impessoal, pois, se me tornasse conforme o português padrão, *(o) culto*<sup>3</sup>, exigido pela *dramática da Língua Portuguesa*<sup>4</sup> em um texto acadêmico, não me sentiria nada bem, seria como se eu não existisse, como se este trabalho pertencesse a outrem, não seria eu a pessoa que passou por várias dificuldades, entretanto, também, por vários momentos prazerosos como os de aprendizagem, descoberta, contato com novos amigos, colegas e professores admiráveis que me auxiliaram na busca dos caminhos para a compreensão da realidade social na qual estou inserida e, assim, silenciaria as vozes de todos que cooperaram com este trabalho.

Uma vez justificado o uso pessoal dos verbos, passarei à construção deste mosaico de palavras, conceitos, teorias, práticas, práxis. Mosaico, porque este trabalho é resultado da incrustação de diferentes textos aglomerados e fixados por uma base teórica e metodológica sobre esta superfície textual. É o que nos estudos da língua chamam de intertextualidade, ou seja, *a influência de um texto sobre outro que o toma como modelo ou ponto de partida, gerando a atualização do texto citado*.

Historicamente, na educação da sociedade em geral, e sociedade brasileira em particular, esteve, e ainda está, presente a dualidade estrutural a qual se refere a um tipo de educação para cada classe social. Assim, no Brasil, temos uma educação academicista voltada para as ciências, para as letras e para as artes, para as classes sociais média, alta e para a elite brasileira, formando, dessa forma, a classe dirigente. Enquanto que para a classe trabalhadora, para o povo, há um tipo de formação aligeirada, voltada na instrumentalidade, no pragmatismo, para o trabalho. Dessa forma, o próprio sistema educacional é utilizado como meio de reprodução das classes sociais.

Nesse sentido, no atual estágio da sociedade brasileira a luta está cada vez mais desigual, em favor dos interesses do capital. O Ensino Médio é uma fase determinante onde essa contradição se exacerba ainda mais, porque para aqueles que conseguem chegar até ele

---

<sup>3</sup> Termo utilizado pelo sociolinguista Marcos Bagno.

<sup>4</sup> Termo utilizado pelo sociolinguista Marcos Bagno.

numa faixa-etária entre 15 a 17 anos, é uma fase de transição da adolescência para a fase adulta. Na fase adulta o sujeito, essencialmente, é um trabalhador, porque ele é o responsável por produzir sua própria existência e isso se dá por meio do trabalho, logo o Ensino Médio é uma fase decisiva nessa relação da educação e trabalho.

No entanto, no início do século XXI, o Brasil (e ainda tem) uma dívida quantitativa e qualitativa na educação pública, sobretudo, no Ensino Médio, negando à maioria dos jovens brasileiros a cidadania efetiva, pois apenas 45% desses jovens concluíam o Ensino Médio, sendo que em torno de 60% o faziam em situação constrangedora – noturno, quando não supletivo (BRASIL, 2006).

Em dez anos, de 2002 a 2012, a taxa líquida de jovens de 15 a 17 anos cursando o nível médio subiu para 54% em 2012 (IBGE, PNAD, 2013).

Até 2014, cerca de 2,8 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos estavam fora da escola. Desses, aproximadamente 1,7 milhão eram jovens de 15 a 17 anos que deveriam estar cursando o Ensino Médio<sup>5</sup>. Diante desses dados, o desafio de alcançar a Meta 3 do Plano Nacional de Educação – PNE 2011-2020: “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%.”, é enorme e tudo indica que não se concretizou. Mais importante, ainda, além de alcançar a meta, é oferecer uma educação com qualidade, em que o ser humano seja o foco principal e não se torne um mero instrumento, dócil, ao modelo econômico vigente.

Na década de 1980, a comunidade educacional brasileira travou uma discussão sobre uma educação que considerasse o ser humano como o centro da educação, a partir de então foi introduzido no Brasil o conceito de politecnicidade que considera o trabalho como o princípio educativo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). O trabalho como princípio educativo permeia toda a vida do homem, porque é por meio dele que são produzidos os elementos necessários à existência humana e não deve ser confundido com certas formas históricas assumidas pelo trabalho: a servil, a escrava, a assalariada, ultimamente, o trabalho se confunde com o emprego (FRIGOTTO, 2012).

A partir das discussões as quais nos referimos no parágrafo anterior, os educadores têm lutado por uma educação integrada, considerando, portanto que ela seja possível por meio de uma formação humana integral que considere todas as dimensões da vida humana – a omnilateralidade.

---

<sup>5</sup> Informação obtida em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/3-ensino-medio/indicadores>. Acesso em: 22 mar. 2016.

Diante disso, questionamo-nos: para que serve o Ensino Médio? Serve para preparar o aluno para o ingresso no Ensino Superior, serve para prepará-lo para o mercado de trabalho? Serve para quê, afinal?

Ora, nem somente para um, nem somente para outro. Se pensarmos o Ensino Médio numa perspectiva de formação humana integral, que inclui essas duas dimensões, mas não se resume a elas, atenderia a esses dois aspectos e iria além, como a questão da participação política, cultural, social de uma maneira em geral, à econômica e à continuidade dos estudos, mas não se vincula a nenhuma delas duas especificamente, nem as duas apenas.

Entretanto, como o Estado Brasileiro é submisso ao capital, a luta por uma educação integrada continuou e continua nos dias atuais. Na década de 1990, é sabido que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi promulgada em 1996 e logo em seguida, entrou em vigor o Decreto nº 2.208/1997, este determinou obrigatória a separação entre o EM e os cursos técnicos, em um movimento contrário ao da determinação legal vigente na década de 1970, sob a Lei nº 5.692/1971 (MOURA, 2007). No governo de FHC, a Pedagogia das Competências nortearam as diretrizes da educação brasileira, por meio da qual o ser humano deve desenvolver competências e habilidades que atendam ao mercado de trabalho e não às necessidades humanas.

As discussões travadas na década de 1980, por uma educação integrada, reacenderam diante do contexto social, político e econômico e, no governo Lula, houve uma resposta às discussões a partir do Decreto nº 5.154/2004 que revogou o Decreto nº 2.208/1997 e reestabeleceu a possibilidade de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, no entanto, sofreu críticas porque deixou *la volonté* dos estabelecimentos educacionais a forma como ofertariam o EM, pois, conforme o Art. 4º do atual decreto, a educação Profissional de Nível Médio pode ser desenvolvida nas formas integrada, concomitante e subsequente.

Em 2005, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica iniciou a implementação do EMI em suas escolas. Com a Meta 3 do PNE 2011-2020, já explicitada anteriormente, o governo tinha como estratégia 3.4 expandir as matrículas de EMI à Educação Profissional, “observando as peculiaridades das populações do campo, dos povos indígenas e das comunidades quilombolas.”. Já com a Meta 11, “o governo federal projetou alcançar a duplicação das matrículas da educação profissional técnica de nível médio até o final da década, contando para isso com a atuação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia [...] (MACHADO, 2011, p. 695).”.

Preponderantemente, hoje, o EMI está sendo implantado na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), principalmente, após a segunda fase de expansão da Rede Federal de EPT iniciada em 2007 que culminou na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e instituição da RFEPCT com a Lei nº 11.892/2008. Nesse processo, no Amazonas, foram implantados 5 (cinco) *campi*: Lábrea, Maués, Parintins, Presidente Figueiredo e Tabatinga, em todos eles são oferecidos curso Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Em alguns estados da federação, como o estado do Paraná é um dos exemplos que também assumiu o EMI como política pública, isso não significa que não haja problema, que não existam dificuldades e desafios a serem superados. As dificuldades existem, o processo de implantação e implementação é um processo gradual, lento, é um processo de construção de concepção, processo de cultura.

O Ensino Médio Integrado (EMI) é uma perspectiva diferente de formação humana, uma formação humana integral que pressupõe os elementos que compõem a omnilateralidade e isso tem reflexo sobre a sociedade brasileira, no sentido de que o jovem, sobretudo, da classe trabalhadora, possa ter melhores possibilidades de inserção na sociedade, como um todo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Na perspectiva da formação humana, que traga a pesquisa como princípio educativo, a produção intelectual, vai levar à constituição de uma produção própria, nacional, de ciência e tecnologia. Isso tem um sentido importante de mudança em relação à finalidade apenas de preparar para o mercado de trabalho, ou seja, não se trata de uma mera capacitação, trata-se de uma formação sólida, baseada nos conceitos científicos, tecnológicos, voltados para uma formação que permita uma autonomia ao sujeito-trabalhador diante da realidade. Que ele possa conhecer as relações de poder existentes no mundo do trabalho, conhecer as profissões modernas, conhecer o que fundamenta as profissões modernas, para que a partir daí, seja como técnico seja como profissional de nível superior, contribuir para algum nível de transformação dentro dessa lógica atual que submete à lógica exclusiva do mercado de trabalho (MOURA, 2012).

Assim, é imprescindível que o EMI torne-se, de fato, uma política pública no Brasil. Mas para que isso aconteça, é necessário que ele tenha abrangência nacional, significa ser política pública em cada um dos estados da Federação e no Distrito Federal, pois as redes estaduais, por terem constitucionalmente a responsabilidade da oferta do Ensino Médio, deveriam assumir o EMI como política pública.

Por isso, é necessário ter uma concepção do que significa o EMI no país, pois hoje, essa concepção não existe, para alguns o EMI significa formar para o mercado de trabalho,

está ligado ao ensino tecnicista, isto porque está vinculado à noção de que o sentido da educação é formar pessoas para serem inseridas no mercado de trabalho, dentro dessa lógica vigente na qual a dimensão econômica é preponderante na sociedade e tudo deve girar em torno dela, sem uma preocupação maior com o “ser humano”.

Nesse sentido, conforme já enunciei em meus caminhos, o presente trabalho surge como mais uma página de minha trajetória profissional, marcada pelas minhas buscas incessantes por respostas sobre o meu dia a dia como professora do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia –IFAM *campus* Parintins (CPA). Sendo assim, o interesse por esse tema, intensificou-se a partir de minha participação em um encontro pedagógico realizado pelo IFAM CPA em fevereiro de 2013 - cuja Integração Curricular e Ensino Médio Integrado foram abordados, sistematicamente, pela primeira vez naquele *campus* desde sua implantação.

Destaco que o CPA, em março de 2016, completou seis anos de funcionamento, pois faz parte da expansão fase II da Rede Federal de EPT (Educação Profissional e Tecnológica) iniciada em 2007 e foi implantado naquela localidade no ano de 2010, e, que, a maioria dos docentes do *campus* citado, senão todos, que trabalham com a forma integrada, desconhecemos o que é de fato trabalhar com uma proposta integradora do currículo tendo como eixos estruturantes o Trabalho, a Ciência, a Tecnologia e a Cultura, para superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo (RAMOS, 2012).

Importante ressaltar que a partir desse encontro houve tentativas de se trabalhar por meio de um planejamento interdisciplinar entre as disciplinas propedêuticas (Base Nacional Comum) e técnicas, no entanto, sem sucesso, ora por falta de orientação pedagógica (estávamos sem orientador pedagógico) ora por desconhecermos teorias que pudessem iluminar nossa prática.

Após verificar tal dificuldade, busquei - ainda que solitariamente e sem muito sucesso - conhecer as concepções e os fundamentos do Ensino Médio Integrado, foi assim que o problema sobre o qual me propus a investigar começou a ganhar consistência.

Além disso, durante esses seis anos de implantação do *campus*, observei que o curso de informática, na forma integrada, é um dos mais procurados nos processos seletivos em Parintins e com menos índice de reprovação e evasão, embora tivesse a impressão de que o curso não atendia à realidade local, dadas as dificuldades existentes em um município no interior da Amazônia em relação à falta de internet, inexistência de setor que abrigue os profissionais da área, entre outras. Desde então, passei a questionar, também, sobre os

motivos que levaram o IFAM a implementar o curso naquela localidade. Foi assim que surgiu meu problema de pesquisa: Como ocorreu o processo de implementação do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio no IFAM CPA?

Aqui, ressaltamos que após o exame de qualificação, considerando as observações, contribuições e sugestões pertinentes da banca, consegui estruturar mais ainda meu pensamento, pois o exame me proporcionou uma avaliação do processo de desenvolvimento da pesquisa e subsidiou uma delimitação da pesquisa para que eu pudesse atender meu problema de pesquisa. Enfatizo, no entanto, que em nenhum momento alterei meu pensamento em relação ao meu objeto de estudo que é o processo de implementação do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio no IFAM CPA.

Nesse sentido, propus-me a construir um mosaico que me permitiu fazer uma análise sobre esse processo de implementação, delimitando-o ao período compreendido entre 2007 e 2012, pois “parte-se do pressuposto de que o acompanhamento e a avaliação do processo de implementação de novos projetos são de extrema relevância em qualquer área do conhecimento e, mais especificamente, na esfera educacional (IFRN, 2011, p.4).”.

Dessa forma, à medida que nos apropriamos da abstração (teoria), fomos nos conscientizando do e no processo de investigação e formulamos as questões que nortearam a pesquisa empírica no intuito de precisar os conceitos teóricos e construir as categorias de análise:

- Qual (ais) motivo(s) levaram à implementação do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio no *campus* Parintins, pelo IFAM?
- Como os planos de Curso de Informática, da forma integrada, foram definidos?
- Qual concepção de formação humana predomina nos PCs do EMI de informática reestruturados nos anos de 2010 e 2012?
- Quais desafios foram encontrados no processo implementação do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio no IFAM CPA?

Portanto, o objetivo geral desta pesquisa é analisar o processo de implementação do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio no IFAM - *Campus* Parintins, 2007-2012.

Além das razões, anteriormente apresentadas, saliento que o desenvolvimento da pesquisa é justificável por contemplar as reestruturações dos Planos de Curso (PC's) do curso de informática, forma integrada, a implementação do curso no CPA, paralelo ao processo de implantação do *campus* naquele município, como construção sócio histórica, possibilitando a discussão das relações que se estabelecem na totalidade, considerando

[...] os interesses antagônicos tecidos na dinâmica das construções/desconstruções ideológicas que evidenciam rupturas/continuidades de um tempo histórico concreto em que a Educação Profissional responde a demandas específicas delineadas em um horizonte que revela desigualdades e conflitos sociais num mundo globalizado (SANTOS e NOGUEIRA, 2013, 353).

A partir do momento que busquei literatura sobre o tema, identifiquei que no Amazonas não há trabalhos que abordem sobre o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional nesta perspectiva. Dessa forma, esse estudo é relevante porque perpassa por um período histórico que necessitava ser analisado para, a partir das contradições encontradas no processo, pudessem ser identificadas, ao mesmo tempo, a positividade e negatividade do fenômeno. Pois:

Considera-se um aspecto essencial, pois a maioria das pesquisas empíricas publicadas acerca do EMI (*regular* ou na modalidade EJA), em função de vários aspectos, estão convergindo para as dificuldades inerentes à materialização dessa concepção educacional, de maneira que em geral se chega à conclusão de que, na prática, a concepção, os princípios e os fundamentos do EMI, já bem discutidos, não se estão materializando nas escolas (IFRN, 2011, p. 23).

Também apresentou razões para ser posto em prática, porque houve uma vontade genuína de contribuir, teoricamente, com o planejamento curricular naquele *campus*, para preencher uma lacuna deixada pelos processos de implantação do IFAM no interior do Estado do Amazonas, feita sem a devida preocupação com formação contínua dos docentes para trabalhar nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

Ao organizarmos nosso pensamento sobre a forma que conduziríamos o trabalho, consideramos as dimensões do objeto de pesquisa, pois para Marx (1977, p.229), o objeto é “unidade da diversidade”, logo, necessita ser investigado em toda a sua grandeza, com a finalidade de captar a essência do fenômeno. Dessa forma, elaboramos os objetivos específicos:

- Investigar os motivos que justificam a implementação do Curso de Informática, na forma integrada, no CPA, pelo IFAM;
- Desnudar o modo como foram definidos os Planos de Curso de Informática da forma integrada;
- Desvelar a concepção de formação predominante nos textos dos Planos de Curso do EMI de informática reestruturados nos anos de 2010 e 2012;
- Desvelar desafios encontrados no processo de implementação do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio no IFAM CPA.

Nessa perspectiva, aprofundei meus conhecimentos sobre o tema para que eu pudesse elucidar questões sobre os *motivos que levaram o IFAM a implementar o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio no CPA*, o modo como foram definidos os Planos de Curso (PCs), a *concepção de formação humana que predomina nos PCs* reestruturados no período delimitado e os *desafios encontrados nesse processo de implementação*.

Para tanto, utilizamos como procedimentos de coleta de dados a análise documental e aplicação de 2 (dois) questionários, sendo que um foi elaborado para os sujeitos que atendiam ao seguinte critério de seleção: ter participado do processo de implantação do CPA e implementação do Curso Técnico de Informática Integrado ao Ensino Médio no período de 2007 a 2010/1; enquanto que o outro questionário foi elaborado para os sujeitos que participaram das reestruturações dos PCs em 2010 e em 2012. Tivemos 10 (dez) participantes no total: 5 (cinco) que atenderam ao primeiro critério e 5 (cinco) que atenderam ao segundo critério. Para preservar a identidade dos sujeitos, codificamos P1 para os que atendiam ao primeiro critério e P2 para os que atendiam ao segundo critério. Fizemos o uso da metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD) no processo de análise de dados, com base em Moraes e Galiazzi (2011). Como categorias empíricas, utilizamos as categorias que emergiram das questões norteadoras: Motivos da Implementação, Definição dos PCs, Formação Humana e Desafios.

É importante destacarmos que nosso projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Amazonas com o número CAAE 49477515.3.0000.5020 e aprovado sob o número do parecer 1.345.228.

Como resultado da pesquisa obtivemos, entre outros: o motivo preponderante da implementação do curso estudado no CPA, deu-se devido à experiência do IFAM na oferta do curso; a definição dos PCs foi realizada de forma fragmentada, comprometendo os princípios da educação integrada; a Formação Humana predominante nos PCs é a voltada para o mercado de trabalho, tendo a Pedagogia das Competências como norteadora do processo educativo e os Desafios, em sua maioria, estavam relacionados ao processo de implantação do CPA e, principalmente, sobre a formação docente, uma vez que os professores lotados naquele *campus* desconheciam o desenvolvimento do trabalho na Educação Profissional e, conseqüentemente, as concepções que embasam o EMI.

Em virtude dos aspectos que permeiam a implementação do Curso de EMI no IFAM CPA, elaboramos a presente dissertação de forma a analisar o processo da implementação mencionada.

Dessa forma, a dissertação está estruturada em cinco capítulos.

O capítulo 1 é dedicado às considerações iniciais ao tema por meio de uma breve discussão teórica e em seguida à descrição da origem e da relevância do tema. Apresentamos também o problema de pesquisa, as questões norteadoras, os objetivos da pesquisa, a forma como foi conduzida a investigação e alguns dos resultados obtidos no processo de análise.

O capítulo 2 é destinado à apresentação dos caminhos teóricos dividido em dois grandes grupos: Da Gênese a Gênese da RFEPCT e O Ensino Médio Integrado. A primeira parte, dedicamos a caracterizar os motivos da criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909 e seus desafios nos primeiros quinze anos de existência, em seguida tratamos do momento atual da RFEPCT, em especial traçamos uma discussão sobre o processo de expansão da Rede a partir da segunda metade dos anos 2000. Na segunda parte, destinamos a abordar sobre o Ensino Médio Integrado, assim, tratamos, primeiramente da origem da formação integrada e do Ensino Médio Integrado. Depois, cuidamos da concepção da formação humana integral e, em seguida, tratamos da concepção de EMI, seus pilares conceituais e eixos estruturantes. E, por fim, versamos sobre a concepção da Pedagogia das Competências.

O capítulo 3, por sua, é reservado aos caminhos metodológicos. Descrevemos, portanto, o caminho metodológico da apreensão da aparência e em seguida o caminho metodológico da apreensão da essência, ressaltamos, nesta última parte, como foi desenvolvida a análise do *corpus* de pesquisa e apresentamos as categorias que subsidiaram a análise e as que emergiram no processo do ciclo da Análise Textual Discursiva.

O capítulo 4 é consagrado à análise do processo de implementação do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio no IFAM CPA. Desenvolvemos este capítulo em cinco seções, sendo que as quatro primeiras com o propósito de responder as questões norteadoras da pesquisa. Ao fim de cada seção, apresentamos uma síntese que, em nossa compreensão, responde à questão proposta com base nos documentos analisados e nas elocuções dos sujeitos participantes da pesquisa. E na última seção, denominada *Pra não dizer que não falei do caminho das flores*, apresentamos alguns aspectos positivos em relação ao objeto de pesquisa encontrados no processo de investigação.

O capítulo 5 é dedicado às considerações finais, no qual traçamos uma síntese do processo textual dissertativo para se ter uma compreensão do todo.

## 2 CAMINHOS TEÓRICOS

Antes, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais de sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. (MARX, 1983, p.149).

A epígrafe nos remete à compreensão de que não existe sociedade sem trabalho e educação. As sociedades só existem porque as gerações passadas educaram as gerações presentes e estas, por sua vez, educam as gerações futuras (KONDER, 2000). Assim, cada geração transmite cultura e conhecimentos, nesta última encontram-se a ciência e, conseqüentemente, a tecnologia desenvolvida por meio do trabalho para satisfazer à necessidade humana. Logo, não existe sociedade sem trabalho e educação, exatamente nesta ordem. Sendo assim, é importante discutirmos a categoria trabalho nos processos de educação humana.

Como nosso trabalho está relacionado às Políticas Públicas para a Educação Profissional, modalidade de educação geralmente, no senso comum, pensada em formar para o trabalho (mercado), não podíamos deixar a categoria trabalho de fora das discussões.

Nesse sentido, este capítulo foi dividido em duas seções. Na primeira, fizemos um breve histórico sobre o início do que hoje é chamada de Rede Federal Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPCT, elencando alguns desafios encontrados nessa gênese. Pensamos que só há sentido analisar o contexto social, político e econômico de criação das escolas em 1909 se for possível estabelecermos relações com a fase atual, assim, em seguida, tratamos sobre a expansão da RFEPCT ocorrida na segunda metade dos anos 2000. Na segunda seção, abordamos sobre o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional nesta ordem: a origem de formação integrada e do EMI, a concepção de formação humana, concepção de EMI, os pilares conceituais e eixos estruturantes do EMI e a concepção da Pedagogia das Competências.

### 2.1 DA GÊNESE A GÊNESE: A CRIAÇÃO DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES E A CRIAÇÃO E EXPANSÃO DA RFEPCT NOS ANOS 2000

O mundo do trabalho sempre esteve em transformação e, devido a isso, há um aumento das “necessidades da escolarização” em todos os níveis.

Com relação ao contexto atual, as mudanças são decorrentes de políticas de ajustes de reestruturação nacionais e no nível das empresas que afetam a organização dos processos de trabalho e das relações profissionais. Consoante Oliveira (2010, p. 157), essas mudanças têm a ver com o fenômeno da globalização, pois:

O desenvolvimento do capitalismo é marcado por mudanças que intensificam a internacionalização da economia (globalização financeira do capital), ao mesmo tempo que promovem a introdução de inovações tecnológicas e organizacionais de grande porte no denominado “mundo do trabalho.

A globalização de ordem econômica, cultural, política, pelas diversas dimensões, mais perceptível a partir dos anos de 1980, tem um fundo comum que é a alteração das bases de competitividade do capitalismo e também de novos critérios de alocação dos investimentos econômicos, sempre motivados por uma mudança que diz respeito à dissolução das fronteiras econômicas, movimentação livre do capital financeiro e do livre comércio. Um dos fatores que propiciaram essa transformação dessas relações internacionais é a inovação tecnológica, inovações que derivam das invenções do campo da microinformática, eletrônica e também do campo da biotecnologia, do desenvolvimento de novos materiais, como pode ser visto nas pesquisas de grandes pesquisadores brasileiros como na pesquisa da professora Lucília Machado (1994, p. 170), ao afirmar que:

As necessidades da produção material estimulam o desenvolvimento progressivo e inter-relacionado da ciência e da técnica, convertendo a própria produção em um processo tecnológico. [...] A atual revolução científico-técnica manifesta-se no campo da microeletrônica, com formidáveis resultados como a informática, as máquinas numéricas e a robótica. Evidencia-se, também, no campo da microbiologia, dando origem à nova pesquisa biotecnológica e no campo energético, com a engenharia nuclear.

Para Saviani (1994), vivemos o que alguns chamam de Segunda Revolução Industrial ou da Informática ou da Automação. Diante dessa realidade, a Educação Profissional passa por mudanças constantes para atender ao mundo do trabalho. Tais mudanças foram responsáveis também pelas alterações e fortalecimento do que hoje conhecemos como RFEPCCT no Brasil.

Devido ao contexto, ora mencionado, desencadeou-se no país o processo de expansão da oferta da Educação Profissional, com isso os estabelecimentos de Educação Profissional e Tecnológica passaram por modificações para se adequarem às mudanças ocorridas.

No que diz respeito às instituições da RFEPCT, em decorrência dessas modificações, houve alterações em seus perfis e missões lhe impostas pelas políticas, alterando, inclusive, suas nomenclaturas. Assim, ao longo das décadas estes estabelecimentos de ensino receberam múltiplas terminologias, entre as quais apresentamos no Quadro 1 as alterações no contexto do Amazonas:

**Quadro 1: Transformações da Educação Profissional da Rede Federal no Amazonas.**

<b>Lei / Decreto</b>	<b>Nomenclatura</b>	<b>Perfil</b>
Decreto n° 7.566, de <b>23.09.1909</b>	Escola de Aprendizizes Artífices - EAA	Oferta do ensino profissional primário e gratuito. Tinham como objetivo profissionalizar camadas sociais marginalizadas.
Lei n.º 378, de <b>13.01.1937</b>	Liceu Industrial de Manaus	Instituído para propagação do ensino profissional dos vários ramos e graus. O objetivo era qualificar os filhos dos operários ou dos associados para as artes e os ofícios. É nesse período que surgem as entidades especializadas ao sistema S.
Decreto n° 4.127, de <b>25.02.1942</b>	Escola Técnica de Manaus – ETM	Oferta da formação profissional em nível equivalente ao do secundário. Inicia-se o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no Ensino Superior em área equivalente à da sua formação.
Portaria Ministerial n.º 239, de <b>03.09.1965</b>	Escola Técnica Federal do Amazonas – ETFAM	As instituições ganharam autonomia didática e de gestão. Objetivo de intensificar a formação de técnicos diante da aceleração do processo de industrialização.
Decreto de 26 de março de 2001 (DOU n. 60-E, de <b>27.03.2001</b> )	Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas – CEFET-AM	Ensino Superior, especializado na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino.
Lei n° 11.892, de <b>29.12.2008</b>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM	Educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de Educação Profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

Fonte: Site do IFAM. Elaborado pela autora.

Tais alterações nominais visavam adequar o papel institucional que lhes competia à sua missão, sobretudo, em relação ao seu perfil.

Não nos cabe neste trabalho, dado nosso objeto de pesquisa e o período que delimitamos, tratarmos sobre a história da RFEPCT, no entanto, compreendemos ser importante abordarmos dois períodos: a gênese e a fase atual da RFEPCT, demarcando a

discussão sobre a expansão ocorrida nos anos 2000, para obtermos elementos de comparação entre as duas fases em relação ao processo de implantação no momento da análise.

Nessa perspectiva, enunciamos que a gênese da Educação Profissional, da Rede Federal, deu-se em 23 de setembro de 1909 com a criação das Escolas de Aprendizes Artífice, por meio do Decreto n. 7.566/1909, por Nilo Peçanha. O referido decreto estipulava a manutenção dessas escolas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, a quem cabiam os assuntos relativos ao ensino profissional (CUNHA, 2005).

Os motivos que levaram à criação das Escolas de Aprendizes Artífices foram incluídos, segundo Cunha (2005, pp. 65-66), no próprio texto do Decreto n. 7.566/1909, dentre os quais o autor cita:

“Considerando:

Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às *classes proletárias* os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos *desfavorecidos da fortuna* com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que *os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime*, que é dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação;

Decreta, etc. [grifos de Cunha]

Segundo a análise de Cunha, a “formação de força de trabalho qualificada para fazer frente às exigências do processo de industrialização estava ausente, apesar de ter sido manifestada reiteradamente, nos anos seguintes, pelo presidente Nilo Peçanha [...] (2005, p. 66).”.

Sendo assim, em sua origem, a criação das instituições de Educação Profissional - propriamente dita, uma vez que não tinha a “tecnológica” junto à educação, porque era apenas pensada como formação profissional – tinha como objetivo atender crianças e jovens que não tinham grandes perspectivas na vida, não tinham grandes chances de transformar-se numa “outra coisa” a não ser trabalhadores. Além do mais, tinha uma perspectiva moralista de evitar a criminalidade, a delinquência, conforme, também, nos mostra Kuenzer (2002, p. 27):

Embora anteriormente já existissem algumas experiências privadas, a formação profissional como responsabilidade do Estado inicia-se no Brasil em 1909, com a criação de 19 escolas de artes e ofícios nas diferentes unidades da federação, precursoras das escolas técnicas federais e estaduais. Essas escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez

que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho.

Dessa forma, o trabalho era visualizado como elemento regenerador da personalidade de crianças e adolescentes. Eram instituições que se constituíam em um sistema autônomo, diferentes na forma, organização, currículo e objetivos de outras escolas desse período. Assim, voltavam-se menos para a formação humanista e mais para o pragmatismo.

Embora não tenha inovado muito em termos ideológicos e pedagógicos, a rede de escolas “trouxe uma novidade em relação à estrutura do ensino, por constituir, provavelmente, o primeiro sistema educacional de abrangência nacional (CUNHA, 2005, p. 66).”, isso porque seu funcionamento era regulado por uma mesma legislação, era um agregado de unidades de ensino que tinham o mesmo propósito e respondiam à mesma autoridade administrativa e pedagógica. Para esse autor, o surgimento das Escolas de Aprendizes Artífices foi o maior acontecimento do ensino profissional na Primeira República.

No entanto, a criação dessas escolas se deu mais por uma preocupação política do que econômica, pois a localização delas nas capitais e não nos polos manufatureiros, representou um “eficiente mecanismo de “presença” e de barganha política do governo federal, nos Estados, junto às oligarquias locais (MANFREDI, 2002, p. 23)”.

Como não houve um critério de dimensionamento do sistema e de localização dessas escolas em razão da produção, Cunha (2005, pp. 71-72) esclarece que houve implicação em elementos indicativos de inadequações:

Com efeito, localizadas, principalmente, fora dos centros de desenvolvimento industrial, as escolas de aprendizes e artífices procuravam ajustar-se ao mercado ensinando ofícios artesanais, para os quais havia mestres no local e oportunidade de trabalho para os egressos. Assim, se o dimensionamento do sistema e a localização das escolas de aprendizes e artífices mostraram-se inadequados aos propósitos de incentivar a industrialização pela formação profissional sistemática da força de trabalho, a escolha dos ofícios a serem ensinados revelou um esforço de ajustamento aos mercados locais de trabalho, mais artesanais do que propriamente manufatureiros, atenuando os efeitos negativos do dimensionamento e da localização do sistema.

Além disso, não podemos deixar de registrar que:

Eram escolas tanto precárias infra-estruturalmente, quanto indefinidas, no que se refere à sua função, pois não se constituíam verdadeiramente nem em escolas, nem tão pouco em oficinas. Deve-se frisar que as referidas instituições estavam mais direcionadas para o ensino artesanal, sendo que apenas a de São Paulo, em razão, indubitavelmente, do surto manufatureiro vivenciado, se voltou mais para o atendimento ao setor fabril, oferecendo cursos de tornearia, eletricidade e mecânica. (OLIVEIRA, 2003, p. 31)

Cunha (2005) cita exemplos de prédios inadequados para abrigar escolas profissionais, como o de Piauí, Paraíba e Pernambuco e assegura que isso se deu devido ao fato da barganha política entre o Governo Federal e os Governos Estaduais, uma vez que os governos estaduais apressaram-se em oferecer os prédios solicitados pela União - pois nomeavam pessoal para os cargos que se abriam -, e acabavam por oferecer prédios impróprios para funcionamento das escolas.

No Amazonas não foi diferente, os estudos nos indicaram que essa escola peregrinou por vários ambientes (Chácara Afonso de Carvalho, Prédio da Casa de Detenção de Manaus e Mercado Municipal da Cachoeirinha) improvisados e inadequados até chegar a seu atual prédio, *campus* Manaus Centro, situado na Avenida Sete de Setembro, no bairro da Cachoeirinha (NUNES DE MELLO, 2009).

Quanto ao corpo docente das referidas escolas, Cunha (2005) nos informa que esse era constituído por professores e mestres de oficina, os quais foram alvo de rigorosas críticas por parte do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico. A crítica devia-se ao fato dos professores, que vinham dos quadros de ensino primário, não trazerem a mínima ideia do que era necessário para se trabalhar com a Educação Profissional, enquanto que os mestres, por virem diretamente das fábricas, não tinham base teórica para ministrar aulas, assim, esses últimos, sem nenhuma técnica didática, sem nenhuma pedagogia, apenas transmitiam a seus discípulos os conhecimentos empíricos.

[...] tal diagnóstico sobre o corpo docente das escolas de aprendizes e artífices conduzia a providências urgentes para o recém-criado Serviço de Remodelação.

[...] A crescente preocupação com uma melhor qualificação do corpo docente das escolas resultou em alterações substanciais, nos sucessivos regulamentos (sobretudo a partir de 1918), no que diz respeito ao provimento dos cargos de professores e adjuntos de professores e de mestres e contramestres de oficina das escolas de aprendizes e artífices (CUNHA, 2005, p. 81).

Nesse sentido, o regulamento de 1918 trouxe o dever de passar por concurso de provas práticas, presidida pelo diretor da escola, para o provimento dos cargos de professores, adjuntos de professores, mestres e contramestres. Embora feita a execução da medida, em 1920, o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico ainda encontrava motivos para a crítica ao quadro dos docentes devido à baixa qualidade de seu ensino.

A ausência de concepções teóricas e metodológicas voltada à modalidade de ensino em questão levou à ideia da criação de uma escola normal com o objetivo de formar professores para trabalhar com o ensino industrial. Assim, foram criadas escolas com a finalidade de preparar professores, mestres e contramestres para as escolas de ensino

profissional, entre elas, Machado (2008, p. 11) cita a Escola Normal de Artes e Ofícios “Wenceslau Brás”:

A criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, em 1917, no antigo Distrito Federal, constitui o início dessas iniciativas, já impregnado pelas dificuldades que vieram a seguir. Fechada pouco tempo depois, em 1937, essa escola, embora tenha chegado a ter 5.301 matriculados durante este período, habilitou apenas 381 professores (309 mulheres), em sua grande maioria para atividades de trabalhos manuais em escolas primárias. Em menor número, professores, mestres e contramestres para escolas profissionais.

Logo após a criação da Escola em questão, verificou-se a necessidade de ter mais escolas normais para atender as regiões norte e sul do país. No norte, em Belém do Pará, foi sugerido o Instituto Lauro Sodré, e no sul, em Parobé, a Escola de Engenharia de Porto Alegre, cujos serviços prestados em prol da Educação Profissional eram considerados, de grande relevância, além de oferecerem as condições necessárias de adaptação (CUNHA, 2005).

Por volta dos anos de 1930, a procura pelas escolas foi decaindo, sendo procuradas, em sua preponderância pelo gênero feminino que se interessava em formar-se como professoras de datilografia, modas, economia doméstica, ainda que fosse mais necessário às muitas escolas de aprendizes artífices o preparo de pessoal para outras especialidades para atender aos cursos oferecidos (CUNHA, 2005).

Em relação ao ensino das Escolas de Aprendizes Artífice, o decreto que as criou tratava em seus Artigos 2º e 3º sobre os cursos que nelas seriam ministrados. Assim, “determinou que se instalassem em cada uma delas até cinco oficinas, as que fossem mais convenientes e necessárias no estado onde se situava”, “consultadas quando possível as especialidades das indústrias locais” (CUNHA, 2005, 73).

Em seus primeiros anos de existência, devido ao excesso de liberdade conferido aos diretores das escolas e a existência de mestres despreparados, as escolas tornaram-se meras escolas primárias, nas quais se aprendia apenas trabalhos manuais. Somente em 1926 é que:

Foi estabelecido um currículo padronizado para todas as oficinas, constituindo-se em um “denominador comum” para o ensino ministrado nas diferentes escolas, expresso na *Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices*, promulgada por portaria do ministro da Agricultura, Indústria e Comércio (CUNHA, 2005, 73. Grifos originais).

Nesse mesmo ano, a Consolidação determinou que o ensino fosse ministrado em aulas teóricas e práticas, a duração deveria ser de no mínimo cinquenta minutos, atendendo às

disciplinas propedêuticas e profissionais com cargas horárias já definidas em todos os anos oferecidos<sup>6</sup>.

Como anunciamos, anteriormente, não tínhamos a pretensão de nos alongarmos na história da RFEPCT. Em síntese, ativemo-nos aos elementos relacionados aos motivos da criação das Escolas de Aprendizes Artífices e aos desafios sucedidos no processo de sua criação nos primeiros 15 (quinze) anos de existência. Portanto, identificamos nesse período que o motivo da criação das referidas escolas se deu mais por interesse político do que econômico e que entre os desafios consequentes de suas implantações foram os relacionados à infraestrutura, formação de professores e proposta pedagógica.

Feito isso, a partir deste momento, abordaremos sobre a fase atual da Rede, descreveremos o processo de expansão da RFEPCT ocorrida na segunda metade dos anos 2000 e teceremos algumas considerações sobre esse processo.

Conforme vimos, anteriormente, a RFEPCT foi e vai modificando-se e moldando-se para atender à realidade social brasileira, diríamos mais ao modelo econômico vigente em nosso país.

Atualmente, a RFEPCT é bastante expressiva, pois houve uma rápida expansão nos últimos quinze anos. Essa expressão deu-se com a homologação da Lei n° 11.892/2008 que criou os Institutos Federais de Educação Ciência e tecnologia – IFs e instituiu, finalmente, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), composta por 38 (trinta e oito) IFs, a Universidade Tecnológica do Paraná – UTFPR, Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (BREZINSKI, 2011).

De 1909 a 2002, quase um século após a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, foram criadas 140 unidades federais de ensino profissional e tecnológico no Brasil. O período em que a EPT da Rede Federal mais se expandiu foi o que compreende os anos de 2003-2014, conforme podemos visualizar na Figura 1.

---

<sup>6</sup> Para aprofundamento dessa questão sugerimos a consulta a Cunha (2005, pp. 73-79).

**Figura 1: Desenvolvimento da RFEPCT de 1909 a 2014**



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33055>. Acessado em: 13 set. 2015.

Até 2014 a RFEPCT contava com 562 unidades em todo o País. Juntas, essas instituições atendem a mais de um milhão de jovens e adultos, da formação inicial e continuada à pós-graduação. Para isso, contam com cerca de 60 mil servidores (professores e técnicos administrativos). A expectativa é que, até 2018, outras 208 unidades sejam implantadas<sup>7</sup>.

A primeira fase da expansão, iniciada em 2006, teve como objetivo implantar escolas federais de formação profissional e tecnológica em estados ainda desprovidos dessas instituições, além de outras preferencialmente em periferias de metrópoles e em municípios interioranos distantes de centros urbanos, em que os cursos estivessem articulados com as potencialidades locais de geração de trabalho. No Amazonas temos, hoje, o *campus Coari* como resultado dessa primeira fase.

Em 2007, iniciou-se o plano da segunda fase da expansão que levou à implantação dos *campi* de Lábrea, Maués, Parintins, Presidente Figueiredo e Tabatinga. Logo em seguida, no final de 2008, houve a criação dos IFs, essa nova institucionalidade representa a materialização desse novo projeto.

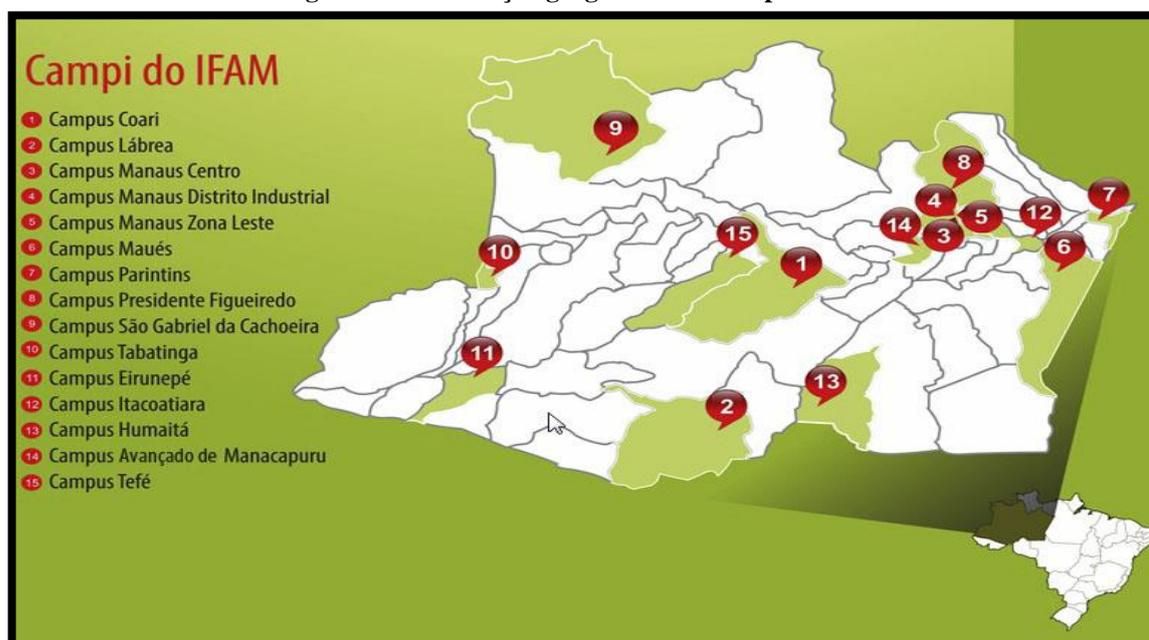
A criação dos IFs foi orientada pelo artigo 5º da Lei nº11.892, de 29.12.2008, do Capítulo II, Seção I. Deste modo, no Amazonas:

<sup>7</sup> Informação disponível em <<http://www2.ifam.edu.br/noticias/rede-federal-completa-106-anos/view>>. Acessado em: 24 set. 2015.

A institucionalidade IFAM emerge da integração do CEFET-AM e das Escolas Agrotécnicas Federais de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira (BRASIL, 2008). Na Proposta de Constituição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (EAF/SGC; EAF/Manaus; CEFET/AM, 2008), constam como *campi* implantados o Campus Manaus Centro (antigo CEFET-AM), o Campus Manaus Distrito Industrial (antiga UNED do CEFET-AM), o Campus Coari (UNED da fase I da expansão), o Campus São Gabriel da Cachoeira (antiga Escolas Agrotécnica Federal) e o Campus Escola Agrotécnica de Manaus (atual Campus Zona Leste). (NOGUEIRA, 2016, p. 21).

Originado a partir de uma nova configuração, atualmente, o IFAM conta com 15 *campi*, e um Centro de Referência em Iranduba, conforme distribuição geográfica da figura 2.

**Figura 2: Visualização geográfica dos campi do IFAM**



Fonte: [http://www.ifam.edu.br/portal/images/file/mapa\\_ifam.jpg](http://www.ifam.edu.br/portal/images/file/mapa_ifam.jpg). Acessado em: 16 jun. 2015.

Os *campi* de Eirunepé, Humaitá, Itacoatiara, Tefé e o Campus avançado de Manacapuru, são decorrentes da terceira fase da expansão. Portanto, essa é a atual configuração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, doravante IFAM (NOGUEIRA, 2016).

Até o fim do primeiro semestre de 2015, a Instituição já somava 16.643 alunos, distribuídos em 32 cursos de formação profissional, 128 cursos técnicos presenciais e 13 cursos técnicos em EaD, 05 cursos de Licenciatura, 04 cursos de Bacharelado, 10 cursos

Tecnólogos, 14 cursos de Pós-Graduação Lato Sensu e 02 cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Além disso, contava com 1.712 servidores em todo o Estado<sup>8</sup>.

Os IFs tem como compromissos o desenvolvimento local, desenvolvimento sustentável, o fortalecimento de arranjos produtivos sociais, culturais e educacionais que vão desde a Formação Inicial e Continuada até a Pós-Graduação *Stricto Sensu* (OLIVEIRA; CARNEIRO, 2012).

Segundo Pacheco (2010, p. 13), essa é uma proposta de verticalização que permite aos docentes atuarem em diferentes níveis de ensino e proporciona aos alunos o compartilhamento “dos espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado.”. Uma proposta que consideramos problemática para os docentes que terão que, além de atuar em diferentes cursos e áreas, deverão adequar seus planejamentos, linguagem, entre outras questões pedagógicas, para atendimento de públicos com diferentes níveis de letramento.

Ao discutir os limites e possibilidades das políticas públicas para a EPT, Arruda (2010) conclui que o “fio condutor da política de expansão e interiorização do governo é a constatação de que a média de escolaridade da população brasileira está abaixo daquela requerida pelos novos arranjos produtivos e de que há carência de mão de obra qualificada.”.

As diretrizes do Plano Nacional da Educação - PNE - 2011/2020 tem como meta 11: “Duplicar a matrícula em cursos técnicos de nível médio, assegurando a qualidade da oferta” e para o cumprimento dessa meta, apresentou a como estratégia:

11.1 Expandir as matrículas de Educação Profissional técnica de nível médio nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da Educação Profissional (BRASIL, 2010).

Nessa perspectiva, consideramos que a interiorização da RFEPCT no Estado do Amazonas tem uma importância significativa na medida em que poderá contribuir com o desenvolvimento educacional local, principalmente porque tem oferecido em todos os *campi* implantados no interior o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Essa forma articulada de ensino é oferecida a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental. No IFAM os cursos têm a duração de 3 (três) anos e garantem tanto a formação da Base Nacional Comum do Ensino Médio quanto a Formação Técnica Profissional. Assim,

---

<sup>8</sup> Informação disponível em: < <http://www2.ifam.edu.br/noticias/rede-federal-completa-106-anos/view>>. Acesso em: 24 set. 2015.

o aluno, ao concluir o curso, terá um Diploma de Técnico de Nível Médio e poderá prosseguir seus estudos em curso de nível superior e exercer uma atividade profissional técnica (NOGUEIRA, 2016).

No entanto, as mudanças no processo produtivo implicam diretamente no processo educacional e, dessa forma, a expansão, mais uma vez, emerge com a finalidade de atender o modelo vigente na sociedade. Moura (2008, pp. 25-26), ao refletir sobre elementos que estabelecem limites a acerca da EPT, aponta como primeiro elemento a importância de se ter mais claro sobre esse modelo vigente, assim explica que esse “é produto da dependência econômica externa histórica” e fundamenta-se “nas exportações agroindustrial, agropecuária e de matérias-primas e na importação acrítica das tecnologias produzidas nos países de capitalismo avançado” e que, dessa forma, o país não tem modelo próprio de desenvolvimento voltado para as suas reais necessidades e melhorias sociais e econômicas. “Ao invés disso, vem prevalecendo, historicamente, a submissão aos indicadores econômicos, aos organismos internacionais de financiamento e aos investidores internacionais, principalmente os de curto prazo.”. Ainda ressalta que o Estado atua como coadjuvante na sustentação desse modelo em detrimento das prioridades sociais.

Essa submissão do Estado ao capital é um tema discutido por muitos autores e não é de agora. Marx e Engels (2007, p. 57) explicam que:

[...] a burguesia, desde o estabelecimento da indústria moderna e do mercado mundial, conquistou para si mesma, no Estado representativo moderno, influência política exclusiva. O executivo do Estado moderno não é senão um comitê para gerenciar os assuntos comuns de toda a burguesia.

Dessa forma, no Amazonas, não diferente do que aconteceu nos demais estados brasileiros, o IFAM, conformou-se a cumprir a missão lhe imposta pela Lei nº 11.892/2008 que o criou.

A Lei nº 11.892/2008 em seu Art. 6º, traz como finalidades dos Institutos Federais:

I - ofertar Educação Profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal (BRASIL, 2008).

A submissão do Estado ao capital vem de forma explícita ao enfatizar o direcionamento da oferta da EPT à formação de “cidadãos” para atuarem em favor do desenvolvimento e fortalecimento do modelo outrora discutido.

Pesquisas recentes têm evidenciado aspectos negativos em relação ao processo de expansão da RFEPCT. Nesse sentido, Nogueira (2016, p.7), ao analisar a segunda fase da expansão no Amazonas, concluiu:

[...] no que se refere às especificidades econômicas dos municípios, foi apontado que apenas alguns cursos implantados podem ser articulados aos APLs; que todas as referências a essa categoria são gerais e não evidenciam ações práticas; que a Pesquisa de Atividade Econômica Regional identifica a demanda por formação de técnicos em realidades de emprego formal; que, nos municípios analisados, o emprego formal é muito restrito ou apresenta saldos negativos na relação entre admitidos e demitidos.

Ao refletirmos sobre essas finalidades voltadas para as demandas econômicas dos municípios onde os *campi* foram implantados, consideramos esse processo histórico a partir da elocução de Castelo (2013, pp. 286-288) na qual, ao se debruçar nos estudos das obras do sociólogo britânico Anthony Giddens, discorre sobre a *terceira via* que é fruto das transformações ocorridas nos últimos anos em que se destaca a globalização estimulada pela revolução tecnológica das comunicações que inauguraram *novos tempos*. Nesse contexto, o “Estado, na atual configuração do capitalismo, deveria ser forte, mantendo um grau de soberania frente aos mercados, que, por si só, não poderiam dar conta de problemas como as desigualdades sociais.”. Dessa forma, “a reconstrução do Estado passaria pela adoção de soluções baseadas na lógica mercantil.”. Para isso, “adotaria medidas formuladas segundo os padrões de eficiência econômica.”. Em síntese, o que ocorre é a “busca do equilíbrio entre Estado, sociedade civil e mercado.”.

O que aferimos é que a *terceira via* é um retorno do liberalismo que, aproveitando-se do enfraquecimento do neoliberalismo, surge no final dos anos de 1990 e vem remodelado com o objetivo de manter a ordem econômica vigente. No entanto, ganha nova nomenclatura: *social-liberalismo* que por meio das “preocupações” com as “questões sociais” rearticula as sociedades políticas e civis no intuito de retomar o processo de expansão imperialista. Consoante traz as bases do neoliberalismo, tornam-se unívocos, e recupera a teoria do capital humano<sup>9</sup>, pois a “burguesia não pode existir sem revolucionar constantemente os

---

<sup>9</sup> Para Castelo (2013, p. 290) “A produção da riqueza, segundo a teoria do capital humano, restringe-se à capacidade individual de um trabalhador, que será mais produtivo quanto maior for seu nível de educação e de treinamento técnico.”.

instrumentos de produção e com elas todas as relações da sociedade (MARX; ENGELS, 2007, p. 58).”.

E assim, segundo Castelo (2013, p. 293), o Estado democrático, seguindo os preceitos da ordem vigente:

[...] teria como uma de suas funções precípua o investimento no capital humano. Em parceria com o setor privado e a esfera pública não estatal, ele forneceria, por meio da educação, uma igualdade de oportunidades para todos os indivíduos, capacitando-os com os novos conhecimentos requeridos pela estrutura econômica globalizada e flexível da nova revolução tecnológica. Todos teriam acesso ao ativo educação e poderiam competir livre e equitativamente.

Dessa forma, o *indivíduo* (porque se tornaria mais individualista e mais competitivo), seria responsável por sua condição social, uma vez lhe oferecida a educação necessária para ter acesso ao mercado de trabalho teria todas as condições de produzir sua própria existência sem depender do Estado.

Para além dessa discussão, Souza (2014), ao tratar da proposta da formação integrada e problematizar os limites para a sua implantação de forma coerente com as finalidades e objetivos dos IFs propostos pela Lei nº 11.892/08, concluiu que a expansão da EPT foi acompanhada por um conjunto de desafios, dentre os quais destaca: a falta de uma política de formação docente para a EPT e as dificuldades de se trabalhar no sentido da integração e da totalidade dos conhecimentos.

Em resultado de uma auditoria realizada pelo Tribunal de Contas da União (TCU), entre agosto de 2011 e abril de 2012, a qual tinha como objetivo avaliar a atuação dos Institutos Federais com relação a diferentes temas relacionados à sua atuação finalística, observamos:

No capítulo 7 procurou-se privilegiar a análise de insumos fundamentais para operação dos Institutos Federais: o corpo docente e a infraestrutura. Foram averiguadas questões relacionadas ao déficit de professores, além de técnicos de laboratório, as deficiências na formação pedagógica para lecionar em cursos de Educação Profissional e as dificuldades de fixação de docentes em campi localizados em municípios de menor porte. Quanto à infraestrutura foram observadas as condições em que se encontravam bibliotecas, laboratórios de ciência, laboratórios de informática e salas de aula (TCU, 2012, p. 4).

O relatório do TCU (p. 43) enfatiza as inadequações das instalações físicas e a fixação de pessoal, o déficit de professores e técnicos, a falta de formação pedagógica para trabalhar com a EPT. Com relação à infraestrutura constatou “carências estruturais quanto à disponibilidade de bibliotecas, computadores, salas de aula e laboratórios de ciências, com maior predominância em escolas inauguradas na 2ª fase da expansão.”.

Conforme vimos, até então, foram e são várias as dificuldades decorrentes do processo de expansão da RFEPECT, porém a história não deixa dúvidas que elas não são exclusividade do momento atual. Os desafios não se restringem aos que mencionamos, o próprio relatório do TCU aponta outras dificuldades, no entanto, os “insumos fundamentais para operação dos Institutos Federais: o corpo docente e a infraestrutura” influenciam diretamente na materialização de outros desafios a serem superados. Para encerramos esta tessitura intertextual, concordamos com Nogueira (2016, p. 187) que, ao tecer as considerações finais em sua tese de doutorado, entende que:

[...] o maior e mais importante desafio dos *campi* do IFAM seja ético-político: atender à imposição legal da formação da classe trabalhadora para o mercado de trabalho, transformando as condições em que essa imposição se estabelece, de modo a garantir a educação integrada como princípio e o rompimento com perfis profissionais delineados em comportamentos e atitudes necessários ao mercado para que o processo de interiorização da instituição se constitua em condição de acesso e permanência à educação pública, gratuita e socialmente referenciada.

Para tanto, faz-se necessário que rompamos com os elementos que estabelecem os limites para que deixemos de ser um país colonizado. No entanto, esse rompimento só ocorrerá quando tivermos a devida compreensão, clareza, sobre o modelo de desenvolvimento vigente em nosso país (MOURA, 2008), suas verdadeiras intenções. Somente, dessa forma, deixaremos de acreditar “nesse benfeitor”, em sua enorme “solidariedade” e passaremos a uma discussão que vai além das questões educacionais em direção a melhorias coletivas.

## 2.2 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A proposta de Ensino Médio Integrado é concebida como uma Política Pública de Estado, sendo uma possibilidade de superar a dualidade estrutural no campo educacional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS; 2012), mas para que ela seja executada, é necessário que tenhamos consciência das limitações próprias de uma sociedade marcada por contradições de uma cultura escravocrata (MOURA, 2008). Somente após o desvelamento do simulacro que permeia a nossa sociedade é que poderemos fazer o movimento contrário para a superação desejada.

Nesse sentido, como é uma proposta nova, a própria concepção curricular e a própria prática docente devem ser construídas no processo de sua implementação. Porém, é necessário que os sujeitos envolvidos nesse processo tenham clareza dos princípios e conceitos que subsidiam a educação integrada e a formação humana integral, uma vez que não

basta ter uma ação rígida, rigorosa em ciência e tecnologia, pois as áreas de conhecimento das ciências sociais e humanas são de suma importância para preparar o jovem para o mundo em que ele vive, entender-se como sujeito de direitos e como sujeito transformador de uma realidade social extremamente desigual e injusta.

Por compreendermos que um dos maiores desafios para a materialização da proposta de integração entre o EM e a EPT é a falta de compreensão dos sujeitos envolvidos nesse processo educacional em relação aos conceitos e princípios que estruturam o EMI, nesta seção discorreremos sobre: a origem da formação integrada e do EMI, em seguida, versaremos sobre as concepções de formação humana integral e de EMI, logo após versaremos sobre seus pilares conceituais e eixos estruturantes e, por fim, abordaremos sobre a pedagogia das competências.

### **2.2.1 A origem da Formação Integrada e Ensino Médio Integrado**

Como já nos posicionamos na seção anterior, falar em Educação Profissional é tratar a educação que se volta para o trabalho. Não podemos, no entanto, tratá-lo de forma minimizada e determinada pela lógica do mercado de trabalho, mas considerá-lo em sua dimensão ontológica, dimensão essa que, segundo Frigotto (2012, p. 58) “é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade.”.

O problema é que há uma visão equivocada em relação ao trabalho em nosso país, isso se deve à vigência de relações escravistas de produção no Brasil, desde os tempos da Colônia, que funcionou sempre como desincentivo para que a força de trabalho livre se orientasse para o artesanato e a manufatura, uma vez que o emprego de escravos como carpinteiros, pedreiros, ferreiros, entre outros ofícios desviava os homens livres, preocupados em “marcar sua distinção da condição de escravo, o que era da maior importância diante da tendência dos senhores/empregadores de ver todo trabalhador como *coisa sua* (CUNHA, 2005, p. 3)”. Outra evidência dessa visão, encontramos nos estudos de Manfredi (2002, p. 71): “O sistema escravocrata, que sobreviveu por mais de três séculos, deixou marcas profundas na construção das representações sobre o trabalho como atividade social e humana.”.

Temos, assim, uma formação que coloca o trabalho como algo não digno e transfere para a Educação Profissional e Tecnológica uma série de estigmas, mas a despeito disso temos uma perspectiva de transformação desse quadro. Isso vem do próprio

mundo do trabalho que ensina que devemos pensar a Educação Profissional e Tecnológica de outra maneira, superando, assim, a dualidade estrutural nessa modalidade de educação, pois o trabalho é a base da existência humana.

Não tratar da categoria dualidade estrutural no processo histórico da Educação Profissional é ser omissa às desigualdades encontradas nesse processo já que ela:

[...] configura-se como a grande categoria explicativa da construção do ensino profissional no Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados, a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica: um para os que serão preparados pela escola, para exercer sua função de dirigentes; outro, para os que, com poucos anos de escolaridade, serão preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional (KUENZER, 1997, p.124).

Ora, a dualidade educacional não é algo recente na história da educação brasileira, então quando ela se origina? Nos estudos de Bezerra (2013, p. 16), sob a égide dos jesuítas, revelam que já no Brasil Colônia:

[...] a finalidade educacional era cristã para os indígenas e humanístico-intelectual para os filhos dos senhores de engenho e colonizadores, espelhando, portanto, a cultura dos nobres lusitanos. A presença jesuíta foi determinante para a construção de escolas para os setores da elite do Brasil Colônia. Assim como em Portugal, formar a elite para dirigir a sociedade era a dedicação precípua dos colégios jesuítas.

Assim, desde os nossos primórdios, no período colonial, há o desencontro entre trabalho e educação, plantando as sementes da educação clássica: educação para elite (paideia) e trabalho (duleia) para os não elitizados (BEZERRA, 2013), e assim perpassa por todos os períodos da história do Brasil, deixando profundas marcas de discriminação do trabalho manual na concepção da sociedade brasileira.

Para a superação dessa dualidade presente, não exclusiva de nossa sociedade, é posto em tema a formação integrada. Segundo Ciavatta (2012, p. 85-86), integrar é tornar íntegro, inteiro, superando a divisão social do trabalho somente como ação do fazer, mas que a ação do fazer se integre à ação do pensar. Para a autora, a origem da formação integrada “está na educação socialista que pretendia ser omnilateral, no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológico.”. Esse tipo de educação completa era o que imaginavam os utopistas do Renascimento: Comenius e os socialistas utópicos da primeira metade do século XIX: Saint-Simon, Robert Owen e Fourier. Por fim, “Karl Marx extrai das próprias contradições da produção social a necessidade de uma formação científico-tecnológica (CIAVATTA, 2012, p. 86).”.

No Brasil, a origem das discussões sobre a *educação integrada* se dá na década de 1980. Neste período houve um debate teórico travado por pesquisadores da área de trabalho, educação e demais cidadãos da comunidade educacional que afirmavam a necessidade da integração da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo, uma educação unitária. As discussões ali levantadas fazem parte da história da elaboração do projeto de uma nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB. Foi durante essas discussões que entra para a história da educação brasileira o conceito de politecnia (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Para entendermos o termo “politecnia”, nos baseamos na análise de Saviani (2003) por ser aquela que melhor explicita o significado do termo. Alerta esse autor (2003, p. 140) que o conceito de “politecnia” não pode ser compreendido a partir de seu sentido literal, já que “[...] literalmente, significaria múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas.”. Se entendida dessa forma, “haveria uma relação incompleta, sempre sujeita a acréscimo.”. Para Saviani:

A noção de politecnia não tem nada a ver com esse tipo de visão. *Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica.* Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão de seu caráter, sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção humana (SAVIANI, 2003, p. 140 – grifos nossos).

A longa citação se fez necessária para a compreensão do termo em apreço. Desse modo, sintetizamos concordando que a “politecnia” é a mais apropriada para definir uma concepção de educação voltada explicitamente para a superação da divisão social do trabalho determinada por uma sociedade cindida em classes.

Nesse sentido, também nos conscientizamos de que a educação integrada, por ser baseada no trabalho como princípio educativo, deveria ser oferecida desde a educação infantil, assim como afirmavam *nossos utopistas brasileiros*. Isso significa dizer que considerá-lo como princípio educativo independe do nível de escolarização do cidadão, significa compreender que o ser humano torna-se humano por meio do trabalho, pois o homem produz e sempre produziu a sua existência por meio do trabalho e é por meio dele que

produz conhecimento e esse conhecimento, quando validado por um grupo social ao qual esse indivíduo pertence, é elevado ao grau de teoria e ao grau de ciência, tornando-se força produtiva.

Quando o homem, em sua relação com a natureza, começa a produzir conhecimento, desenvolve tecnologia que permite intervir na natureza para a sua existência. Nesse processo, o homem se *hominiza*, torna-se efetivamente ser humano, produz conhecimento, produz tecnologia, ciência, cultura, forças que conseguem alterar a condição da natureza em benefício da sua própria existência. Essa dimensão é a ontológica do trabalho: o trabalho como princípio educativo.

O contexto histórico sobre a origem da formação integrada nos remete ao entendimento da origem do Ensino Médio Integrado – EMI.

Sendo assim, embora toda a discussão travada pela comunidade educacional sobre a importância de se adotar uma educação única, politécnica, que considerasse o trabalho permeando todo o processo educativo brasileiro, houve e, ainda, há uma enorme resistência em consolidar essa concepção, já que existem muitas discussões e polêmicas sobre o tema, uma vez que temos uma ideologia dominante, hegemônica na sociedade brasileira e uma classe de dominados que a serve.

Nessa perspectiva, Ciavatta e Ramos (2011, p. 34), sustentam nossa afirmação: “a disputa conceptual é, na verdade, expressão da disputa por hegemonia entre as classes, mais diretamente, por seus intelectuais orgânicos. A classe empresarial tem a hegemonia tanto na sociedade civil quanto na sociedade política.”.

Assim, tudo pode virar mercado, inclusive os direitos sociais básicos: a educação, saúde etc. Essa lógica tem como objetivo para a educação: formar para atender ao mercado de trabalho e não formar para satisfazer às necessidades humanas do sujeito que está em processo de formação.

Em meio a essas contradições, a proposta que fundamentou a defesa de uma nova lei em 1980, foi rejeitada devido à manobra do Senado (FRIGOTTO; CIAVATTA, RAMOS, 2012).

Mais tarde, já na década de 1990, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foi homologada e a:

[...] educação brasileira fica estruturada na nova LDB em dois níveis - educação básica e educação superior - e a Educação Profissional não está em nenhum dos dois, consolida-se a dualidade de forma bastante explícita. Dito de outra maneira, a Educação Profissional não faz parte da estrutura da educação regular brasileira. É

considerada como algo que vem em paralelo ou como um *apêndice* (BRASIL, 2007b, p. 17 – grifo nosso).

E logo percebemos que os interesses econômicos predominaram em seu texto.

Ainda assim, a LDB estabelece que a educação deve compreender os processos formativos que se iniciam na vida familiar, na convivência humana e se desenvolvem, especialmente, nas instituições de ensino e no trabalho. Evidencia que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social<sup>10</sup>”.

Posto isto, já que nosso objeto está relacionado ao Ensino Médio, consideramos necessário compreender como se organiza esse nível de ensino.

Em seu capítulo II- Da Educação Básica – traz entre outras, as finalidades e organização da educação básica. Assim, define como finalidades da educação básica, “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores<sup>11</sup>”.

Na seção IV, da lei em apreço, encontramos a organização do Ensino Médio, considerado como a última etapa da educação básica. Sendo que o artigo 35 apresenta as finalidades do Ensino Médio, dentre as quais a educação básica adquire certa especificidade, uma vez que o Ensino Médio visa à “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<sup>12</sup>”, a serem desenvolvidas por um currículo que:

Destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a Língua Portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania<sup>13</sup>.

Para o nível em questão são dedicados dois artigos da referida lei, sendo o artigo 35 que trata da duração e finalidades do Ensino Médio e o artigo 36<sup>14</sup> que trata sobre as diretrizes a serem observadas no currículo desse nível de ensino.

A possibilidade de o Ensino Médio preparar o educando para o exercício de profissões técnicas, porém, foi admitida pelo parágrafo 2º, do artigo 36 da lei, desde que assegurada a formação básica.

---

<sup>10</sup> BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 1º, § 2º.

<sup>11</sup> Idem, art. 22

<sup>12</sup> Idem, artigo 35, inciso II.

<sup>13</sup> Idem, artigo 36, inciso I.

<sup>14</sup> Artigo totalmente alterado pela Medida Provisória nº 746, de 23 de setembro de 2016.

Já a Educação Profissional foi tratada no capítulo III, nos artigos 39 a 42, como prática educativa a que todos os cidadãos podem ter acesso, devendo integrar-se às diferentes formas de educação, de trabalho, à ciência e à tecnologia.

Sendo, portanto, a Educação Profissional um “apêndice” da LDB (definiríamos como “anexo”, porque um apêndice se cria, tem uma elaboração própria, enquanto que um anexo é o inverso), foi aberto caminho para a dualidade explícita. E assim emerge o Decreto nº 2.208/97, que determinou a separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional para atender aos interesses do capital internacional.

Aqui é importante destacar que, atualmente, a Educação Profissional é considerada uma modalidade de ensino, sendo o Ensino Médio Integrado uma *forma articulada* de ensino, como destaca o Parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CEB nº 39/2004. “Em relação à Educação Profissional técnica de nível médio, este Decreto prevê três alternativas de organização. Uma delas é a forma integrada com o Ensino Médio.”

A “*articulação*” é, portanto, a nova forma de relacionamento entre a Educação Profissional e o Ensino Médio, sendo a *forma integrada* nosso interesse nessa pesquisa.

Retornando, no fim da década de 1990 a reforma da Educação Profissional e o Decreto nº 2208/97 definiram a estrutura da modalidade de ensino – Educação Profissional - como complementar, devendo, portanto, a profissionalização de nível técnico ser ofertada de forma concomitante ou sequencial ao Ensino Médio:

O Decreto nº. 2.208/97, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e as ações deles decorrentes ficaram conhecidos como a Reforma da Educação Profissional. Nesse contexto, o Ensino Médio retoma legalmente um sentido puramente propedêutico, enquanto os cursos técnicos, agora obrigatoriamente separados do Ensino Médio, passam a ser oferecidos de duas formas. Uma delas é a Concomitante ao Ensino Médio, em que o estudante pode fazer ao mesmo tempo o Ensino Médio e um curso técnico, mas com matrículas e currículos distintos, podendo os dois cursos serem realizados na mesma instituição (concomitância interna) ou em diferentes instituições (concomitância externa). A outra forma é a Seqüencial, destinada a quem já concluiu o Ensino Médio e, portanto, após a educação básica (BRASIL, 2007b, p.19).

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p.25) “o Decreto nº 2208/97 e outros instrumentos legais (como a Portaria nº 646/97) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiras de Educação Profissional em função das alegadas necessidades do mercado.”. Nesse sentido, esses autores (2012, p. 26) afirmam:

É esta a gênese do processo polêmico que envolveu educadores, formadores, dirigentes e consultores de sindicatos, de ONGs e de instituições empresariais durante todo o ano de 2003, retomando a disputa que culminou na aprovação do Decreto n. 5.154, de julho de 2004.

Assim, a partir da citação e leitura dos autores em evidência, podemos afirmar que o Decreto nº 5.154/04 foi a culminância de um processo democrático, embora polêmico, pois foram realizados encontros, debates e audiências públicas com representantes de entidades da sociedade civil e de órgãos governamentais.

Todas as contribuições recolhidas nesses momentos levaram a um progressivo amadurecimento do tema que não tomou em uma via de mão única, ao contrário, manteve as contradições e disputas teóricas e políticas sinalizadas desde o início do processo, culminando no Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004 (*Idem, ibidem*, p. 23).

O Decreto nº. 5.154/04, mesmo com as contradições assinaladas pelos estudiosos da educação, potencializa a base unitária do Ensino Médio, comportando a diversidade da realidade brasileira, pois:

Foi a partir dessa convergência mínima dentre os principais sujeitos envolvidos nessa discussão que se edificaram as bases que deram origem ao Decreto no. 5.154/04. Esse instrumento legal, além de manter as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subseqüentes trazidas pelo Decreto no. 2.208/97, teve o grande mérito de revogá-lo e de trazer de volta a possibilidade de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional técnica de nível médio, agora, numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção. (BRASIL, 2007b, p. 24).

O Decreto nº 5.154/04 surge na realidade educacional brasileira em um momento de profunda crise do Ensino Médio, pois há carência de oferta nessa etapa educacional, pois “apenas 45% dos jovens no Brasil concluem o Ensino Médio e, a maioria destes, em torno de 60%, o fazem em condições precárias: noturno e/ou supletivos<sup>15</sup>”. Nesse sentido:

Se a preparação profissional no Ensino Médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. [...] o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política garantir que o Ensino Médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o Ensino Médio Integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade. (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2012, p. 43)

---

<sup>15</sup> Salto para o futuro. ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. Boletim 07, maio/junho de 2006, p. 6.

Essa travessia foi interrompida pelo Decreto nº 2.208/97, mas, a partir das discussões iniciadas na década de 1980, em 23 de julho de 2004 - data da homologação do Decreto nº 5.154/04, a teimosia em integrar o Ensino Médio à Educação Profissional continuou para a comunidade educacional comprometida a perseguir a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência, na cultura e na tecnologia.

### **2.2.2 Concepção de formação humana integral**

Diante do que já discutimos até então, observamos que existem dois projetos de educação. Um que interessa aos sujeitos, outro que interessa ao capital.

Na perspectiva de um projeto de educação que interessa à classe trabalhadora, a luta é por uma *formação humana integral* e que ela seja igual a todos. Numa sociedade tão desigual como a nossa, isso precisa ser construído histórica e socialmente por meio da luta, do embate entre os interesses do capital e dos interesses dos trabalhadores.

Mas qual o conceito de formação humana integral?

Segundo Manacorda (2007), Marx utiliza três dimensões essenciais na formação humana: a intelectual, a física e a tecnológica.

“Ao tratar de educação intelectual, física e tecnológica, Marx está claramente sinalizando para a formação integral do ser humano, ou seja, uma formação onilateral (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1060).”. Esses autores, numa tentativa de encontrar a gênese da formação humana integral chegam a essa conclusão de que Marx, ao tratar das três dimensões ora mencionadas no parafraseamento de Manacorda, direcionava para a onilateralidade. Ainda conforme esses autores, a “concepção foi incorporada à tradição marxiana sob a denominação de politécnia, em virtude das próprias referências do autor ao termo, assim como de grande parte dos estudiosos de sua obra (*Idem, Ibidem*).”.

Kuenzer (1988, p. 83), em busca de um conceito para formação integral, cita Salgado: “se constitui em socialização competente para a participação na vida social e uma qualificação para um trabalho entendido como produção das condições gerais da existência humana.”.

A partir desses autores e dos estudos realizados durante a pesquisa (FRIGOTTO, 2012; CIAVATTA, 2012; RAMOS, 2011; 2012, entre outros) compreendemos que formação humana integral, significa considerar que o ser humano tem todas as dimensões da vida, ele não se resume a trabalho manual ou a trabalho intelectual, não é só ciência, nem somente cultura, nem somente tecnologia, nem só trabalho, ele pressupõe todas essas dimensões. Para

se chegar a essa conclusão é necessário que entendamos os princípios desse tipo formação. Assim, inferimos que a formação humana integral está centrada, primeiro, na questão da integração do trabalho, ciência, tecnologia e cultura, daí decorrem alguns princípios que são fundamentais:

1º - levar para o currículo a ideia de que nós, seres humanos, **somos seres histórico-sociais**, construídos historicamente e socialmente (RAMOS, 2012). Isso significa dizer que a realidade não está dada, ela é construída historicamente e socialmente e, portanto, a realidade, hoje, no Brasil, uma sociedade totalmente desigual, submetida a uma lógica que tem exclusivamente a dimensão econômica como um bem a ser preservado - o capitalismo, na qual o ser humano entra como um instrumento para fazer funcionar essa engrenagem - essa lógica pode ser mudada, porque foi a sociedade humana quem a construiu, uma vez somos seres histórico-sociais. Então, trazer essa compreensão para o currículo é importante e não meramente reproduzir a lógica de que estamos aqui porque a realidade é esta e nós precisamos nos moldar a ela, formando pessoas para que se insiram nessa realidade, nessa lógica do trabalho, para garantir sua continuidade. Pelo contrário, no currículo deve ser inserido um processo de formação humana que leve as pessoas a conhecerem essa realidade, dominar a ciência e tecnologia em meio a uma determinada cultura para que possa transformar essa realidade na perspectiva de uma sociedade na qual ao invés de ter como a dimensão central a econômica, possa ter a dimensão humana como a dimensão imprescindível para o desenvolvimento do ser humano.

2º - outro princípio é a noção de que **o todo é uma síntese das partes** e que, portanto, o todo está presente nas partes e as partes no todo. Assim: “A compreensão do real como totalidade exige que se conheçam as partes e as relações entre elas, o que nos leva a constituir seções tematizadas da realidade (RAMOS, 2012, p.116)”. Para nós, este princípio é de extrema importância compreendê-lo, pois é um princípio pedagógico, no momento em que discutimos sobre EMI - no qual se integram as disciplinas científicas com a parte da tecnologia - uma vez que a ciência e a tecnologia não estão separadas, já que a tecnologia não é apenas uma aplicação da ciência, mas nela estão contidos os princípios da ciência.

3º - outro princípio fundamental é ter **o trabalho como princípio educativo**, já bastante discutido por nós neste trabalho, compreendemos em Marx (1983) que trabalho, em sua dimensão ontológica, é o ser humano produzir sua própria existência e essa existência se dá na relação entre o homem e a natureza e essa relação é mediada pelo trabalho. Já a tarefa está vinculada à noção de emprego, de trabalho como emprego que é a forma hegemônica do trabalho sob a égide da sociedade capitalista.

Entendemos, portanto, que a formação humana integral pressupõe uma formação humana que integre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como partes indissociáveis da formação de homens e mulheres, superando, a divisão social do trabalho.

### 2.2.3 Concepção de EMI

Por ser a realidade do Brasil diferente dos países desenvolvidos, consideramos que a proposta do EMI à Educação Profissional é muito brasileira. Ela responde aos estudos feitos neste país nos últimos vinte anos, no que diz respeito a sua forma de integração da educação geral, sem ser genérica à educação científico-tecnológica e sócio histórica densa, articulada a uma área de trabalho que permita ao jovem uma inserção menos subordinada às relações entre o capital e o trabalho, possibilitando, dessa forma, que ele construa sua autonomia com mais facilidade na sociedade como um todo.

No Brasil, não há um consenso sobre o EMI entre os estudiosos, porque a forma de educar os jovens para o mundo do trabalho depende muito do desenvolvimento das forças produtivas e estão presentes as disputas, os conflitos, dependendo de cada visão de mundo, de cada perspectiva.

No Parecer do CNE/CEB nº 39/2004 – trata da aplicação do decreto nº 5154/2004 na Educação Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio, encontramos:

A “*articulação*” é a nova forma de relacionamento entre a Educação Profissional e o Ensino Médio. Não é mais adotada a velha fórmula do “meio a meio” entre as partes de educação geral e de formação especial no Ensino Médio, como havia sido prevista na reforma ditada pela Lei nº 5.692/71. (BRASIL, 2004b, p. 398).

Mais à frente, o relator do referido parecer insiste:

Embora possa parecer desnecessário, é preciso ressaltar que a forma integrada não pode ser vista, de modo algum, como uma volta saudosista e simplista à da revogada Lei nº 5.692/71. Para a nova forma introduzida pelo Decreto nº 5.154/2004, é exigida uma nova e atual *concepção*, que deverá partir do que prescreve o § 2º do Art. 4º do referido Decreto (BRASIL, 2004b, p. 403 – Grifo Nosso).

Ao analisarmos os textos do parecer em questão, apreendemos que *a nova forma* é articulada entre EP e EM, porém em ambos os textos o relator deixa claro que o EMI não pode ser justaposto como ocorria sob a Lei nº 5.692/71, além disso, a *nova forma* exige uma nova e atual concepção.

A partir de então, houve um esforço de alguns teóricos em conceituar o EMI. Conforme Ciavatta (2010, p.18):

Subjacente a esses processos, permaneceu a memória escrita e oral das ideias e das lutas históricas dos setores organizados da sociedade brasileira. O termo da *formação integrada* retoma o ideário da educação politécnica, e reitera-se a disputa de significados e de ações que possam intervir para implementar as mudanças necessárias à sua implementação e à reafirmação de sua legitimidade perante a opinião pública (grifos originais).

A autora nos remete às discussões dos anos de 1980 travadas pela luta de redemocratização do Brasil, conforme discorremos e discutimos anteriormente. Em corroboração a essa afirmação, citamos Frigotto (2012, p. 74): “A concepção do Ensino Médio politécnico ou tecnológico, amplamente debatida na época de 1980, é a que pode responder a este horizonte de formação humana”.

Nessa perspectiva, Kuenzer (2000, p. 18), já afirmava:

[...] já não se entende possível a formação profissional sem uma sólida base de educação geral, exigindo-se a superação da ruptura historicamente determinada entre uma escola que ensine a pensar, por intermédio do domínio teórico-metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado, e uma escola que ensine a fazer, pela memorização de procedimentos e do desenvolvimento de habilidades psicofísicas; em decorrência, a acumulação flexível demanda a superação de um paradigma dual, que polariza técnicas e humanidades, apontando a educação tecnológica como uma síntese possível entre ciência e trabalho (KUENZER, 2000, p.18).

Nesse sentido, Frigotto (2012, p. 76) conceitua o EMI: “O Ensino Médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida”. Aqui o autor utiliza o termo *articulado* para se referir ao EMI, articulação essa aos eixos ou núcleos estruturantes da educação integrada: trabalho, ciência e cultura.

O documento base do Ministério da Educação - MEC (BRASIL, 2007) para o Ensino Médio Integrado a Educação Profissional enfoca uma concepção de formação humana, tendo como base o trabalho como princípio educativo, a integração de todas as dimensões da vida: trabalho, ciência, tecnologia e cultura, visando à formação omnilateral dos sujeitos.

#### **2.2.4 Pilares conceituais e eixos estruturantes do EMI**

No Brasil, quem discute o EMI são, entre outros: Frigotto, Acacia Kuenzer, Lucília Machado, Maria Ciavatta, Dante Moura, Marise Ramos, Mônica Ribeiro, Lima Filho. São os

intelectuais orgânicos que estão tentando construir esse campo da Educação Profissional. Assim, é consenso, entre esses pesquisadores da área de trabalho e educação, que uma proposta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, além de ser pautada em uma educação politécnica e uma organização em que as atitudes tomadas sejam equilibradas, e efetivamente, haja um relacionamento constante entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, ou seja, uma escola unitária, deverá ter como eixos estruturantes ou núcleo básico o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia, pois são esses eixos que garantem uma formação omnilateral.

Nessa perspectiva, “é imprescindível buscar compreender como trabalho e tecnologia, articulam-se à ciência e à cultura (MOURA, 2012, p.3).”.

Dessa forma, buscamos essa compreensão que nos levou, também, ao entendimento da omnilateralidade e suas dimensões, pois os eixos estruturantes da integração são as dimensões fundamentais da vida e que, portanto, organizam a prática social, pois quando nos referimos à organização social da vida, levamos em consideração os vários aspectos das relações sociais que formam o homem:

Frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza, e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita, está a exigência da onilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação (MANACORDA, 2007, p. 87).

Passemos, portanto, ao esforço da apreensão das concepções dessas dimensões e ao mesmo tempo objetivarmos os pilares conceituais do EMI: a politecnicidade e a escola unitária.

#### **a) Trabalho**

Conforme vimos, anteriormente, um dos pilares conceituais da educação integrada é a Politecnicidade. “A noção de Politecnicidade deriva, basicamente, da problemática do trabalho. Nosso ponto de referência é a noção de trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral (SAVIANI, 2003, p.132)”. Saviani faz essa afirmação, porque toda educação diz respeito ao homem, se dá a partir da formação do homem e essa formação humana é delineada pelo trabalho, pois ele age sobre a natureza uma vez que necessita produzir sua própria existência. “Trabalhar não é outra coisa senão agir sobre a natureza e transformá-la (*Idem, Ibidem*, p. 133).” Dessa forma,

Se é o trabalho que constitui a realidade humana, e se a formação do homem está centrada no trabalho – isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência –, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens. Através desta atividade, o homem vai produzindo as condições de sua existência, transformando a natureza e criando, portanto, a cultura e um mundo humano. Esse mundo humano vai se ampliando progressivamente com o passar do tempo (SAVIANI, 2003, p. 133).

Ou seja, a formação dos homens, no decorrer da história, determina o modo como produzem a sua existência, à medida que o modo de produção da existência humana se modifica, modificam-se as formas de agir e pensar do homem sobre a natureza.

Além da Politécnica como um dos pilares conceptuais da educação integrada, também verificamos que a escola unitária, pregada por Gramsci nos Cadernos do Cárcere - ao tratar sobre o princípio educativo -, é outro pilar da educação integrada, conseqüentemente do EMI, uma vez que:

[...] O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida deve começar nesta última fase da escola, e não deve ser mais um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora. [...] Assim, a escola criadora não significa escola de “inventores e descobridores”; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um “programa” predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação, mesmo que a verdade seja velha, e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual na qual se pode descobrir verdades novas. [...] O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e industrial não apenas na escola, mas em toda a vida (GRAMSCI, 2004, pp. 39-40, aspas do autor).

A citação é longa, porém imprescindível para o entendimento do que seja uma escola unitária. Assim depreendemos do pensamento do autor que o conhecimento se dá em todo o âmbito da vida social do ser humano e, que, por isso não se pode excluir nenhuma dimensão da omnilateralidade. Quando reconhecermos, de acordo com Kuenzer (1988, p.26), que o “saber não é construído na escola, mas no interior das relações sociais em seu conjunto; é uma produção coletiva dos homens em sua atividade real, enquanto produzem as condições necessárias à sua existência [...]”, teremos a consciência em tratar o processo de produção do saber como resultado das múltiplas relações sociais que os homens estabelecem no seu dia a dia e então as adotaremos como ponto de partida para a produção de conhecimento. Assim, sendo o trabalho, como uma dimensão da vida, deverá estar na base da proposta curricular do

Ensino Médio Integrado, pois ele é o ponto de partida para a produção da cultura, da ciência e, conseqüentemente, da tecnologia<sup>16</sup>.

### **b) Ciência**

Tão complexo quanto falar de tecnologia e cultura, que serão nossos próximos itens, é falar sobre ciência, devido às diferentes acepções dadas aos vocábulos em proposição. Aprofundar os conhecimentos sobre trabalho, na perspectiva de formação a qual defendemos, não é tão abstruso porque existe uma literatura ampla que discute essa categoria central da existência humana. Assim, iniciamos este subtópico com o seguinte questionamento: como a ciência se constitui como uma dimensão da omnilateralidade?

Como já mencionamos no item anterior, o trabalho é o ponto de partida para a produção da ciência, logo, entende-se uma relação intrínseca entre essas duas categorias da formação humana. Dessa forma, o homem, a partir de seu trabalho, reproduz a natureza de forma consciente para sanar suas necessidades, nisso há a produção de “conhecimentos que, sistematizados sob o crivo social e por um processo histórico, constitui a ciência (BRASIL, 2007b, p. 43).”.

A ciência, portanto, é a parte do conhecimento melhor sistematizado e deliberadamente expresso na forma de conceitos representativos das relações determinadas e apreendidas da realidade considerada. O conhecimento de uma seção da realidade concreta ou a realidade concreta tematizada constitui os campos da ciência, as disciplinas científicas. Conhecimentos assim produzidos e legitimados socialmente ao longo da história são resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais. Nesse sentido, 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 construção de novos conhecimentos (Idem, Ibidem, p. 44).

Daí sua relação constante com o trabalho, ciência e a cultura, uma vez que é por meio do trabalho que se produz conhecimentos e esses são transmitidos às diferentes gerações, podendo ser modificados e/ou superados devido ao movimento que nos leva à produção de novos conhecimentos.

### **c) Tecnologia**

---

<sup>16</sup> Tecnologia, embora não abordada como uma dimensão da omnilateralidade de forma explícita em alguns autores como Ramos (2012), em alguns momentos em Frigotto (2012), optamos por inseri-la por reconhecermos em outros teóricos, como Moura (2012; 2015), além do Documento Base do EMI (2007) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM e para a EPT ora como princípio ora como eixo estruturante da integração.

No artigo 5º da Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, encontramos o ponto inicial para o eixo tecnologia:

VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.  
§ 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida (BRASIL, 2012).

Moura (2012, p.3) busca demonstrar o significado do termo em apreço a partir da história, assim:

A história da tecnologia, à luz da concepção de ciência como força produtiva, ocorre no marco da revolução industrial, da qual decorrem em um primeiro momento o taylorismo e o fordismo e, posteriormente, a automação industrial e o toyotismo. Dessa compreensão, surge uma relação entre ciência e tecnologia que se desenvolve na produção industrial. Outra relação decorre do fato que tal desenvolvimento visa satisfazer as necessidades que seres humanos criam para si individual e coletivamente, constituindo-se (as tecnologias) como possibilidades de extensão das capacidades de homens e mulheres.

É importante termos cuidado ao nos remetermos ao significado de tecnologia como uma dimensão da vida do homem, pois, assim como a categoria trabalho pode ser minimizada em seu sentido devido à sociedade hegemônica, a tecnologia também pode ser utilizada nessa mesma direção. No entanto, com base nos textos citados, compreendemos que a tecnologia como um eixo estruturante do EMI é a força produtiva resultante do processo do conhecimento (da ciência) humano, é uma “construção complexa integrada às relações sociais de produção” e tem “um lugar de centralidade em quase todas as práticas sociais, em particular, no processo educativo e de pesquisa (MOURA, 2012, p.4).”.

Dessa forma, a tecnologia se origina do trabalho como mediador da relação entre homem e natureza, nesse relacionamento a ciência leva o homem a apreender, desvelar e intervir na realidade para produzir sua existência. Desse entendimento, consideramos que o trabalho e a ciência são as bases do relacionamento entre homem e natureza.

#### **d) Cultura**

Partimos do entendimento de cultura “como norma de comportamento dos indivíduos numa sociedade e como expressão da organização político econômica dessa sociedade, no que se refere às ideologias que cimentam o bloco social.” (BRASIL, 2007, p. 44).

Para nos atermos à compreensão das dimensões que envolvem a omnilateralidade, buscamos o conceito de cultura em estudos referenciados em Gramsci. Vieira (1999, p. 56) nos diz que compreender o conceito de cultura “é decisivo para compreendermos a sua concepção de formação humana como parte de um processo complexo e contraditório na luta cultural.” Para ele:

A difusão da cultura visava promover a iniciativa e a autonomia intelectual da classe operária. Logo, os termos disciplina, organização e cultura são chaves nesse período de sua produção intelectual e da intervenção política. A organização e a disciplina permitiriam ao movimento socialista apropriar-se da cultura e, assim, criar as bases de uma cultura autônoma, própria da futura cidade operária, de maneira a livrar as massas do despotismo dos intelectuais de carreira (VIEIRA, 1999, p. 58).

É claro que este conceito foi ampliado mais tarde, segundo Vieira (1999, p. 60), em 1916, “a questão da cultura e da sua organização se apresentaram e se desenvolveram no calor da intensa experiência política gramsciana.”

Dessa forma, Vieira passa a discutir a questão da cultura em sua forma mais elaborada na obra gramsciana, mais especificamente nos *Quaderni*. Assim, o autor em questão, afirma que Gramsci expõe o conceito de cultura em duas direções:

[...] de um lado, a cultura significa o modo de viver, de pensar e de sentir a realidade por parte de uma civilização e, em segundo lugar, é concebida como projeto de formação do indivíduo, como ideal educativo a ser transmitido para as novas gerações. Os dois significados do termo em Gramsci não constituem inovações do ponto de vista semiológico, pois, já entre os gregos e os latinos, as palavras *paidéia* e *humantas* assumiam essas significações. A meu ver, o que podemos destacar inicialmente, no uso gramsciano do termo, é a compreensão unitária dos dois significados, ou seja, cultura significa um modo de viver que se produz e se reproduz por meio de um projeto de formação (VIEIRA, 1999, p. 61).

Partindo do texto citado, somos induzidos a vislumbrar a educação como possuidora de uma função essencial na difusão do conhecimento acumulado e da cultura humanística construída historicamente pela humanidade.

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre o trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 2004, p. 40).

Desta feita, a escola única, que deverá integrar a formação da capacidade técnica com a político-cultural, deverá preparar os novos intelectuais através dos círculos de cultura, os quais poderão elevar os diversos elementos (GRAMSCI, 2004). Assim, a cultura é compreendida como um fator de desenvolvimento humano, por isso ser considerada uma dimensão da omnilateralidade, logo é um dos eixos estruturantes do EMI.

Uma vez compreendidas as dimensões que formam o núcleo básico da formação omnilateral, percebemos que não há uma preocupação com a orientação para a formação geral ou profissionalizante, pois orienta tanto a educação básica quanto a educação superior.

Para Moura (2007, p. 19), adotar os eixos estruturantes “contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade da sociedade brasileira.”. Portanto, compreender a integração desses eixos é entender a relação entre as dimensões da vida, além de considerar o trabalho, por ser “a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social”, como princípio educativo que deve permear toda proposta do Ensino Médio Integrado. Tendo o trabalho como princípio educativo, bem como as categorias ciência, cultura e, também, a tecnologia<sup>17</sup>, o Ensino Médio Integrado assume o papel de propiciar a todos o domínio dos saberes construídos ao longo da história da humanidade, possibilitando aos jovens compreender e analisar a sociedade em que vivem.

### **2.2.5 Concepção de Pedagogia das Competências**

O Ensino Médio e Educação Profissional refletem, ao longo de nossa história, as relações típicas de poder de uma sociedade cindida em classes sociais, às quais se atribui o exercício de funções intelectuais e dirigentes ou funções instrumentais.

Vimos até então que não existe sociedade sem trabalho e sem educação. Se não existe sociedade sem trabalho e sem educação como é que essa categoria trabalho deve aparecer nesse processo de educação escolar? Vai depender de quem detiver o poder hegemônico de uma determinada sociedade.

---

<sup>17</sup> Partindo dos artigos 39 e 40 da LDB 9.394/96, percebemos que o Decreto 5.154/04 defende a integração da formação geral/propedêutica à formação profissional/técnica, partindo dos eixos: trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

Numa sociedade capitalista, neoliberal e periférica, como é o caso da sociedade brasileira, a dimensão econômica é a que é considerada a mais importante, o que importa, portanto, é que a economia vá bem.

Diferentemente disso, pensamos que a centralidade esteja no ser humano e não na economia, por entendermos como Kuenzer (1992, p.114) que “O fim da educação é preparar o cidadão para constituir-se como humanidade participando da vida política e produtiva.”.

No entanto, para a lógica hegemônica, hoje, o papel da educação é formar pessoas para que sejam inseridas no mercado de trabalho, fazendo com que esse mercado funcione da melhor maneira possível, mantendo, dessa forma, a dimensão econômica como a central. Essa é uma concepção de formação humana, cujo objetivo é formar para o mercado de trabalho, atender aos interesses econômicos, para que a dimensão econômica, que é hegemônica, continue sendo a centralidade e o mercado é elemento para essa continuidade.

Uma outra concepção, a qual já apresentamos anteriormente nas subseções anteriores, pensa a formação humana a partir de uma outra lógica na qual a centralidade seja o ser humano e sua relação com o conhecimento. Nesta concepção, a centralidade não são os interesses econômicos, mas sim o trabalho. Entretanto, pensar a formação nessa lógica, não significa desconsiderar a dimensão econômica, mas sim deslocá-la do papel da centralidade para que em seu lugar fique o ser humano, que deve ser competente tecnicamente, afinal vivemos em uma sociedade capitalista, na qual nós, a classe trabalhadora, vivemos da venda da nossa capacidade de realizar trabalho para que possa ser comprado ou diretamente pelo capitalista ou pelo Estado, assim sendo, a competência técnica não deve ser questionada em momento algum, porém ela sozinha não dá conta em um processo educativo, porque se formamos o sujeito que tem apenas a competência técnica, sem que tenha a compreensão da sociedade em que se insere, compreendendo que nessa sociedade ele vai ser um mero instrumento a serviço dessa lógica, que tem como centralidade a dimensão econômica.

Nesse sentido, Kuenzer (2000, p. 21), ao verificar que a educação brasileira é comprometida com a lógica hegemônica, afirma: “Em decorrência, [...] a materialidade da escola média brasileira, produto histórico de um determinado modelo de organização social, econômica e política, não oferece condições para a unitariedade, a não ser em outro modelo de sociedade.”.

Moura (2008, p. 27), reconhece as limitações da nossa sociedade, que sempre foi marcada pela dualidade da educação devido à submissão do Estado à burguesia, porém é incisivo: “[...] esse quadro não nos dá o direito, enquanto cidadãos e profissionais, de esperar

pela consolidação da nova perspectiva defendida [...]. Cabe-nos o imenso desafio de construir esse novo caminho nas brechas que cavamos no tecido social, político e econômico vigente”.

Para tanto, temos que formar o sujeito que tenha, além do domínio da técnica, conheça e compreenda os princípios fundamentais que estão na base de todo o sistema de produção, conhecer a cultura e ter a capacidade de analisar criticamente a sociedade e fazer sua opção. Entretanto para que haja materialidade das concepções apresentadas até aqui, faz-se necessário ter bastante clareza dos princípios que a norteiam e não confundi-los com princípios que somente atenderão ao sistema vigente, como é o caso da Pedagogia das Competências. Portanto, nesta subseção falaremos tal Pedagogia.

A partir das reformas dos anos de 1990, o componente mais provocador de mudanças e/ou instabilidades nas escolas, foi a noção de competências, contrapondo-se às disciplinas (RAMOS, 2012). O conceito de competência adquiriu o sentido de competências para o mercado de trabalho fragmentando, assim, o conhecimento. Aquilo que era entendido como o desenvolvimento de conhecimento e de habilidades para o exercício de atividades físicas e intelectuais, em todos os campos da vida humana, tornou-se uma noção infectada da ideologia mercantil, comandada pela chamada Pedagogia das Competências.

Frigotto (2012, pp. 57-58) corrobora nossa explanação: “A noção de capital humano nas décadas de 1950 a 1980, em seguida à de sociedade do conhecimento e, atualmente, a de pedagogia das competências para a empregabilidade constituem-se no aparato ideológico justificador das desigualdades acima aludidas.”

Numa sociedade onde há poucos empregos, a ideia de polivalência do trabalhador está relacionada à Pedagogia das Competências. Esse conceito de Pedagogia das Competências teve origem no setor empresarial, não é uma formulação pedagógica descomprometida e neutra, pois veio para atender as demandas do processo produtivo. Confirmando nosso pensamento, citamos Frigotto (2012, p. 65):

O ideário da globalização, em sua aparente neutralidade, cumpre um papel ideológico de encobrir os processos de dominação e de desregulamentação do capital e, como consequência, a extraordinária ampliação do desemprego estrutural, trabalho precário e aumento da exclusão social.

Para entendermos essa pedagogia - seu surgimento, tanto no que diz respeito às práticas de trabalho, quanto às práticas educativas - faz-se necessário que recuemos um pouco e busquemos, assim, o conceito de qualificação.

Mourão (2006, p. 24) considera:

[...] primordial destacar que discutir as noções de qualificação e competência é, sobretudo, tomar posição sobre diversas questões, tais como: o papel da divisão social e técnica do trabalho, a importância do controle da força de trabalho pelo capital, as relações entre as mudanças tecnológicas e organizacionais.

Para a autora, essas noções “[...] são o fundamento de ações concretas, pois subsidiam as práticas educativas e de trabalho, no sentido de que os conceitos de qualificação e competência reforçam determinadas relações sociais (MOURÃO, 2006, p. 24)”.

Nesta perspectiva, a autora (2006, p.25), ainda que aborde rapidamente sobre diferentes conceitos, garante que há um ponto de convergência entre eles que é o conceito de qualificação “[...] conjunto de atributos exigidos por determinada tarefa, referindo-se ao posto de trabalho.” Esses atributos, muitas vezes, referem-se a certas habilidades e conhecimentos que o indivíduo tem que desenvolver por meio de um processo educacional, seja formal ou informal, para operar máquinas e/ou desempenhar tarefas específicas. Neste sentido, há uma relação entre a qualificação do posto de trabalho e qualificação da pessoa que constitui um sistema classificatório onde a remuneração é determinada de acordo com as qualificações do trabalhador.

Devido à crise do posto de trabalho, que impossibilita um sistema de remuneração e de classificação das ocupações, o conceito de qualificação foi substituído pelo conceito de competências. O modelo da competência tem como pressuposto a superação do conceito de qualificação, pois “neste tipo de gestão o trabalhador deverá ter o conhecimento de todo o processo de produção, havendo a superação da dicotomia pensar/fazer. (MOURÃO, 2006, p.27)”. É impossível responder às novas exigências, como autonomia, responsabilidade e capacidade de se comunicar, se não houver a potencialização do processo de aprender a aprender. A competência têm inúmeros significados e várias definições, sendo que existe um ponto em comum entre elas, baseada no pragmatismo, de que “competência refere-se a uma capacidade que pode ser demonstrada e, conseqüentemente, está sempre relacionada a uma situação específica. (*idem, ibidem*)”. Tal concepção objetiva, sobretudo, os resultados, pois é uma estratégia de produtividade.

Para Mourão (2006, p.57), há uma diferença entre a noção de competência (no singular) e competências (no plural). Competência no singular “diz respeito às trocas existentes na organização e nas relações sociais que se estabelecem a partir daí”; enquanto que competências no plural “estão relacionadas aos conteúdos profissionais, que são modificados a partir das novas exigências.” Neste sentido, as empresas têm procurado desenvolver competências que têm como principal objetivo conhecer e compreender,

profundamente, os processos de trabalho, o que têm aumentado a responsabilidade dos operários. Dessa forma:

[...] a autonomia e a responsabilidade são a base da competência e se apóiam em atitudes sociais totalmente integradas nas competências profissionais de tomada de decisão dentro da empresa. Estas só se desenvolvem se as situações na organização solicitarem tais atitudes e criem processos para desenvolvê-las (MOURÃO, 2006, p. 59).

As capacidades desenvolvidas nos domínios da autonomia, responsabilidade e, também, da comunicação intersubjetiva são designadas como competências sociais.

A noção de competências surge inspirada no modelo japonês de organização da produção e passa a orientar uma nova forma de gestão, controle e organização do trabalho.

As características da organização do trabalho da empresa japonesa, em ruptura com o Taylorismo e o Fordismo, são essencialmente o trabalho cooperativo em equipe. A falta de demarcação das tarefas, a partir dos postos de trabalho e tarefas prescritas a indivíduos, implica num funcionamento fundado sobre a polivalência e a rotação de tarefas (de fabricação, de manutenção, de controle de qualidade e de gestão da produção). O trabalhador japonês, polivalente e multifuncional, não tem uma visão parcial e fragmentada, mas uma visão de conjunto do processo de trabalho em que se insere. [...]. Tal visão de conjunto é necessária para julgar, discernir, intervir, resolver problemas, propor soluções a problemas concretos que surgem cotidianamente no interior do processo de trabalho (HIRATA, 1994, p.130).

A ponderação de Hirata reafirma o que já havíamos comentado no início desta subseção, no que diz respeito à polivalência e vem ao encontro da pesquisa de Mourão em relação às múltiplas tarefas desenvolvidas por um só sujeito que deve conhecer todo o processo produtivo. Quanto mais o indivíduo conhecer (saber fazer), mais trabalho ele desenvolverá e a competitividade estará presente sempre em busca dos melhores postos de trabalho.

Kuenzer (2002, p. 16), ressalva que embora não tenhamos que educar para a incompetência, já que o conceito de competência não é novo, nos últimos tempos esse conceito ganhou outro significado, a partir da substituição dos processos rígidos pelos de base flexível, houve um deslocamento do “conceito de formação profissional dos modos de fazer para a articulação entre conhecimentos, atitudes, e comportamentos com ênfase nas habilidades cognitivas, comunicativas e criativas.”. A autora sintetiza: “trata-se agora não apenas de aprender conhecimentos e modos operacionais, mas de *‘saber, saber fazer, saber ser e saber conviver’*, agregando saberes cognitivos, psicomotores e socioafetivos.”.

As propostas dessa pedagogia vieram explícitas como “sugestões” para a prática educacional brasileira nos anos de 1990 nos textos dos PCNs( Parâmetros Curriculares

Nacionais), “produzidos por especialistas e consultores distanciados das condições concretas da realidade brasileira (CIAVATTA, 2012, 93)”. Dessa forma, a lógica multidisciplinar, base histórica do currículo escolar, “foi condenada como uma lógica de fragmentação do saber.” A partir de então o currículo teve por base as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos.

Com esse novo direcionamento metodológico, Frigotto (2012, p.64) replica: “neste contexto, irônico e cínico, aqueles que são vítimas da exploração, espoliação e alienação passam a ser culpados por serem explorados.”

Ramos (2006, p. 29) nos explica quando de fato surge essa nova diretriz e como foi introduzida na educação brasileira ao fazer análise do Parecer nº15/98 e da Resolução nº 3/98:

Os princípios axiológicos defendidos pelo parecer são coerentes com a orientação da UNESCO, apresentada no Relatório Internacional sobre Educação para o século XXI. Esse documento apresenta as grandes necessidades de aprendizagem dos cidadãos do próximo milênio, as quais devem responder: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Na reforma educacional brasileira, essa orientação se objetiva nos seguintes princípios: a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade. (RAMOS, 2006, p.131).

Esses princípios não são neutros, vêm camuflados com palavras que aparentemente vão ao encontro das necessidades do sujeito, no entanto é só aparência. A Pedagogia das Competências é pautada nas referências de cunho racionalista, individualista e neopragmatista (ARAÚJO; RODRIGUES, 2011).

Para alguns teóricos (FRIGOTTO, 2012; RAMOS, 2006 entre outros) a pedagogia ora discutida é um cumprimento da promessa feita pela Teoria do Capital Humano de integração dos sujeitos ao mercado e das nações ao desenvolvimento econômico por meio da educação.

Para encerrarmos nosso entendimento sobre a pedagogia em discussão, trouxemos uma longa, porém elucidativa, citação de Duarte (2008, p. 13- Grifo Nosso):

Trata-se de preparar os indivíduos, formando neles as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor *adaptação* aos ditames da sociedade capitalista.

O autor tece sua crítica sobre o “aprender a aprender”, que é a pedagogia que estamos tratando, e afirma que seu caráter é adaptativo, assim faz com que o sujeito supere suas dificuldades sozinho por meio de sua criatividade (uma criatividade diferente da escola pregada por Gramsci, pois aqui a ciência é fundamental), como se o único responsável por sua mazela fosse ele mesmo. Dessa forma não haverá resistência contra a sociedade hegemônica.

Compreendemos que a emergência da noção de competência faz parte de um presente e tem constituído um modelo pedagógico que revela um tipo de compreensão sobre a formação, o homem e a sociedade que quer tornar-se hegemônico. No entanto, é importante que ela não seja entendida mecanicamente, como mero resultado dessa nova realidade internacional, mas, como um dos elementos dessa nova conjuntura, pois interage com ela. Assim, é parte do novo contexto social e como tal se insere como mais um elemento de mediação das relações conflituosas entre capital e trabalho. Surge associada à necessidade objetiva de um tipo de formação desvinculada da noção de postos de trabalho e capaz de responder às permanentes flutuações das demandas por novas capacidades operativas dos trabalhadores.

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

É na investigação que o pesquisador tem de recolher a “matéria” em suas múltiplas dimensões; apreender o específico, o singular, a parte e seus liames imediatos ou mediatos com a totalidade mais ampla; as contradições e, em suma, as leis fundamentais que estruturam o fenômeno pesquisado.

*Gaudêncio Frigotto, 2010, p.88*

Esta seção foi organizada em duas partes. Inicialmente, trataremos do caminho metodológico que nos conduziu à apreensão do real aparente que se apresenta como dados e, em seguida, o caminho metodológico pelo qual abstraímos os elementos singulares dos dados que nos remeteram à essência, conseqüentemente, ao concreto<sup>18</sup>.

#### 3.1 O CAMINHO METODOLÓGICO DA APREENSÃO DA APARÊNCIA

Nesta subseção, apresentaremos: a caracterização do campo empírico, os sujeitos da pesquisa e os procedimentos de coleta de dados.

##### 3.1.1 A caracterização do campo da pesquisa

**Figura 3: Prédio do *campus* Parintins**



Fonte: Jornal Repórter Parintins<sup>19</sup>

Este trabalho se concentrou no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM/*campus* Parintins<sup>20</sup> (CPA), oriundo da Expansão Fase II da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT.

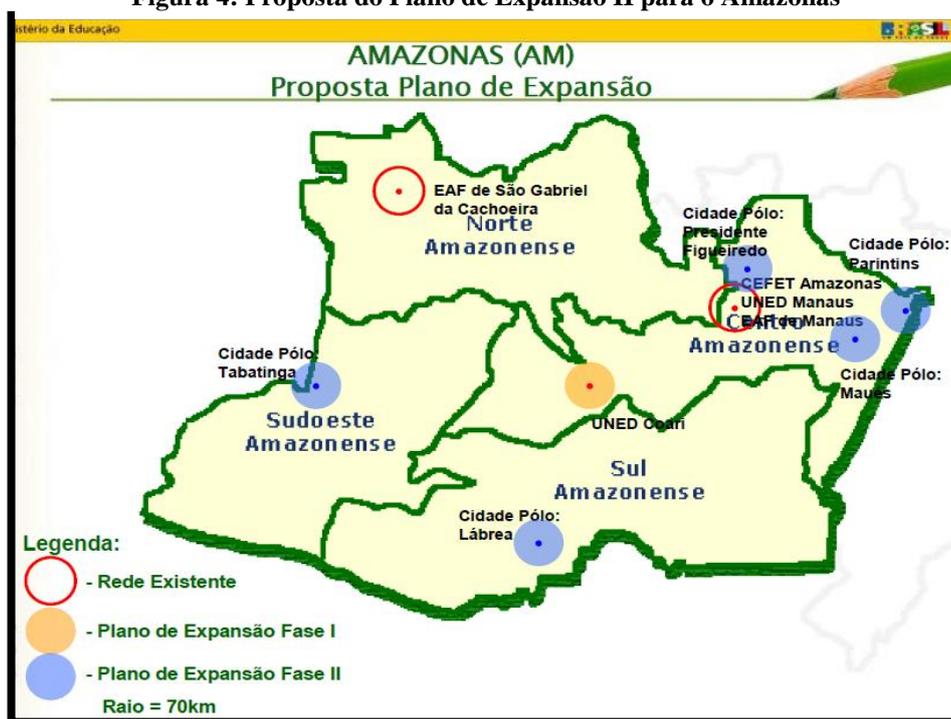
<sup>18</sup> Registro de aula do dia 07/11/2014. MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. *O método em Marx: O método na pesquisa*. 15 out. 2014, 16 dez. 2015. Notas de Aula.

<sup>19</sup> <http://www.reporterparintins.com.br/lendo/276-conteudo-12383-ifam-abre-processo-seletivo-simplificado-para-contratacao-de-13-professores-substitutos>

<sup>20</sup> As informações aqui apresentadas podem ser comprovadas no PDI (2014-2018) do *campus* Parintins, disponível para consulta no site institucional do IFAM.

Sendo assim, Parintins foi uma das 150 cidades-polo selecionadas na Chamada Pública MEC/SETEC n.º 001/2007 para enviarem suas propostas ao MEC, disputando à implementação de uma unidade de Instituição Federal de Educação Tecnológica em seu espaço geográfico. No Amazonas, apenas cinco cidades-polo foram selecionadas na segunda fase de expansão, a saber: Parintins, Maués, Presidente Figueiredo, Lábrea e Tabatinga, em conformidade com as informações da figura 4.

**Figura 4: Proposta do Plano de Expansão II para o Amazonas**



**Fonte:** <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/apresentacaoexpansao.pdf>>.

A partir deste marco surge o projeto de criação e implantação do CPA, por meio da parceria entre o Ministério da Educação, representado pelo antigo Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas – CEFET-AM e a Prefeitura Municipal de Parintins. Na proposta da Chamada Pública supracitada, havia a contrapartida obrigatória dos Municípios participantes da seleção para a implementação de Instituições Federais de Educação Tecnológica:

4.4 A **CONTRAPARTIDA OBRIGATÓRIA** constitui-se na doação, à União Federal ou à Instituição Federal de Educação Tecnológica por ela indicada, **de área física** destinada à implementação de unidade de Educação Profissional e tecnológica, desde que a referida área esteja enquadrada em pelo menos uma das três seguintes configurações:

4.4.1 Imóvel sem benfeitorias (terra nua), localizado em área urbana, apresentando dimensão mínima de 20.000 m<sup>2</sup>, e preferivelmente superior a 50.000 m<sup>2</sup>, quando destinado à implementação de unidade de ensino que atuará prioritariamente no setor de indústria e/ou de serviços;

4.4.2 Imóvel sem benfeitorias (terra nua), localizado em área rural ou nas proximidades de perímetro urbano, apresentando dimensão mínima de 50 hectares, e preferivelmente superior a 150 hectares, quando destinado à implementação de unidade de ensino que atuará prioritariamente no setor do agronegócio; [...] (BRASIL, 2007<sup>a</sup>, p. 3).

Atendidas às condições, mínimas, estabelecidas na Chamada Pública MEC/SETEC n.º 001/2007, ao submeter sua proposta, a prefeitura de Parintins, cedeu<sup>21</sup> um terreno possuindo uma área total de 68.880 m<sup>2</sup>, na área rural de Parintins e assim foi contemplada com uma unidade de ensino profissional e tecnológico.

**Figura 5: Vista do terreno do *campus* Parintins.**



Fonte: PRODIN, 2009<sup>22</sup>

Conforme informações contidas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – 2014-2018, a Cidade de Parintins é a segunda maior cidade do Amazonas em termos de população e a mesma encontra-se localizada na Região do Baixo Amazonas, que compreende os municípios: Barreirinha, Boa Vista do Ramos, Nhamundá, Parintins, São Sebastião do Uatumã e Urucará. A cidade que, hoje, é considerada polo para as demais, tem mostrado

<sup>21</sup> Conforme notícia divulgada em 12 de janeiro de 2009 no site parintins.com, a Prefeitura de Parintins desapropriou uma área no valor de R\$ 120 mil e doou ao governo federal para a instalação do Instituto.

<sup>22</sup> In: PDI – IFAM, 2009 – 2013.

resultados satisfatórios nos últimos anos nas áreas da agropecuária, indústria e serviços, além de ser referência para o turismo dentro do estado.

O *campus* em apreço é uma Instituição integrante da RFEPCT, sua autorização de funcionamento se deu por meio da Portaria Nº 687, de 27 de maio de 2010, do Ministério da Educação, publicado no Diário Oficial da União em 28 de maio de 2010 (alterada pela Portaria nº 505, de 7.10.2013)<sup>23</sup>, no entanto, o início das atividades educacionais ocorreu no dia 22 de março de 2010, no prédio da Universidade Federal do Amazonas (endereço provisório), sito à Rua Paraíba - Palmares, com um quadro composto por 27 (vinte e sete) pessoas entre servidores e colaboradores para pôr em funcionamento os cursos técnicos da forma integrada: Administração, Agropecuária e Informática.

Os cursos da forma subsequente: Administração, Informática, Meio Ambiente e Recursos Pesqueiros, iniciaram suas aulas somente após a posse e entrada em exercício dos docentes das áreas técnicas aprovados no concurso público oriundo do Edital nº 001, de 14 de janeiro de 2010, no segundo semestre de 2010. Em sua dissertação, Leite (2013, p. 31) evidencia esse fato:

O Campus Parintins teve sua autorização de funcionamento por meio da Portaria n.º 687 do Ministério da Educação de 27.05.2010, sendo sua inauguração oficial em 27.12.2010. O início das atividades educacionais ocorreu no dia 22.03.2010, num endereço provisório e com um quadro de servidores mínimo. No primeiro semestre de 2010, somente as turmas dos cursos Integrados iniciaram suas atividades educacionais e no segundo semestre, com a chegada dos servidores efetivos, iniciaram as atividades das demais turmas, concluindo o ano letivo com 280 alunos.

Tanto os docentes das áreas das disciplinas profissionais quanto das disciplinas da Base Nacional Comum, aprovados no concurso público citado, entraram em exercício a partir de junho de 2010<sup>24</sup>. A inauguração oficial do *campus Parintins* ocorreu no dia 24 de junho de 2011, data escolhida pela comissão organizadora por coincidir com o primeiro dia do 46º Festival Folclórico de Parintins<sup>25</sup>.

O CPA, atualmente, está localizado em seu prédio próprio, na Estrada Odovaldo Novo, S/Nº, na Comunidade Aninga – Parananema, no terreno cedido pela prefeitura ao IFAM.

Conforme informações contidas no Plano de Desenvolvimento Institucional do CPA 2014-2018 o referido *campus*, possui uma área total de 68.880 m<sup>2</sup> sendo a área construída,

---

<sup>23</sup> PDI 2014-2018, 2014, p. 32.

<sup>24</sup> Informações pessoais da autora, uma vez que essa participou desse processo.

<sup>25</sup> A pesquisadora fez parte desse processo histórico.

incluído neste cálculo a área da piscina construída já em 2014, em torno de 6.545,00 m<sup>2</sup> - destinada prioritariamente a apoiar o desenvolvimento educacional, de pesquisa e extensão, integrando o processo pedagógico - bem como os demais ambientes administrativos, almoxarifado, auditório, Banheiros, Biblioteca, Copa, Estacionamento, Gabinete médico, Lanchonete/Restaurante, Hall, Guarita, Laboratórios, Passarela de entrada dos alunos, Pátio coberto, Protocolo, Recepção, Sala para coordenações do ensino, Sala de manutenção, Sala de recursos audiovisuais, Sala de reunião, Sala de reprografia, Sala de videoconferência, Sala do Centro de Processamento de Dados - CPD, Sala para apoio pedagógico, Sala para chefia de gabinete, Sala para diretoria geral, Sala para diretório acadêmico, Sala para professores, Sala para estudo, Sala para gerência de ensino, Sala para relações comunitárias, Sala para secretaria da diretoria, Sala para secretária escolar, Subestação e grupo gerador e salas de aula convencionais com boa estrutura para administração de aulas teóricas, equipadas com condicionadores de ar. Todas as obras construídas no *campus* possuem adaptações adequadas para pessoas com necessidades especiais, sistema de prevenção contra incêndio, além de lixeiras individuais prevendo a separação do lixo gerado no local.

É importante salientar, dentre os ambientes citados, que o CPA dispõe de sala de estudo em grupo, cabine com 10 (dez) lugares para estudo individual e bancada com 10 (dez) computadores com acesso à internet para pesquisas acadêmicas. Também dispõe de um laboratório Multidisciplinar de Ciências que atende as disciplinas básicas de Química, Física e Biologia e das disciplinas técnicas da área de meio ambiente e agropecuária. Serve ainda à realização dos projetos de pesquisa as áreas afins e correlatas. Possui ainda um Laboratório de Recursos Pesqueiros para práticas do curso correlato.

Quanto aos laboratórios voltados para os cursos de informática (tanto da Forma Integrada quanto da Forma Subsequente) o CPA possui em sua infraestrutura dois laboratórios de informática voltados para microinformática (aprendizado de Microsoft Word 2010, Excel 2010 e Power Point 2010) e para softwares voltados ao desenvolvimento de aplicações (Linguagem C, Linguagem JAVA, Linguagem PHP). Esses laboratórios também atendem às disciplinas da Base Nacional Comum (Geografia, Matemática etc.) e aos cursos de ciências naturais (Meio Ambiente, Recursos pesqueiros).

Possui, ainda, um laboratório voltado para os cursos de Educação a Distância – EaD, nele estão disponíveis 40 máquinas voltadas exclusivamente aos cursos de EAD.

O CPA implementou um laboratório voltado para o aprendizado de arquitetura, instalação e manutenção de computadores. É um laboratório que conta com 20 máquinas onde os alunos lidam com instalação e configuração de softwares e sistemas operacionais. Neste

local existem as ferramentas essenciais básicas para os alunos abrirem e realizarem manutenções corretivas e preventivas nas máquinas. Ali se encontram computadores subutilizados e de arquiteturas mais antigas para que os alunos possam manuseá-los sem risco de danificar, caso os aparelhos fossem novos.

Em relação ao quadro de servidores lotados no IFAM *campus* Parintins, tanto docentes quanto técnicos e demais colaboradores, organizamos o quantitativo na tabela 1.

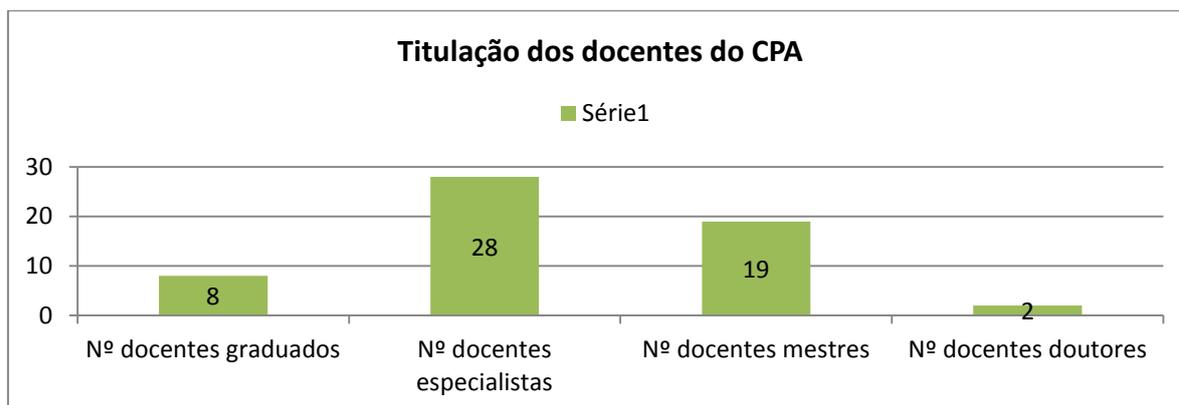
**Tabela 1: Quadro de Servidores do CPA, em 2015**

<b>Quadro de Servidores do CPA</b>	
Nº de docentes efetivos:	<b>50</b>
Nº de docentes temporários:	<b>6</b>
Nº de Pedagogos:	<b>1</b>
Nº de psicólogos:	<b>1</b>
Nº de Assistentes Sociais:	<b>1</b>
Nº de Bibliotecários:	<b>1</b>
Nº de Contadores:	<b>1</b>
Nº de Administradores:	<b>1</b>
Nº de Analistas e Técnicos de TI (Tecnologia da Informação)	<b>4</b>
Nº de Estagiários:	<b>10</b>

Fonte: Coordenação de Gestão de Pessoas, CPA, 2015.

A partir dos dados cedidos pela Coordenação de Gestão de Pessoas do CPA, verificamos que dos 56 (cinquenta e seis) professores lotados no *campus*, 7 (sete) são professores das áreas técnicas do curso de Informática, sendo 6 (seis) efetivos e 1 (um) temporário. Desses 56 (cinquenta e seis) professores, 9 (nove) foram afastados para estudos, sendo 2 (dois) das disciplinas técnicas do curso de informática. O corpo docente é composto por professores graduados, especialistas, mestres e doutores, conforme organizamos no Gráfico 1:

Gráfico 1: Titulação do quadro docente do CPA, em 2015.



Fonte: Coordenação de Gestão de Pessoas, *campus* Parintins, 2015.

Segundo informações disponíveis na página inicial do site do CPA<sup>26</sup>, hoje, o *campus* possui 823 alunos, distribuídos nos cursos de nível médio das formas integrada (EMI) e subsequente e na modalidade de educação à distância - EaD. Na forma integrada são oferecidos os cursos de: Agropecuária, Administração e Informática, tendo duração de três anos em tempo integral e são oferecidos àqueles que concluíram o ensino fundamental. Na forma subsequente o CPA oferece os cursos técnicos em: Administração, Agropecuária, Informática, Meio Ambiente e Recursos Pesqueiros, nessa forma os cursos têm (3) módulos distribuídos em três (3) semestres. Os cursos de EaD são: Agente de Saúde, Eventos e Rede de Computadores<sup>27</sup>.

Embora o *campus* ofereça três cursos de EMI, para delimitar nosso campo de pesquisa, trabalhamos somente com o curso de informática, por observarmos que, no período de 2010 a 2012, foi o curso mais procurado nos processos de seleção e ser o curso com menor índice de reprovação e evasão, além disso, questionávamos o porquê de sua implementação naquele município, uma vez que o considerávamos um curso que não correspondia à realidade local devido às dificuldades relacionadas ao acesso à internet entre outras. Assim, desenvolvemos um estudo sobre o processo de implementação do curso de informática, na forma integrada, no IFAM *campus* Parintins no período de 2007 a 2012.

Para iniciarmos a investigação, solicitamos ao diretor geral do *campus*, em maio de 2015, um Termo de Anuência que autorizasse a realização da pesquisa, o que, após solicitação formal, foi concedido sem objeções. Como percebemos que precisaríamos de documentos que

<sup>26</sup> Disponível em: < <http://www2.ifam.edu.br/campus/parintins/instituicao/a-instituicao-1>>. Acessado em: 26 out. 2015.

<sup>27</sup> O *campus* Parintins, além de oferecer os cursos ora mencionados, também oferece cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC, por meio dos Programas Mulheres Mil, CERTIFIC (Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada) e PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego). O curso técnico subsequente em Agropecuária começou a ser oferecido a partir do segundo semestre de 2015.

o *campus* Parintins não disponibilizava em seus arquivos, consideramos necessário solicitar à reitoria do IFAM, em junho de 2015, autorização para a pesquisa, a qual foi concedida em julho de 2015.

### 3.1.2 Sujeitos da pesquisa

Para a inclusão dos sujeitos de pesquisa, dividimos dois períodos do processo histórico percorrido. O primeiro período: 2007 a 2010/1 (período que envolve o início da Fase II da Expansão da RFEPECT e implantação dos *campi* do IFAM, consequente da expansão), o critério que utilizamos para a inclusão dos sujeitos de pesquisa foi: ter participado do processo de implantação do CPA e implementação do curso em evidência, uma vez que as ações ocorreram de forma simultânea. Sendo assim, foram eleitos: Primeiro reitor, Pró-reitor de Desenvolvimento Institucional, Pró-reitor de Ensino, primeira Diretora Geral do CPA, o primeiro Diretor de Ensino e Coordenador Geral de Ensino e os sujeitos responsáveis pela estruturação dos Planos de Curso para os *campi* da Expansão II.

O segundo período: 2010/2 a 2012 (período de entrada em exercício dos servidores que participaram do concurso público, anteriormente citado, e ocorreram 2 (duas) reestruturações dos Planos de Curso), utilizamos como critério de escolha ter participado de uma das comissões instituídas para a reestruturação dos PC's do curso de EMI de informática.

É importante ressaltarmos que a comissão instituída pela Portaria nº 005/2010 foi composta por 17 (dezessete) servidores, sendo 2 (dois) técnicos: Pedagogo e Técnico em Assuntos Educacionais e 15 (quinze) Professores: 3 (três) das disciplinas Técnicas e 12 (doze) das disciplinas da Base Nacional Comum. Sendo que, desses 17 (dezessete) servidores, apenas 11 (onze) continuam lotados no CPA, 4 (quatro) foram exonerados a pedido porque passaram em outro concurso público e 2 (dois) estão lotados em outros *campi* após pedirem remoção.

Na segunda reestruturação do PC, ocorrida no ano de 2012, a comissão, designada pela Portaria nº 218/2012-DG-IFAM - *Campus* Parintins, foi composta por apenas 3 (três) servidores: 1 (um) Técnico em Assuntos Educacionais, o Diretor de Ensino e o Coordenador do Curso de Informática, sendo esses 2 (dois) últimos Professores de disciplinas técnicas de informática. Os três continuavam lotados no CPA até o momento da realização da pesquisa.

Visando preservar a identidade dos participantes, optamos fazer o tratamento dos sujeitos por códigos e sempre no gênero masculino. Dessa forma, ainda que a pesquisa tenha

agregado diferentes participantes (professores, gestores, pedagogos etc) ao fazermos referência a qualquer sujeito, sempre utilizaremos o código correspondente.

Assim, para os sujeitos do primeiro período utilizamos o código **P1**, como foram 5 (cinco) participantes os codificamos como P1A, P1B, P1C, P1D e P1E. Para os que correspondem ao segundo período, o código escolhido foi **P2**, também os codificamos como P2A, P2B, P2C, P2D e P2E por terem participado 5 (cinco) sujeitos.

Uma vez explicados os critérios de inclusão dos sujeitos participantes da pesquisa e o porquê da codificação, apresentamos os procedimentos para a coleta de dados e o modo como foi conduzido o contato com o campo empírico e, conseqüentemente, com os sujeitos participantes.

### **3.1.3 Procedimentos para a coleta de dados**

Os procedimentos de coleta são os métodos práticos utilizados para reunir as informações indispensáveis ao conhecimento do objeto. (SANTOS, 2006).

Dentre os instrumentos de pesquisa utilizados para coletar os dados, utilizamos a análise documental e o questionário.

A coleta de dados se dividiu em duas etapas. Na primeira, por compreendermos que os “dados documentais, por terem sido elaborados no período que se pretende estudar, são capazes de oferecer um conhecimento mais objetivo da realidade (GIL, 1996, p. 166).”, nosso objetivo era encontrar fontes e, nelas, informações necessárias para a pesquisa. Não havia preocupação com a análise propriamente dita, que seria núcleo do trabalho posterior, com a organização do material. Nesse momento, importava tão-somente a obtenção de quaisquer informações que pudessem auxiliar-nos no processo de investigação e auxiliasse-nos, assim como o referencial teórico, na elaboração do questionário. Para tanto, fizemos incursões ao *campus* Parintins, à Pró-reitoria de Ensino do IFAM (PROEN) e nos sítios do IFAM e SETEC/MEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica) em busca de fontes documentais oficiais que poderiam acrescentar aspectos importantes à pesquisa. Além de pesquisarmos notícias na internet sobre a implantação do *campus* investigado.

Nesse sentido, conseguimos coletar vários documentos por meio de pesquisa nos sítios supracitados, outros solicitados à reitoria do IFAM e à Direção Geral de Parintins e, ainda, fizemos buscas no *Google* sobre notícias do momento histórico investigado.

Aqui consideramos fazer uma observação relevante. Foi muito difícil termos acesso aos documentos relacionados ao processo de implantação e, conseqüentemente, da

implementação do curso no município de Parintins, ora porque sendo necessário recorrermos ao Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão – e-SIC.

Os documentos solicitados via e-SIC foram aqueles que não conseguimos pelos meios citados, porém eram necessários obtê-los para a compreensão do objeto investigado, uma vez que, a partir das notícias de jornais e de informações encontradas em outros documentos, era possível que existissem.

Na segunda etapa, a coleta foi realizada por meio de dois questionários, um para atender aos sujeitos correspondentes ao período de 2007 a 2010/1 e outro para os sujeitos do período de 2010/2 a 2012. Ambos os questionários eram compostos com perguntas abertas e outras fechadas.

A escolha desse último procedimento se deu devido ao fato de existirem sujeitos do período 2010/2 a 2012 que não faziam mais parte do quadro de pessoas do CPA, porém continuavam sendo servidores do IFAM, como já explicamos na subseção anterior. Além disso, tínhamos ciência de que 7 (sete) professores que participaram da comissão de 2010, estavam afastados para estudos. Dessa forma, encaminhamos os questionários para esses sujeitos via e-mail institucional. Para os que se encontravam ativos no momento da pesquisa, os questionários foram aplicados em *locus*, em novembro de 2015.

Para tanto, entramos em contato com o diretor geral e diretor de ensino via e-mail institucional para que fizéssemos o contato com os sujeitos participantes. Somente dois sujeitos, que se incluíam no critério de seleção, estavam no CPA no momento da pesquisa, foi necessário nos reunirmos individualmente com cada um conforme sua disponibilidade. Após ler e concordar com o teor do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisa - TCLE, cada participante o assinava antes de responder ao questionário. Assim obtivemos 2 (dois) questionários respondidos.

Daqueles que se encontravam afastados para capacitação e/ou lotados em outros *campi*, recebemos 3 (três) questionários. Dessa forma, para o período de 2010/2 a 2012 tivemos um total de 5 (cinco) questionários respondidos.

Para o período de 2007 a 2010/1, enviamos os questionários via e-mail institucional para oito (8) sujeitos que estavam de acordo com o critério de inclusão, pois em um primeiro momento, não sabíamos onde esses sujeitos estavam lotados. Desses oito, conseguimos fazer contato por telefone e pessoalmente com seis (6) no período de março a junho de 2016. Dos sujeitos do período de 2007 a 2010/1 obtivemos um total de cinco (5) questionários respondidos.

## 3.2 O CAMINHO METODOLÓGICO DA APREENSÃO DA ESSÊNCIA

Nesta subseção, apresentaremos o procedimento adotado para a análise de dados e, em seguida, descreveremos suas etapas.

### 3.2.1 O procedimento de análise de dados: a Análise Textual Discursiva

Kosik (1978, p. 19) nos indica elementos importantes para o processo de análise dos dados levantados na pesquisa e ao mesmo tempo recomenda como tratá-los. Pois,

O impulso espontâneo da práxis e do pensamento para isolar os fenômenos, para cindir a realidade no que é essencial e no que é secundário, vem sempre acompanhado de uma igualmente espontânea percepção do todo, na qual e da qual são isolados alguns aspectos.

Seguindo essa recomendação, utilizamos a Análise Textual Discursiva – ATD - como procedimento de análise de dados, pois, segundo Moraes e Galiuzzi (2011, p.13) “[...]. Mais do que expressar realidades já existentes, a Análise Textual Discursiva tenciona inserir-se em movimentos de produção e reconstrução das realidades, combinando em seus exercícios de pesquisa a hermenêutica e a dialética.”. Isso porque, conforme esses autores (2011, p.60), a ATD “assume pressupostos que a localizam entre os extremos da Análise de Conteúdo e a Análise de Discurso”. Ou seja, a análise é realizada sob uma perspectiva analítica do texto e da linguagem, considerando o que está explícito no texto e o que está implícito no discurso com o objetivo de produzir novas compreensões<sup>28</sup> sobre o fenômeno e os discursos.

Na ATD há um processo de desconstrução textual, seguido da construção de categorias, isolando, assim, alguns aspectos – as partes, e relacionando-os ao todo para se alcançar o cerne da questão problematizadora, pois de acordo com Frigotto (2010, p.98) “A análise dos dados representa o esforço do investigador de estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada. [...] É na análise que se estabelecem as relações entre a parte e a totalidade.”.

Destarte, Moraes e Galiuzzi (2011, p.112), afirmam:

A análise textual discursiva pode ser entendida como o processo de desconstrução, seguido de construção, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos,

---

<sup>28</sup> “A capacidade de compreender tem como características no processo de análise as capacidades de relacionar, ordenar, configurar e significar (BRITO, 2014)”. BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de. *Seminário de pesquisa: o processo criativo em Fayga, a compreensão*. 16 out. 2014, 16 jan. 2015. Notas de Aula do dia 30 de outubro de 2014.

produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados. Envolve identificar e isolar enunciados dos materiais submetidos à análise, categorizar esses enunciados e produzir textos, integrando nestes descrição e interpretação, utilizando como base de sua construção o sistema de categorias construído.

Nesse sentido, seguimos as 3 (três) etapas que se constituem como elementos principais da ATD, uma vez que compõem um ciclo de análise: 1) a desmontagem dos textos, também chamada de unitarização; 2) estabelecimento de relações, denominado de categorização e 3) captando o novo emergente que se concretiza em metatextos (MORAES e GALIAZZI, 2011).

A unitarização, primeira etapa da ATD, caracteriza-se por uma leitura cuidadosa e aprofundada dos dados em um movimento de separação das unidades significativas. Nesta etapa, há um exame do texto em seus detalhes, fragmentando-os para se atingir as unidades constituintes aos fenômenos estudados. Para Moraes e Galiazzi (2011, p.114) “unitarizar um conjunto de textos é identificar e salientar enunciados que os compõem.”. As unidades de análise devem ser identificadas a partir das relações de sentidos pertinentes às finalidades da pesquisa.

Já a categorização implica em construir relações entre as unidades constituintes, fazendo suas combinações e classificações no intuito de, ao formar grupos relacionais dessas unidades, criar sistemas complexos, as categorias.

Na terceira etapa do ciclo de ATD, após intensa impregnação com o *corpus* de pesquisa, haverá a emergência de uma nova compreensão. É o momento da interpretação dos dados a qual se dará por meio de um metatexto que é um esforço de explicar a objetivação resultante das etapas anteriores.

Em suma, na metodologia da ATD a escrita tem papel central, uma vez que suas etapas possibilitam a coordenação das ideias do pesquisador, tornando o processo da redação do texto acadêmico de forma organizada, clara, com uma progressão textual que combina descrição e interpretação realizadas a partir do sistema de categorias construído na análise e isso pode garantir a validade dos resultados desse processo.

### **3.2.2 Etapas da análise de dados**

A análise de dados foi dividida em dois momentos. O primeiro, consistiu na definição do *corpus* da pesquisa: seleção dos questionários; seleção dos documentos e a delimitação dos textos de cada documento a serem analisados. Com o *corpus* definido, no

segundo momento, seguimos as orientações metodológicas da ATD e percorremos as três fases do ciclo de análise.

Para que haja compreensão dos momentos, apresentamo-los:

### **3.2.2.1 Primeiro momento: Definição do *corpus* da pesquisa**

Na ATD, “a análise textual concretiza-se a partir de um conjunto de documentos denominado “*corpus*” (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 16).”. Para a definição do *corpus* da pesquisa é necessária uma seleção e delimitação rigorosa para que os resultados tenham validade e confiabilidade.

Sendo o *corpus* a matéria-prima da análise textual, sua constituição se dá por meio de produções textuais, que sejam entendidas em um sentido amplo e não somente à linguagem verbal escrita. Além disso, segundo Moraes e Galiuzzi (2011, p.17),

Os textos que compõem o “*corpus*” da análise podem tanto ser produzidos especialmente para a pesquisa quanto podem ser documentos já existentes previamente. [...] Quando os textos já existem previamente, seleciona-se um conjunto capaz de produzir resultados válidos e representativos em relação aos fenômenos investigados. Quando os documentos são produzidos no próprio processo da pesquisa, os textos podem ser relacionados de diversas formas, destacando-se a intencional, com definição e amplitude do “*corpus*” pelo critério de saturação. Entende-se que a saturação é atingida quando a introdução de novas informações na análise já não produz modificações nos resultados.

Seguindo tais recomendações, selecionamos e delimitamos o *corpus* da seguinte forma:

#### **a) Seleção dos documentos produzidos no processo da pesquisa**

Os documentos produzidos no processo da pesquisa foram os questionários, portanto todos os dez (10) questionários, cinco (5) do primeiro período e os cinco (5) do segundo período, foram selecionados.

#### **b) Seleção dos documentos existentes previamente**

Conforme já mencionamos, coletamos diversos documentos relacionados à nossa temática, como portarias, planos de curso, leis, ofícios, memorandos, atas etc. Portanto, tivemos o cuidado de selecionar somente alguns documentos que fariam parte do *corpus*, por dois motivos: o primeiro para não nos distanciarmos do objeto e dos objetivos da pesquisa e,

por segundo, para que eles fossem capazes de produzir resultados válidos e representativos em relação à pesquisa.

Sendo assim, dos documentos adquiridos durante o processo de coleta, para a composição do *corpus*, selecionamos, os seguintes:

- PDI IFAM 2009-2013;
- Ata da audiência do CEFET/AM para escolha dos cursos para o CPA;
- Portaria n° 007 – PROEN/IFAM/2009 de 31/08/2009;
- Lei n°. 11.892/2008 e
- Plano de Curso reestruturado em 2010;
- Plano de Curso reestruturado em 2012;
- Memorando n° 0136 – DG – Parintins de 14/06/2011.

### c) delimitação dos textos de cada documento a serem analisados

Nas duas primeiras fases do primeiro momento, definimos o conjunto de documentos a serem analisados, seguindo as orientações da metodologia da ATD. No entanto, os autores nos advertem que “não trabalhamos com todo o *corpus* (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 16).”, uma vez que é realizada uma leitura criteriosa do material selecionado para encontrar as relações de interesse entre o que está escrito e o objeto de pesquisa. Por isso, em consonância com os objetivos da pesquisa, utilizamos as questões norteadoras para que nos auxiliassem no ciclo de análise da ATD, delas emergiram as categorias empíricas, que as chamaremos de categorias iniciais.

Dessa forma, no Quadro 2 apresentamos as categorias iniciais relacionadas ao processo de implementação do curso de informática do EMI no CPA no período compreendido entre 2007 e 2012.

**Quadro 2: Questões de pesquisa e categorias emergentes iniciais.**

Implementação do Curso Técnico em Informática Integrado ao EM no IFAM-CPA	
Categorias de análise	
Questões norteadoras	Categorias iniciais
Quais motivos levaram à implementação do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio no <i>campus</i> Parintins, pelo IFAM?	<b>Motivos da implementação</b>
Como os planos de curso de informática da forma integrada foram definidos?	<b>Definição dos PC's</b>
Que concepção de formação predomina nos PC's do EMI de informática reestruturados nos anos de 2010 e 2012?	<b>Concepção de formação humana</b>

Quais desafios foram encontrados no processo de implementação do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio no IFAM CPA?	<b>Desafios no processo de implementação</b>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir das orientações da Análise Textual Discursiva (MORAES e GALIAZZI, 2001).

A partir das questões apresentadas no Quadro 2, após um envolvimento intenso com as informações recolhidas, conseguimos, enfim, definir o *corpus* que, posteriormente foi submetido ao ciclo de análise da ATD.

Dessa forma, objetivando responder a questão elaborada para a categoria **motivos da implementação**, consideramos os textos:

- das Seções II e III da Lei nº. 11.892/2008;
- da justificativa dos PC's;
- das questões: 6, 7, 8 e 9 dos questionários (APÊNDICE A) dos participantes P1;
- e a Ata da audiência do CEFET/AM para escolha dos cursos para o CPA

Para análise da categoria **definição dos PC's**, selecionamos os textos:

- da questão 13 dos questionários dos participantes P1;
- da questão 11 dos questionários (APÊNDICE B) dos participantes P2;
- e do Memorando nº 0136 – DG-Parintins, de 14 de junho de 2011, o qual trata das orientações da reestruturação do PC dos cursos dadas pela PROEN – Pró-Reitoria de Ensino.

Enquanto que para analisar a categoria **concepção de formação humana**, elegemos os textos:

- da justificativa, objetivo geral, perfil profissional de conclusão e organização curricular do curso<sup>29</sup> dos 2 (dois) PC's reestruturados entre os anos de 2010 e 2012;
- e o item 1.8- Políticas de Ensino, páginas 81-87 do PDI<sup>30</sup> 2009-2013.

E, finalmente, para análise da categoria **desafios no processo de implementação**, consideramos os textos:

- da questão 12 dos questionários dos participantes P1;
- e das questões 28 e 29 dos questionários dos participantes P2.

Uma vez definido o *corpus* de análise da pesquisa, foi possível darmos início às fases do ciclo de análise e interpretação dos textos.

<sup>29</sup> Nessa seção, em ambos PC's, desconsideramos a análise das matrizes curriculares.

<sup>30</sup> Esse documento foi selecionado porque apresenta características fundamentais da instituição, revelando sua identidade, portanto, todos os *campi* devem seguir suas orientações tanto no que se refere aos aspectos administrativos quanto aos pedagógicos.

### 3.2.2.2 Segundo momento: Fases do ciclo de análise

No processo do ciclo de análise da ATD utilizamos a contradição como categoria teórica norteadora para fazermos as relações das partes dos textos pertinentes ao objeto de pesquisa, uma vez que por meio dessa categoria “[...] pode-se identificar em um mesmo fenômeno positividade e negatividade ao mesmo tempo (IFRN, 2011, p. 23)”.

Além disso, a contradição explícita que o movimento social é constante, operando dessa forma, como agente modificador externo, sendo assim “[...] o privilegiamento da contradição revela a qualidade dialética da totalidade. (1985, p. 35).” Isso ocorre porque,

A contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. Cada coisa é uma totalidade de movimentos e de momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura. (CURY, 1985, p.30).

Compreendemos, portanto, que o movimento se dá em consequência do desenvolvimento das contradições que existem na sociedade capitalista. Essas “contradições se revelam no papel motor da luta de classes na transformação social. É através deste jogo pugnativo que a sociedade avança. (1985, p. 33).” Portanto, a categoria contradição nos norteou no processo de análise como forma de superação das condições do fenômeno estudado.

Destarte, para a primeira fase do ciclo de análise, construímos uma tabela para cada categoria anteriormente apresentadas. À medida que nos debruçávamos sobre os textos selecionados, íamos fazendo suas relações semânticas às categorias iniciais e reescrevendo-as como uma unidade de sentido abstraída dos dados. No Quadro 3, apresentamos, o instrumento utilizado para essa construção visando à identificação dos enunciados significativos abstraídos dos textos definidos para a análise.

**Quadro 3: Instrumento utilizado para a unitarização e reescrita dos textos selecionados.**

<b>Fase 1 da ATD – Unitarização</b>			
Implementação do Curso Técnico em Informática Integrado ao EM no IFAM-CPA Categoria: <b>Motivos</b> Quais motivos levaram à implementação do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio no <i>campus Parintins</i> , pelo IFAM?			
<b>Suj.</b>	<b>Cód.</b> <sup>31</sup>	<b>Unitarização</b>	<b>Unidades de sentido (reescrita)</b>
<b>P1A</b>	1.A.1	Primeiramente, o próprio processo de expansão da rede federal de ensino profissional no país lançado pelo governo federal.	O processo de expansão da rede federal

Fonte: Elaborado pela autora.

Após um longo exercício de fragmentação do todo para se chegar às unidades de sentido com o objeto de pesquisa, iniciamos a segunda fase do ciclo da ATD, para isso utilizamos o mesmo instrumento que nos serviu na fase 1, somente retiramos os textos da unitarização para que pudéssemos inserir a categorização intermediária, conforme representamos no Quadro 4:

**Quadro 4: Instrumento utilizado para a categorização intermediária.**

<b>Fase 2 da ATD – Categorização intermediária</b>			
Implementação do Curso Técnico em Informática Integrado ao EM no IFAM-CPA Categoria: <b>Motivos</b> Quais motivos levaram à implementação do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio no <i>campus Parintins</i> , pelo IFAM?			
<b>Suj.</b>	<b>Cód.</b>	<b>Unidades de sentido</b>	<b>Categorização intermediária</b>
<b>P1E</b>	1.E.1	Necessidade de profissionais na área para atenderem as demandas do município	Necessidade de atendimento à demanda local

Elaborado pela autora.

Continuamos o processo de leitura das categorizações intermediárias, fazendo, constantemente a relação de sentido à categoria inicial que, por sua vez, estava relacionada ao objeto de estudos. Assim, conseguimos organizar as categorias intermediárias em grupos mais complexos que na ATD é chamada de categorização final. Para a realização dessa fase, utilizamos o seguinte instrumento demonstrado no Quadro 5:

<sup>31</sup> À medida que fragmentávamos os textos selecionados na unitarização, utilizamos para cada sujeito códigos conforme a reescrita de seus textos (Unidades de Sentido), isso se deu devido ao processo de categorização, pois as unidades de sentido que surgiam dos textos dos sujeitos geralmente se relacionavam a diferentes categorias, para tanto os códigos criados foram, por exemplo, para P1A a primeira unidade de sentido era codificada como 1.A.1, a segunda era 1.A.2 e assim sucessivamente.

**Quadro 5: Instrumento utilizado para a categorização final.**

<b>Fase 2 da ATD – Categorização Final</b>		
Implementação do Curso Técnico em Informática Integrado ao EM no IFAM-CPA Categoria: <b>Motivos</b> Quais motivos levaram à implementação do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio no <i>campus Parintins</i> , pelo IFAM?		
<b>Cód.</b>	<b>Categorização intermediária</b>	<b>Categoria emergente</b>
1.A.1	O processo de expansão	Necessidade de atendimento
1.B.3	Contribuição para o desenvolvimento local	Necessidade de atendimento
1.C.3	Atendimento à lei n° 11.892/2008	Necessidade de atendimento

Fonte: elaborado pela autora

Como podemos visualizar, emergiram as categorias finais relacionadas às categorias iniciais em resposta às questões norteadoras. Assim, apresentamos as categorias emergentes de cada categoria inicial:

- Motivos da implementação: **necessidade de atendimento e experiência;**
- Definição dos PC's: **participação e adequação**<sup>32</sup>;
- Concepção de formação humana: **formar para quê? e**
- Desafios do processo de implementação: **processo de implantação do IFAM e formação de professores.**

As categorias que emergiram das partes, levaram-nos a uma compreensão renovada do todo. Essa compreensão constitui o último ciclo de análise da ATD que deve ser organizado em forma de texto chamado *metatexto*.

Nessa última fase, para cada categoria inicial foi redigido um texto com base nas categorias que emergiram no ciclo da ATD, comunicando, dessa forma, nossas compreensões sobre os textos analisados. O metatexto, portanto, nada mais é que uma resposta à questão norteadora ao final do processo de análise.

Em síntese, afirmamos que o ciclo de análise da ATD é longo e exigente, um processo de ida e vinda constante ao material colhido, aos objetivos e ao referencial teórico da pesquisa, no entanto extremamente necessário, porque nos conduziu à delimitação de análise

<sup>32</sup> Para não causar mal-entendido quanto à questão semântica da palavra que elegemos como categoria emergente, consideramos necessário fazer um esclarecimento sobre a acepção na qual usaremos. Embora a palavra **adequação** tenha sido encontrada de forma explícita nos textos de pelo menos dois participantes, identificamos, também, implicitamente em outros discursos. Portanto, utilizamos o termo no sentido de que os sujeitos envolvidos no processo das reestruturações dos planos de curso foram conduzidos a adaptarem-se à precarização do trabalho docente, ora moldando-se às orientações da Pró-Reitoria de Ensino - PROEN ora moldando suas matrizes curriculares de acordo com suas convicções pedagógicas.

conforme ao que nos propusemos a investigar e, ainda assim, permitiu que pudéssemos, por meio das categorias emergentes e a base teórica, ter uma compreensão científica do momento histórico pesquisado. Ao final do ciclo de análise nos sentimos mais seguros em relação ao nosso objeto de pesquisa, nesse sentido a escrita e as discussões fluíram com mais facilidade envolvendo a interlocução teórica com a interlocução empírica.

No capítulo seguinte, apresentaremos os metatextos resultantes do processo analítico.

#### **4 ANÁLISE DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NO IFAM - CAMPUS PARINTINS – 2007/2012**

Vimos, anteriormente, no capítulo Caminhos Metodológicos, que as grandes categorias que conduziram a análise deste trabalho emergiram das próprias questões orientadoras da pesquisa e que, no processo metodológico da Análise Textual Discursiva, emergiram novas categorias agrupadas conforme sentido relacional às categorias condutoras.

Neste capítulo, apresentaremos o resultado da análise do “processo de implementação do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM - *Campus Parintins*, no período de 2007 a 2012”, tendo como base o processo de estudos teórico-metodológicos da pesquisa.

Apresentamos os resultados em quatro seções, cada uma delas referente a uma das questões de pesquisa ou categorias principais de respostas que foram encontradas e construídas a partir dos documentos previamente produzidos e dos produzidos durante a pesquisa. Na seção 4.1, apresentamos os motivos que levaram o IFAM a implementar o curso de EMI de informática no *campus* Parintins. Na seção 4.2, desnudamos o modo como foi definido o currículo do curso de informática na forma integrada do CPA. Enquanto que na seção 4.3 apresentamos a concepção de formação humana predominante nos textos dos PCs do EMI de informática reestruturados nos anos de 2010 e 2012. E, finalmente, na seção 4.4 desvelamos os desafios encontrados no processo de implementação do curso de EMI de informática no município de Parintins. Ainda escrevemos a seção 4.5 para apresentarmos alguns aspectos positivos encontrados no processo de investigação referentes à implantação do CPA e implementação do EMI no município de Parintins.

É importante ressaltarmos que a análise das quatro categorias principais que estruturam a organização deste capítulo: motivos, definição dos Planos de Curso, concepção de formação humana e desafios do processo de implementação, foi realizada paralelamente no processo metodológico para a compreensão do todo, isto é, as análises das categorias não foram realizadas individualmente, pois em um mesmo texto conseguíamos identificar unidades de sentido relacionadas às diferentes categorias iniciais que nos levaram às categorizações emergentes.

## 4.1 MOTIVOS

Esta seção agrupa as informações e análises referentes à categoria **motivos** e tenta responder à questão: “**Qual (ais) motivo(s) levaram à implementação do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio no *campus* Parintins, pelo IFAM?**”.

Ao respondermos a questão, foi possível agruparmos as unidades de sentidos que nos levaram a duas categorias emergentes: **necessidade de atendimento** e **experiência**, sendo que a categoria necessidade de atendimento foi a mais evidenciada.

### 4.1.1 Necessidade de atendimento

A categoria **necessidade de atendimento** nos auxiliou na compreensão de que houve a necessidade de atender, primeiramente, ao processo de expansão e, conseqüentemente, ao processo de implantação do CPA. Essa categoria surgiu não somente das questões dos questionários, mas também dos textos da justificativa dos PCs e da Lei nº. 11.892/2008.

Organizamos, portanto, 3 (três) grupos de necessidades de atendimento para a análise, mas que têm relação entre si.

Primeiro, a necessidade de atendimento à Lei nº. 11.892/2008. Conforme vimos no segundo capítulo, essa lei instituiu a RFEPCT e criou os IFs. Assim, em sua seção II, que trata das finalidades e características, em seu inciso IV do Art. 6º temos: os IFs têm por finalidade “orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal”. Na Seção III, inciso I do Art. 7º: os IFs têm por objetivo “ministrar Educação Profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados” e no seu Art. 8º, da mesma seção, versa que os IFs, em cada exercício, deverão garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender a Educação Profissional técnica de nível médio, priorizando a oferta do EMI (BRASIL, 2008).

Nas verbalizações dos participantes P1A, P1B e P1C há uma representatividade dessa necessidade:

Primeiramente, o próprio processo de expansão da rede federal de ensino profissional no país lançado pelo governo federal. [...] Então, um dos motivos da oferta integrada encontra sua justificativa na própria finalidade e objetivos estabelecidos na Lei Nº 11.892 de 29/12/2008, que cria os institutos federais (P1A).

Atendimento à lei nº 11.892 de 29/12/2008: ministrar Educação Profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados para os concluintes do ensino fundamental (P1C).

Primeiramente em função da modalidade de ensino no IFAM, no momento, caracterizado desta forma, Ensino Médio Integrado ao Técnico (P1B).

Decorrente dessa necessidade, surge uma segunda necessidade que visa ao atendimento às demandas econômicas da localidade, informada por 3 (três) participantes e na justificativa dos Planos de Curso, 2010 e 2012:

Realização de uma Pesquisa de Atividade Econômica Regional (PAER); É uma necessidade identificada junto aos Arranjos Produtivos Locais (P1C).

A necessidade de capacitar a população para atuar com destreza no ramo da informática, levando em consideração o desenvolvimento regional, econômico, oportunizando maior chance de emprego e renda à população local (P1D).

O município tem vocação para o turismo e as instituições e órgãos públicos e privados necessitam de profissionais qualificados para trabalharem as demandas do município no que tange a área de informática (P1E).

O Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio pretende atender às tendências do mercado local, assim como às expectativas dos futuros profissionais interessados em ingressar no mercado de trabalho, considerando tanto as rápidas mudanças tecnológicas como as tendências regionais, além das necessidades individualizadas (PC, 2010, p.4; PC, 2012, p.4).

P1A e P1B informaram que a escolha do curso se deu a partir de consulta pública, por meio da realização de uma audiência pública:

Segundo, porque foi um dos cursos indicados durante a audiência pública realizada no município (P1A).

Atender à demanda da cidade em questão, de acordo com o prévio levantamento e consulta pública (P1B).

E, finalmente, a terceira se deu pela necessidade social, ou seja, atender à necessidade de formação profissional de técnicos na área de informática, que não se apresenta isolada nem da segunda nem da primeira necessidades, já apresentadas anteriormente. Apreendemos nos textos, que essa necessidade se dá pela constante mudança e avanços das tecnologias de comunicação e informação, assim o curso é implementado visando formar profissionais que acompanhem essas transformações e atendam à comunidade local com seus serviços. Assim, além de gerar emprego e renda, há a promoção do desenvolvimento local. Para fundamentar nossa compreensão, apresentamos os textos dos participantes P1A, P1B, P1D e P1E:

Levando em consideração o avanço das novas tecnologias de comunicação e informação no mundo. [...] Nesse sentido, o município de Parintins tinha, também, essa necessidade de técnicos para atender a localidade (P1A).

Capacitar os jovens da cidade para o mercado de trabalho; Contribuir para o desenvolvimento da cidade de Parintins através do ensino de qualidade do IFAM (P1B).

A necessidade de capacitar a população para atuarem com destreza no ramo da informática, levando em consideração o desenvolvimento regional, econômico, oportunizando maior chance de emprego e renda à população local (P1D).

O município tem vocação para o turismo e as instituições e órgãos públicos e privados necessitam de profissionais qualificados para trabalharem as demandas do município no que tange a área de informática (P1E).

Portanto, diante daquilo que explicitamos, inferimos que um dos motivos para a implementação do curso de informática, forma integrada, no município de Parintins, deu-se devido às necessidades de atendimento à legislação e atendimento às demandas econômicas locais e sociais.

No processo da investigação dos motivos que levaram o curso a ser implementado em Parintins, encontramos uma contradição relacionada à segunda necessidade, uma vez que os sujeitos P1A e P1B, afirmam que a escolha do curso tenha se dado devido ter sido solicitado em audiência pública. Consultamos a ata da audiência pública<sup>33</sup> realizada no dia seis de junho de dois mil e sete, que tinha como pauta a implantação de uma Unidade do CEFET/AM – Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas no município de Parintins. Nessa audiência, a comunidade parintinense, representada por autoridades locais, líderes de entidades e cidadãos comuns, sugeriu alguns cursos para serem implementados naquela localidade. Conforme examinamos no referido documento, os cursos que foram solicitados foram: Biotecnologia, Artes, Cursos na Área de Gestão, Agropecuária, Turismo, Edificação Ambiental e Curso de Construção Civil. A seguir, selecionamos partes do documento que confirmam nossa constatação:

[...] Em seguida, tomou a palavra a Professora Elca, Professora da Rede Estadual, que levantou a questão da demanda por formação profissional, pois já existe um grupo formado na área de **biotecnologia**. E sugeriu que o foco de atuação do CEFET seja voltado para esta área. [...] Deu seqüência, a Professora Elizabeth Reis, que sugeriu investimento em  **cursos de arte**, para melhor desenvolvimento do município. Em seguida, tomou a palavra o Senhor Joselito Araújo, presidente da Associação Comercial, que sugeriu a implantação de cursos técnicos voltados para a

<sup>33</sup> Desconhecemos a existência de outra audiência pública em Parintins, pois solicitamos, por várias vezes, à reitoria do IFAM documentos que pudessem auxiliar nesta pesquisa e conseguimos obter acesso apenas a alguns. Ressaltamos que só tivemos acesso a ata consultada, após solicitação via Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (e-SIC), sistema esse que permite ao cidadão encaminhe pedidos de acesso à informação, acompanhe o prazo e receba a resposta da solicitação realizada para órgãos e entidades do Executivo Federal. O cidadão ainda pode entrar com recursos e apresentar reclamações sem burocracia.

**área de gestão e gerenciamento**, pois há carência de mão de obra qualificada. Logo após, a Senhora Laudicéia, presidente da Associação de Apoio aos Deficientes de Parintins, propôs que fosse atribuída uma atenção especial aos **aspectos artísticos** do deficiente. Em seguida, tomou a palavra o Senhor Lázaro, Presidente da Associação Municipal dos Assentados, que se referindo à demanda profissional, abordou sobre a diversidade potencial nos vários setores. E relacionado à definição dos cursos, sugeriu que fossem consideradas questões como da **agropecuária** e o fato do município estar situado entre províncias mineradoras. [...] Posteriormente, o Prefeito Bi assumiu a palavra, concordando com as proposições do Senhor Lázaro, em relação à **agropecuária** como um dos focos principais, assim como, o **turismo**, no fortalecimento do comércio. [...] Logo após, o Senhor José Corrêa, presidente do Sindicato dos Trabalhadores na Indústria de **Construção Civil** e Mobiliários de Parintins, abordou sobre a **carência de profissionais habilitados** e ação para o programa de desenvolvimento sustentável. [...] Sucedendo as considerações do Vice-Prefeito, o mestre de cerimônia Carlos Augusto, ressaltou que Parintins necessita prioritariamente dos cursos de turismo, **edificação ambiental, gestão de negócios**, e pediu que houvesse mais discussões com o CEFET, para decidir de forma ampla os cursos que nele devem ser implementados<sup>34</sup>. (Grifos nossos)

A constatação evidenciada revela que não houve a escolha do curso de informática na audiência pública. Com relação à pesquisa realizada sobre os APLs, citada pelo PIC, não obtivemos informações de como foi realizada essa pesquisa, pois no PDI 2009-2013 apenas apresenta os cursos com maiores demandas, conforme Figura 6:

**Figura 6: Demandas por cursos técnicos no CPA.**

**Tabela 70 – Demanda por Cursos Técnicos Campus Parintins**  
Fonte: PAER(CEFET-AM)/2007

<b>Nº</b>	<b>ÁREA</b>	<b>Percentual</b>
1	Química	83,79
2	Informática	67,03
3	Comunicação	64,80
4	Segurança do Trabalho	56,42
5	Comércio	42,25
6	Eletrônica	39,10
7	Gestão	37,43
8	Mecânica	35,75
9	Lazer e Desenvolvimento Social	33,51
10	Turismo	32,96
11	Meio Ambiente	32,40
12	Mineração	27,93
13	Eletrotécnica	26,25
14	Construção Civil	21,79
15	Design	17,31
16	Agropecuária	10,61

Fonte: PDI 2009-2013, IFAM

<sup>34</sup> Ata da Audiência Pública sobre a implantação de unidade de ensino do CEFET/AM - Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas no município de Parintins, realizada no Auditório “Dom Arcangelo Cérqua”, na cidade de Parintins-AM, no dia 06/06/2007, pp. 4-5.

Segundo os estudos de Nogueira (2016, p. 169) a partir das informações contidas na tabela apresentada na Figura 6 “[...] não é possível identificar se as áreas apresentadas são demandas de Parintins ou de Tabatinga, pois a mesma tabela consta para ambos os municípios.”.

No entanto, o que é possível afirmarmos é que o curso de informática era o curso mais oferecido em 2012 na RFEPCT de acordo com dados do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica - SISTEC, conforme mostra a Figura 7:

**Figura 7: Cursos técnicos de maior oferta na RFEPCT.**



Fonte: SISTEC – OUT – 2012<sup>35</sup>

Em síntese, evidenciamos, por meio dos discursos dos participantes que o curso de informática na forma integrada foi implementado no CPA porque foi uma necessidade de atendimento à Lei nº. 11.892/2008 devido à oferta do EMI - não exatamente à escolha do curso - às demandas locais e, por último, à necessidade de formação profissional.

#### 4.1.2 Experiência

Retomando as contribuições das questões dos questionários acerca dos motivos da implementação do curso de EMI de informática no CPA, chegamos à categoria experiência,

<sup>35</sup> <http://www.ifam.edu.br/portal/images/file/REDITEC2012.pdf>. Acessado em: 25 maio 2015.

pois para P1A e P1E foi devido à **experiência** da instituição na oferta, não somente da EP e do EMI, como também a experiência do IFAM na oferta do curso em questão.

Nos discursos dos participantes P1A e P1E fica evidente essa conclusão:

O outro, dependia exclusivamente do potencial que já existe no IFAM, sua experiência histórica na oferta de Educação Profissional neste nível e modalidade de ensino. [...] Lembrando que o IFAM já ofertava nos antigos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET-AM: Manaus Centro, Distrito Industrial e Unidade de Coari) dois cursos de informática: um voltado para programação (software) e outro para componentes (hardware). Ambos com uma demanda de procura muito alta pela sociedade (P1A).

Larga experiência do IFAM na área com Educação Profissional e Tecnológica (P1E).

Apesar do motivo “necessidade de atendimento” ter sido a mais citada entre os participantes da implementação, compreendemos que a categoria “experiência” seja a que melhor explica o motivo que levou o IFAM a escolher o curso a ser implementado, pois o processo de expansão se deu paralelo à criação do IFAM, isso fez com que as tomadas de decisões e ações fossem urgentes devido às imposições da política de governo para EPT na Rede Federal. Dessa forma, entendemos que a melhor maneira que o IFAM encontrou para atender as exigências decorrentes da expansão com celeridade, foi implementar os cursos já oferecidos em outros *campi* ou se aproximavam das características dos cursos já ofertados, como citado na elocução da participante P1A. Além disso, durante o processo de pesquisa, verificamos que os mesmos cursos implementados no *campus* em análise, foram implementados nos *campi* de Maués, Tabatinga e Lábrea. O *campus* de Presidente Figueiredo foi o único da segunda fase da expansão que não ofereceu o curso de informática, apesar de no PDI 2009-2013 ter sido apontado como o curso com maior demanda para aquele município a partir dos resultados da Pesquisa de Atividade Econômica Regional (PAER). Os cursos oferecidos no *campus* Presidente Figueiredo, em sua maioria, são os mesmos oferecidos no *campus* Manaus Distrito Industrial.

Isso não significa dizer que não consideramos o curso técnico de EMI de informática importante para a localidade, o processo da pesquisa nos fez refletir que o curso tem relevância social, cultural e econômica, pois, para muito além de atender a diversos setores da economia local (público e privado), pensamos que esteja correspondendo às expectativas dos sujeitos que o procuram, por isso a maior demanda de procura pelo curso nos processos seletivos, por exemplo. Outro fato positivo, que consideramos necessário mencionar, é que ao fazermos um levantamento sobre ingresso no nível superior dos alunos do curso de EMI de

informática egressos em 2013<sup>36</sup>, constatamos que dos, aproximadamente, 40(quarenta) alunos que formaram naquele ano, vinte e 28 (vinte oito) já estão cursando o nível superior nas universidades públicas do Amazonas<sup>37</sup>.

## 4.2 DEFINIÇÃO DO PLANO DE CURSO

Nesta seção apresentamos as informações e análises relacionadas à categoria **definição do currículo** e tentamos responder à questão “**Como o currículo do curso de informática na forma integrada foi definido?**”.

Em resposta ao questionamento, identificamos nos textos de 7 (sete) dos 10 (dez) participantes a categoria **participação**. No entanto, nas fases do processo de análise fomos compreendendo que essa categoria foi apresentada de duas maneiras nos textos dos sujeitos devido às diferentes formas e contextos históricos vivenciados pelos sujeitos P1 e P2. Dessa forma, emergiu outra categoria, a **adequação**.

### 4.2.1 Participação

A categoria participação foi a única categoria evidenciada nas questões dos participantes do primeiro período (2007-2010/1), portanto, analisamos primeiramente a categoria em apreço nas respostas desses participantes.

O participante P1A nos deu uma resposta que consideramos extremamente relevante, já que a definição do currículo se deu:

A partir dos Planos de Curso já existentes na instituição. Na oportunidade, foram discutidos os planos em vigor da época e o que resultou em avaliação e elaboração de um novo plano de curso após consulta aos profissionais da área e deixando a parte diversificada do currículo à equipe de ensino da unidade (diretor de ensino, pedagogo e professores). Esse trabalho foi desenvolvido pela comissão instituída (P1A).

Avaliamos como relevante essa resposta, porque se relaciona a interpretações que extrapolam a categoria participação. Primeiro, porque reforça a nossa proposição de que um dos motivos que levou o IFAM implementar o curso no CPA foi devido a sua experiência explicitada na seção anterior. Segundo, porque nas entrelinhas, abre caminho para

---

<sup>36</sup> Alunos que estudaram com a pesquisadora durante os três anos que permaneceram no EMI no período de 2011 a 2013.

<sup>37</sup> Realizamos essa pesquisa em fevereiro de 2016. Os dados levantados só dizem respeito ao ingresso de alunos no nível superior em universidades públicas por meio do ENEM, PSC, SIS e vestibular da Universidade do Estado do Amazonas.

interpretarmos que o PC foi elaborado de forma generalizada, ou seja, para atender a todos os *campi* que ofertariam ou já ofertavam o curso e, por fim, evidencia que, por ser generalizado, a parte diversificada não foi proposta no PC e a comissão não tinha conhecimento do contexto parintinense para elaborar o PC.

A comissão a qual a participante P1A faz referência, foi instituída pela Portaria Nº 007-PROEN/IFAM/2009 de 31/08/2009, a qual consultamos no processo de investigação. Essa portaria foi composta por 3 (três) Assessores Pedagógicos, 1(um) Apoio da Área de Agronegócios e 2 (dois) Apoios Técnico-Administrativos. A comissão tinha como objetivo tratar do processo de construção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos dos novos *campi* que seriam implantados na Expansão II: Presidente Figueiredo, Lábrea, Maués, Parintins e Tabatinga. Nela foi estabelecido um prazo de trinta dias para a conclusão dos trabalhos.

Conforme enunciamos anteriormente, o processo de expansão se deu paralelo à criação dos IFs, logo os trabalhos daqueles que participaram desse momento histórico, foram realizados de forma aligeirada para atender às demandas decorrentes dos dois acontecimentos explicitados. Assim, compreendemos que a elaboração do Plano de Curso em análise, não foi realizada adequadamente, pois os sujeitos membros da comissão tinham outras atividades a realizar e mais: era apenas uma comissão para elaborar todos os Planos de Curso, de todos os cursos (EMI e Subsequente) de todos os 5(cinco) *campi* implantados na expansão II. O P1E corrobora com essa nossa evidência: “Participei apenas orientando e tirando dúvidas da comissão.”.

O participante P1C informou: “Pelos professores do eixo tecnológico e equipe pedagógica.”, e nesse mesmo sentido o P1D enunciou: “Foi elaborado por uma equipe de técnicos da pró-reitoria de ensino.”. O que consideramos estarem se referindo aos membros da comissão já citada nesta análise, embora na comissão não houvesse nenhum professor da área de informática.

O P1D foi o único participante que informou: “O referido curso já havia em outros *campi* do IFAM, logo, foram utilizadas também para o *campus* Parintins. Foram enviadas, até onde sei, pela Pró Reitoria de Ensino em um CD.”. Essa informação confirma que a comissão realizou seu trabalho a tempo dos *campi* entrarem em atividade (a partir do início do ano de 2010) e, que, portanto, o PC chegou “pronto” a eles, sem uma discussão dos sujeitos diretamente envolvidos no processo de implementação do curso.

Em relação aos textos dos participantes do segundo período (2010/2-2012), a categoria **participação** emerge em contexto diferente dos P1 já analisados, pois estes sujeitos participaram das reestruturações dos PCs nos anos de 2010 e 2012, enquanto aqueles

elaboraram o PC em 2009, embora os sujeitos P1C e P1D tenham participado do processo de implantação do CPA já na fase de início das atividades do *campus* em análise, antes do ingresso dos servidores que participaram do concurso em 2010.

Feita essa consideração, passemos a desnudar como foram definidos esses Planos de Curso.

Segundo o P2B: “Na verdade, a criação do plano de curso foi realizada a partir da segregação de docentes da base nacional comum e docentes da área profissional.”.

No mesmo sentido, enunciou o P2E:

Ao chegar ao *campus* Parintins, no ano de 2010, já havia a definição do currículo de todos os cursos que seriam ofertados pelo *campus*. Esse currículo foi “construído” por servidores que compunham a equipe formada e designada pela Pró-Reitoria de Ensino - PROEN para a elaboração de todos os Planos de Curso dos cinco *campi* que faziam parte da expansão II, da Rede Federal de Educação.  
[...]

No período de 2010 a 2012 tal atualização ocorreu dividindo-se a reestruturação do Plano de Curso entre os servidores, ou seja: a) toda a fundamentação teórica e metodológica do PC ficou a cargo da equipe pedagógica; b) a revisão e alteração da matriz curricular e elaboração dos programas de disciplinas ficaram a cargo dos docentes, divididos em suas áreas de conhecimento. Ocorreram reuniões com todos os docentes do curso e a equipe pedagógica e, também, encontros entre docentes da formação profissional com docentes da Base Nacional Comum. Contudo, o trabalho ainda ficou fragmentado, principalmente pela pressão no prazo de entrega exigido pela Pró-Reitoria de Ensino por meio de sua Diretoria de Ensino Técnico-DET e pela falta de mais encontros para este fim.

Essas elocuições nos remeteram à identificação de textos explícitos e implícitos, pois compreendemos que P2B fez uma crítica à forma como foi conduzida a reestruturação do PC em 2010 e P2E tece sua crítica ao conteúdo do Plano de Curso elaborado em 2009, além de, ao mesmo tempo justificar o porquê da fragmentação do trabalho, levou-nos ao entendimento do processo, mais uma vez, ser conduzido às pressas.

Há uma contradição muito evidente em relação à forma como foi conduzida a reestruturação do PC, pois, por se tratar de um PC de EMI, a reestruturação não deveria ter sido realizada por meio da divisão das tarefas para cumprir o prazo exigido. Portanto, é possível afirmarmos que os PCs não estão organizados a partir da unidade entre as disciplinas, ficando a formação integrada comprometida, pois em uma proposta que atenda a formação humana integral do aluno, é necessário que os eixos estruturantes da formação integrada sejam considerados do início ao fim de sua elaboração (MOURA, 2012).

O P2B nos traz uma evidência ainda mais preocupante: “Na realidade, cada docente, de cada disciplina, fez o que acreditava competir a sua área.”. Isso ocorreu, em consequência

da divisão das tarefas entre a equipe pedagógica, professores das áreas técnicas e professores da base nacional comum, conforme explicação anterior de P2E.

Kuenzer (2002, pp. 50-51), discorre e elucida sobre a forma como se deve fazer a seleção de conteúdos em uma proposta que considere a formação humana integral e seja estruturada de forma integrada:

[...] a formação profissional, em sua dimensão básica, está presente na base nacional comum e não se confunde com a parte diversificada, que atenderá a ambas as finalidades. [...] Esse eixo, contudo, exige recortes, para que não se caia na ilusão de um sistema científico único que articule todos os seus saberes, ou se permaneça na lógica que historicamente reproduziu a concepção positivista com sua fragmentação, cristalizada em disciplinas escolares estanques. Esses recortes, observado o estatuto epistemológico e histórico de cada ciência, deverão tomar como eixo organizador do currículo as diferentes práticas sociais e produtivas selecionadas a partir das características e demandas da clientela e da região, tendo em vista as finalidades de democratização do conhecimento para a constituição da cidadania. É a partir desses recortes que serão selecionados os conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada.

Desse modo, depreendemos do texto do P2B que os recortes não foram realizados, muito menos foram consideradas as características e demandas da clientela e da região, já que desnudamos que não houve de fato uma reestruturação do PC, em nenhum deles, o que houve foi uma “reorganização” da matriz curricular e isso é corroborado em P2D: “Não sei informar, pois das comissões das quais eu participei eram encarregadas a reestruturar apenas as matrizes curriculares.”.

É importante fazermos uma pausa e refletirmos (não iremos discutir) sobre a citação de Kuenzer no que diz respeito à organização das “diferentes práticas sociais e produtivas selecionadas a partir das características e demandas da clientela e da região”, uma vez que a maioria dos docentes, que ingressaram no IFAM - por meio do concurso público realizado em 2010 para atender a demanda dos *campi* da expansão II, era de outros estados brasileiros.

E em P2E verificamos o porquê da reestruturação do PC ocorrida em 2010:

O que posso relatar aqui é que, no contato que a equipe pedagógica e os docentes da Formação Profissional do curso de Informática tiveram com os Planos de Curso (já elaborados sem a presença desses últimos atores) percebeu-se a necessidade imediata de reorganizar algumas disciplinas, visto algumas delas estarem defasadas frente ao exigido atualmente pela área, visto a carga horária de diversas dessas disciplinas não atenderem ao que o curso se propunha.

Ao analisarmos o texto, desnudamos que o motivo da reestruturação do PC em 2010 foi a necessidade de atendimento às disciplinas técnicas.

Dessa forma, concluímos que, em relação à participação dos P2 na definição dos PCs, não houve uma definição do plano em si, apenas da matriz curricular para atender as disciplinas da área técnica e que essa definição da matriz se deu a partir da “segregação” dos sujeitos envolvidos no processo, o que muito lamentamos, pois vai totalmente de encontro com a concepção do EMI.

#### 4.2.2 Adequação

Esta categoria foi evidenciada de forma proeminente nos textos de 2 (dois) participantes e nas entrelinhas de um terceiro.

Assim P2D verbaliza: “As atualizações que ocorreram foram por orientação da PROEN, geralmente para **adequar** a alguma legislação nova (Grifo Nosso).”.

Nesse sentido P2E confirma a proposição de P2B:

Na realidade, no contato inicial com os Planos de Curso a preocupação, tanto da equipe pedagógica quanto dos docentes, foi em cima da matriz curricular e sua **adequação** ao referido curso frente à demanda encontrada no *campus*. Não houve, inicialmente, uma preocupação em apropriar-se dos fundamentos do plano de curso e sobre as concepções de currículo que ali estavam expressas. Essa preocupação/ação veio posteriormente (Grifo Nosso).

Enquanto que P2C foi mais enfático em relação à adequação:

Embora tivessem acontecido algumas discussões na comissão do PPC do CPIN<sup>38</sup> e o levantamento de algumas propostas, recordo que, no início de 2012, por ocasião da visita de uma representante da Pró-Reitoria de Ensino, essa representante insistiu para que o currículo de informática do CPIN fosse idêntico ao do Campus Manaus Centro. A principal justificativa era de que havia frequentes transferências de alunos de Parintins para Manaus, e que se os currículos fossem diferentes nos dois *campi*, isso geraria dificuldades aos alunos egressos do CPIN. Uma dessas mudanças envolvia a redução da carga horária da minha disciplina para os cursos de Informática. Embora um tanto contrariado, acabei concordando com a essa proposta, visto que era apoiada pela então gestora do CPIN, e honestamente falando, eu não queria me indispor com essa gestora.

Vimos anteriormente que a primeira reestruturação do Plano de Curso, realizada em 2010, deu-se devido à necessidade das disciplinas técnicas. O enunciado de P2E, mais uma vez, leva-nos a essa compreensão. Em P2C essa afirmação é apoiada e demonstra sua insatisfação em ceder à diminuição de sua carga horária em benefício do aumento da carga horária das disciplinas técnicas ou mesmo da inserção de uma nova disciplina da área específica. Em relação à adequação às orientações da PROEN, além de P2C evidenciar, P2D

<sup>38</sup> Sigla utilizada anteriormente a 2012 para o *Campus Parintins*.

revelou que as atualizações dos Planos de Curso somente são realizadas a partir das orientações dessa Pró-Reitoria ou para adequar-se a uma nova legislação, foi o que ocorreu em 2012 que evidenciaremos na próxima seção.

Em relação à adequação da matriz curricular do CPA à matriz do *campus* Manaus Centro, P2C foi o único a evidenciar essa situação, embora saibamos que desse o ano de 2014 a PROEN vem realizando os Encontros Pedagógicos (ENPEDs) com os gestores acadêmicos no intuito de tornar as matrizes curriculares dos *campi* únicas, a justificativa vai ao encontro da fala de P2C acerca das transferências entre os *campi*, além de criar uma identidade do IFAM. Tivemos a oportunidade de participar em novembro de 2014 do II ENPED e em junho de 2015 do III ENPED em virtude de nossa investigação. O III ENPED teve como tema: 'Currículo e Identidade Cultural no Instituto Federal do Amazonas: reconstruções plurais e redefinições sistêmicas nos Eixos Tecnológicos de Informação e Comunicação e Controle e Processos Industriais', como o curso de informática pertence ao primeiro eixo tecnológico citado, abriremos um breve espaço mais para descrever como ocorreram as reformulações das matrizes do que para discutir.

Participamos do encontro no dia 26 de junho de 2015 somente pelo turno matutino, pois nosso objetivo era verificar de que modo estava ocorrendo a elaboração do currículo do curso de informática. *A priori* pensávamos que os participantes do encontro iriam ter espaços para discutir os fundamentos epistemológicos da Educação Profissional e suas formas de oferta de curso, pois nos interessávamos em aprofundar nossos conhecimentos sobre o EMI, no entanto, os gestores acadêmicos foram divididos em grupos de trabalho para reelaborarem as matrizes curriculares, sendo que a divisão, não diferente do que ocorreu nas reestruturações dos PCs do CPA, deu-se: Base Nacional Comum em uma sala e disciplinas Técnicas em outra. Ou seja, a integração dos eixos estruturantes não está sendo considerada nessa proposta curricular que servirá de modelo para toda a instituição, e, sinceramente, discordamos de formar uma única matriz curricular sendo que cada *campus* tem as suas particularidades.

Retornando às contribuições dos textos dos participantes, no enunciado de P2C consideramos ser um problema na construção do EMI, a dicotomia entre educação geral e Educação Profissional representada pela disputa de carga horária, visando, dessa forma, o estabelecimento de uma maior hierarquia dos conteúdos das disciplinas técnicas sobre os das disciplinas propedêuticas. Dicotomia, essa, reforçada e orientada pela gestão, conforme a fala de P2C e de textos extraídos do Memorando 0136 - DG-Parintins, de 14/06/2011:

1- **Exclusão** de algumas disciplinas propedêuticas do 3º Ano que permaneçam-na matriz daquela série, apenas as disciplinas que proporcionem a integração dos cursos, dosando as disciplinas propedêuticas que forem conservadas, com as disciplinas técnicas;

[...]

2-**Redução** da Carga Horária das disciplinas propedêuticas que juntamente com as disciplinas técnicas, contribuem para consolidar o aspecto da Integração dos cursos, enfatizando o conhecimento técnico a ser trabalhado nas atividades de estágio;

3- **Registrar** nos campos específicos dos Projetos Pedagógicos dos cursos:

3.1 JUSTIFICATIVA de que a exclusão de disciplinas propedêuticas, servem para proporcionar ao aluno do 3º ano as condições favoráveis de tempo para a prática do estágio ou da elaboração e/ou execução do Projeto que substituirá o Estágio (Grifos Originais).

E assim se materializa o processo de reestruturação do PC do EMI de informática. A dicotomia evidenciada no memorando, significa que não somente o corpo docente teve que se adequar às imposições da PROEN, como a gestão não teve autonomia para tomar medidas diferentes que não compromettesse o ensino.

#### 4.3 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO HUMANA

Uma vez compreendidos os motivos que levaram o IFAM a implementar o curso no CPA e termos desvelado os modos como foram definidos os Planos de Curso, chegamos ao Plano de Curso propriamente. Por isso, nesta seção apresentamos os elementos verificados no processo de análise relacionado à categoria **concepção de formação humana**, numa tentativa de respondermos à questão: **“Qual concepção de formação humana predomina nos PC’s do EMI de informática reestruturados nos anos de 2010 e 2012?”**.

A categoria que emergiu no processo de análise foi **formar pra quê?** Chegamos a ela a partir da identificação de elementos significativos que nos levaram à percepção do tipo de formação humana predominante nos Planos de Curso.

É importante ressaltarmos que tivemos todo o cuidado ao tratar os textos que selecionamos para a categoria em questão, para que não pudéssemos ser conduzidos a ter uma verificação parcial e, portanto, uma interpretação precipitada quanto ao tipo de formação preponderante nos PCs.

Antes, salientamos que os textos de ambos os PCs são praticamente idênticos, isso confirma as asserções dos participantes na análise da categoria anterior de que apenas as matrizes curriculares foram alteradas. Visualizamos diferenças em apenas três momentos dos textos. Passamos a apresentá-las. No Quadro 6, apresentamos a identificação do PC 2010 e no Quadro 7 a identificação do PC 2012:

Quadro 6: Identificação do curso em 2010.

<b>IDENTIFICAÇÃO DO CURSO NA REESTRUTURAÇÃO EM 2010</b>	
<b>Nome do Curso</b>	Técnico de Nível Médio em Informática
<b>Habilitação Profissional</b>	Técnico em Informática
<b>Nível</b>	Profissional de Nível Técnico e Médio
<b>Eixo Tecnológico</b>	Informação e Comunicação
<b>Forma de oferta</b>	Integrado
<b>Turno de Funcionamento</b>	Integral
<b>Regime de Matrícula</b>	Anual
<b>Carga Horária</b>	3.680 horas
<b>Estágio</b>	200 horas
<b>Carga Horária Final</b>	3.880 horas

Fonte: Plano de Curso CPA, 2010.

Quadro 7: Identificação do curso em 2012.

<b>IDENTIFICAÇÃO DO CURSO NA REESTRUTURAÇÃO EM 2012</b>	
<b>Nome do Curso</b>	Técnico de Nível Médio em Informática na forma Integrada
<b>Nível</b>	Profissional de Nível Técnico e Médio
<b>Eixo Tecnológico</b>	Informação e Comunicação
<b>Forma de oferta</b>	Integrado
<b>Turno de Funcionamento</b>	Integral
<b>Regime de Matrícula</b>	Anual
<b>Carga Horária</b>	3.980 horas
<b>Estágio</b>	300 horas
<b>Carga Horária Final</b>	4.280 horas

Fonte: Plano de Curso CPA, 2012.

A partir das informações contidas nos Quadros 6 e 7, percebemos diferenças não somente na carga horária que é a mais evidente, mas também verificamos que no PC de 2010 há um item a mais na identificação: *Habilitação Profissional - Técnico em informática*, além do nome do curso ser apresentado como: *Técnico de Nível Médio em Informática*, enquanto que no PC de 2012 ele é apresentado como *Técnico de Nível Médio em Informática na forma Integrada*. Embora pareça ser um olhar medíocre, porém consideramos que tem uma grande relevância em termos de significação, pois conforme o Parecer CNE/CBE nº 39/2004, para os concluintes da forma integrada os diplomas “atestarão tanto a conclusão do Ensino Médio,

para fins de continuidade de estudos no nível da Educação Superior, quanto a correspondente habilitação profissional de técnico de nível médio (BRASIL, 2004b, p. 408).”. Isto nos leva a pensar que a reestruturação foi realizada sobre a base de um PC elaborado bem antes da homologação do Decreto nº 5.154/2004 em que a habilitação profissional era denominada de técnico em informática.

Além disso, verificamos, no item *organização curricular do curso* o uso de dispositivos legais diferentes, conforme informações no Quadro 8:

**Quadro 8: Dispositivos legais utilizados na reestruturação dos PCs 2010 e 2012.**

PC 2010	PC 2012
<p style="text-align: center;"><b>5. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO</b></p> <p>O Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio também está amparado pelos seguintes dispositivos legais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Parecer CNE/CEB nº39/2004 – Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio.</li> <li>• Parecer CNE/CEB nº15/1998 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;</li> <li>• Resolução CNE/CEB nº03/1998 – Institui as Diretrizes e Bases Curriculares Nacional para o Ensino Médio;</li> <li>• Parecer CNE/CEB nº16/1999 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico;</li> <li>• Resolução CNE/CEB nº04/1999 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico;</li> <li>• 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</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>5. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO</b></p> <p>O Curso Técnico de nível médio em Informática na forma Integrada também está amparado pelo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Decreto Federal nº. 5154/2004 – Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/96.</li> <li>• Parecer CNE/CEB nº39/2004 – Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio.</li> <li>• Resolução CNE/CEB nº06/2012 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio;</li> <li>• Resolução CNE/CEB nº2/2012 – Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.</li> </ul>

Decreto nº 5.154/2004.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Decreto Federal nº. 5154/2004 – Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/96.</li> </ul>	

Fonte: Planos de Curso CPA, 2010; 2012.

Diante das informações contidas no Quadro 8, observamos a utilização de dispositivos diferentes nas reestruturações dos PCs, isso se deu porque somente no ano de 2012 é que foram homologadas a Resolução CNE/CEB nº2/2012 – Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Resolução CNE/CEB nº06/2012 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diante disso, a afirmação de P2D outrora analisada na seção anterior: “As atualizações que ocorreram foram por orientação da PROEN, geralmente para adequar a alguma legislação nova.” é reafirmada quanto ao motivo que levou à reestruturação do PC em 2012: foi apenas para adequar-se às novas resoluções.

Consequentemente a essa adequação, houve a alteração na carga horária do PC 2012. Demonstramos no Quadro 9 essas diferenças:

**Quadro 9: Distribuição de Carga Horária.**

<b>Distribuição da Carga Horária</b>	<b>PC 2010</b>	<b>PC 2012</b>
Formação Geral do Ensino Médio	<i>2.240 horas</i>	<i>2.640 horas</i>
Parte Diversificada	<i>520 horas</i>	<i>180 horas</i>
Formação Profissional	<i>920 horas</i>	<i>1.160 horas</i>
Estágio Supervisionado	<i>200 horas</i>	<i>300 horas</i>
<b>Total da Carga Horária do Curso</b>	<i>3.8800 horas</i>	<i>4.280 horas</i>

Fonte: Planos de Curso CPA, 2010; 2012.

Feitas essas apresentações de diferenças existentes entre os PCs de 2010 e o de 2012, que nos auxiliaram na análise, passamos a expor nossas compreensões.

#### **4.3.1 Formar pra quê?**

Os textos selecionados para a análise da categoria em questão, não somente nos subsidiaram para desvelar qual o tipo de formação humana predomina nos PCs, como também nos revelaram contradições preocupantes.

Na justificativa de ambos PCs, porque os dois são idênticos, foi possível encontrarmos várias evidências da categoria *formar pra quê?*, dentre elas destacamos uma citação utilizada pelos elaboradores daquele documento a qual deu início às nossas pressuposições:

Na opinião de Cordão (2009), Educador e membro do Conselho Nacional de Educação:

As novas formas de organização e de gestão do trabalho estão modificando estruturalmente o mundo do trabalho. Os impactos das novas tecnologias revelaram a exigência de profissionais mais *polivalentes, capazes de interagir em situações novas e em constante mutação*. (p.153 *Apud* PC, 2010, p.4; PC, 2012, p.4 – Grifos Nossos).

Ainda na justificativa extraímos mais um fragmento para que nos subsidiasse e validasse nossas ponderações:

É diante deste quadro, que o IFAM - Campus Parintins promove a reestruturação do Plano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Comprometidas com perfis profissionais de conclusão e com o desenvolvimento de *competências* profissionais, o IFAM - Campus Parintins, busca formar profissionais *capacitados, cidadãos críticos, criativos, participativos, capazes de transformar a sociedade em que vivem atuando com competência e dignidade e capazes de interagir com o novo modelo sócio-econômico global* (PC, 2010, p.5; PC, 2012, p.5 – Grifos Nossos).

Ora, parece que nada está implícito, no texto há muito mais do que duas a cinco palavras que poderiam nos deixar em dúvida em relação à formação a que se pretende chegar, há parágrafos inteiros e enormes, como o segundo citado, que nos conduzem a afirmar que o IFAM CPA está formando para o mercado. Mas antes de continuarmos nossa conjectura, apresentaremos mais textos para que não restem dúvidas sobre o direcionamento de nosso pensamento sobre a formação predominante nos PCs. Assim, fomos diretamente ao ponto principal: o objetivo geral:

O Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio tem como objetivo proporcionar ao educando uma formação geral como última etapa da educação básica, assegurando também uma habilitação profissional de nível técnico em informática, com domínio das *competências e habilidades necessárias ao exercício profissional para desenvolver e operar sistemas de computadores, que estejam sempre atentos às novas linguagens e tecnologias emergentes, com capacidade de articular e mobilizar conhecimentos, que possuam valores e emoções para atender com eficiência e eficácia aos novos requerimentos da prática social e da vida profissional, dando respostas originais e criativas aos novos desafios do mundo do trabalho* (PC, 2010, p.6; PC, 2012, p.6 – Grifos Nossos).

Com base nesses textos (uma vez que um justifica o curso e o outro revela o que espera do aluno) é possível afirmarmos que a formação humana que predomina nos PCs reestruturados nos anos de 2010 e 2012 não é a formação humana integral, uma vez que:

[...] atribuímos à integração expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo. Tal concepção pode orientar tanto a educação geral quanto a profissional, independentemente da forma como são ofertadas. O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e *omnilateral* dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31).

Encontramos os eixos estruturantes de uma educação integrada - portanto, de uma formação humana integral - na primeira parte do texto do perfil:

O técnico em Informática de nível médio formado pelo IFAM Campus Parintins deverá ter clara a sua função e responsabilidade social e ter conhecimentos integrados aos fundamentos do trabalho, da ciência e da tecnologia, com senso crítico e postura ética (PC, 2010, p.9; PC, 2012, p.9).

Porém, eles vêm entremeados a princípios que formam com a perspectiva para o mercado de trabalho. Como já nos posicionamos no segundo capítulo, não somos contrários a uma preparação para trabalho, dadas as condições de nossa sociedade, pois é na venda de nossas forças produtivas no modelo vigente é que buscamos nossa subsistência. No entanto, quando nos propomos a educar somente para sustentar esse modelo de sociedade, impedimos nossos jovens de ter expectativas diferentes de vida.

A Pedagogia das Competências é a que predomina nos textos dos PCs. A polivalência não pode e nem deve ser confundida com a politecnicidade, pois na primeira os pilares são os saberes, o pragmatismo prevalece: saber-conhecer, saber-fazer, saber-ser, enquanto que na politecnicidade os eixos estruturantes da formação integrada é que vão permear o processo de conhecimento e nesse processo não se pode deixar de ter como ponto de partida o trabalho como princípio educativo.

Mas, não se assustem com o desvelamento aqui feito. Compreendemos que não poderiam ter sido diferentes a elaboração do PC em 2009 e nem as reestruturações dos PCs em 2010 e 2012 por pelo menos dois motivos.

O primeiro, porque pensamos que quando se elabora um plano de curso, orienta-se pelo seguinte caminho: atendemos ao Catálogo Nacional de Cursos, após a resolução vigente, em seguida tomamos por base as DCNs tanto do EM quanto da EP e, finalmente, acatamos as direções dadas pelo Projeto Político Pedagógico – PPP, como no IFAM o PPP ainda está em

construção<sup>39</sup> o que cabe é se orientar pelo Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, pois nele se encontram as diretrizes pedagógicas, os princípios da instituição etc. Pois bem, seguindo esse trajeto com o que nos deparamos? Eis a resposta:

- Parecer CNE/CEB nº15/1998 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;
- Resolução CNE/CEB nº03/1998 – Institui as Diretrizes e Bases Curriculares Nacional para o Ensino Médio;
- Parecer CNE/CEB nº16/1999 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico;
- Resolução CNE/CEB nº04/1999 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico;

Para não nos alongarmos nesta discussão, já que não nos propusemos a isso, vamos nos apossar de uma explicação de Oliveira; Carneiro (2012, p.9):

Se por um lado o Decreto 5.154/04 possibilitou a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, por outro, não estiveram presentes, nos documentos que o regulamentaram (Parecer nº 39/04 e Resolução nº 01/05), os conceitos de formação integral, trabalho como princípio educativo e politecnia, os princípios norteadores do decreto. Não obstante, o Parecer nº 39/04 e a Resolução nº 01/05 não revogaram o Parecer nº 16/99 e a Resolução nº 04/99, além de manter os referenciais curriculares que referendaram o Decreto 2.208/97. Assim, os planos de cursos dos cursos integrados implantados tiveram os elementos didáticos e metodológicos ainda no modelo das competências.

Bem elucidativo o texto quanto ao seguimento do modelo das competências no Plano de Cursos, o exposto evidencia mais uma contradição, pois embora a base legal do EMI seja de 2004 (decreto nº 5.154/2004), somente em 2010 foi retomada a discussão sobre a necessidade de novas diretrizes curriculares que atendessem ao dispositivo quanto à educação na perspectiva da politecnia (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015) e, portanto, apenas em 2012 é que foram homologadas as resoluções que definem as diretrizes curriculares para o EM (Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012) e EPT (Resolução nº 6, de 20 de setembro 2012), sendo que esta última muito representa o pensamento hegemônico da sociedade em que vivemos.

Segundo, porque como nos propusemos a analisar o PDI, chegamos a seguinte hipótese: embora nosso objeto de estudo esteja delimitado ao CPA e as observações sobre a

---

<sup>39</sup> IV Encontro Pedagógico do IFAM – ENPED (Encontro Pedagógico), realizado em Parintins (AM), de 30 de maio a 3 de junho de 2016 e teve como tema: Correlações do Projeto Político Pedagógico Institucional e Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica: Concepções e Planejamento. Neste encontro pedagógico deu-se início à construção do PPP do IFAM.

Pedagogia das Competências tenham sido feitas nos PC's do curso do EMI de informática daquele *campus*, somos induzidos a pensar que isso pode estar ocorrendo nos demais *campi* do IFAM, já que o próprio documento organizado para nortear as ações e metas para o desenvolvimento institucional do IFAM, no período de 2009 a 2013, no tópico sobre as políticas de ensino e diretrizes pedagógicas, apresenta evidências claras que a prática educativa deveria ser orientada pelos princípios da pedagogia das competências, conforme podemos observar no fragmento a seguir:

[...] o processo educativo exigirá o desencadeamento de ações capazes de redimensionarem a prática educativa como a instrumentalização teórica do indivíduo (*o aprender a conhecer*), centrada na apropriação de conceitos e fundamentos que desenvolvam a capacidade de compreensão do mundo e, conseqüentemente, sua inserção no mundo do trabalho, enquanto sujeito produtivo historicamente situado, com uma postura crítica, criativa e autônoma.

[...].

Todo o exposto, no entanto, será possível com o subsídio de uma instrumentalização técnica (*o aprender a fazer*) capaz de vencer os desafios impostos pelo avanço tecnológico que ocorre no mundo do trabalho, que requer dinamismo nas relações interpessoais e disposição para efetuar mudanças consistentes, visando o interesse da coletividade. E que, também será reforçado pelo estímulo à *interdependência desse indivíduo com seus pares (o aprender a viver juntos)*, suscitando sua valorização pessoal, no convívio com as diversidades culturais a partir dos interesses comuns e do respeito com as diferenças. Tudo sendo conduzido para a meta principal: *o desenvolvimento integral do indivíduo (o aprender a ser)* enquanto pessoa, a partir da prática de sua cidadania, com vistas ao contínuo conhecimento de si mesmo, a fim de que possa *aprender a aprender* (PDI 2009-2013, p.71 - Grifos originais)

Além do texto em evidência, necessário para percebermos o princípio pedagógico que orienta a prática de ensino no IFAM, verificamos muito mais resquícios da pedagogia em questão no corpo do texto do referido documento, inclusive com grifos que ressaltam, a nosso ver, a importância que o IFAM dá à pedagogia em questão. Assim apresentamos mais um texto que representa nossa observação:

[...] tem-se como **objetivo** oferecer aos professores do IFAM, **os princípios norteadores de seu trabalho**, possibilitando-os embasamento teórico-metodológicos de uma sociedade que busca acompanhar o dinamismo das transformações ocorridas nos tempos atuais.

Neste caminho, **toda e qualquer ação a ser desencadeada**, quer seja pedagógica ou administrativa, **deverá pautar-se nos princípios da liberdade, sensibilidade, igualdade e identidade**. Por meio das análises dos aspectos sociais, filosóficos, éticos, políticos e metodológicos, esses princípios deverão ser garantidos, pois acreditamos que somente homens livres e comprometidos com o bem comum poderão colaborar para a formação de pessoas engajadas politicamente na perspectiva de uma sociedade mais justa e solidária (PDI 2009-2013, p.71- Grifos Nossos).

Diante dessa recomendação posta pelo documento maior do IFAM que orientou todo o trabalho pedagógico e administrativo, no período de 2009 a 2013, não nos surpreendemos com a presença da Pedagogia das Competências nos PCs do *campus* investigado, uma vez que os princípios de liberdade, sensibilidade, igualdade e identidade são princípios utilizados na reforma da educação brasileira a partir das orientações da UNESCO apresentadas no relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI. A sensibilidade corresponde ao aprender a conhecer, enfatizado na educação básica, e ao aprender a fazer, enfatizado na Educação Profissional. Enquanto que a igualdade está relacionada ao aprender a conviver e a identidade é correspondente ao aprender a ser (RAMOS, 2006).

Ora, diante de tamanha contradição, somos levados a nos questionar a que princípios seguiremos? O MEC, em 2007, formulou um documento base para EPT do EMI cujos princípios diferem veementemente dos constantes citados nos textos do PDI. O texto base do MEC vai ao encontro das discussões dos pesquisadores da área de trabalho e educação no Brasil que sustentam o trabalho como princípio educativo, no entanto não foi utilizado como referência nos PCs.

Dessa forma, desvelamos que a formação humana que predomina nos PCs de EMI de informática do CPA é uma formação que tem como centralidade o desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho e não o desenvolvimento omnilateral do ser humano.

#### 4.4 DESAFIOS

Enfim, após a análise das categorias anteriormente discutidas, tivemos os subsídios necessários para avançarmos para a última categoria empírica desta pesquisa: desafios. Desse modo, nesta última seção nos ocuparemos em apresentá-los e discuti-los a partir das respostas encontradas à questão **“Quais desafios foram encontrados no processo de implementação do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio no IFAM CPA?”**.

A fim de respondermos essa questão, foi possível identificarmos entre os desafios ocorridos durante o processo de implementação do curso duas categorias emergentes: **Processo de implantação do IFAM *campus* Parintins e Formação de Professores**.

#### 4.4.1 Processo de implantação do CPA

Resolvemos nomear esta categoria como processo de implantação do CPA, porque observamos que muitos dos desafios encontrados estão relacionados diretamente ao processo de expansão da rede federal, mais especificamente ao processo de interiorização e, conseqüentemente, a implantação do *campus* analisado, ou seja, são desafios oriundos da falta de planejamento administrativo, organizacional e pedagógico do IFAM durante a expansão. Dessa forma, são desafios diferenciados como: infraestrutura, conflituais e pedagógicos.

Assim, faremos, por primeiro, uma descrição da memória que temos desse processo histórico, pois isso significa ter sentimento de reconhecimento e pertencimento a um grupo, a um espaço-tempo (CIAVATTA, 2010).

Importante registrarmos que as aulas no IFAM CPA iniciaram em 22 de março de 2010, sendo que o início das aulas dos cursos da forma integrada se deu apenas com a ministração das disciplinas propedêuticas (ou seja, o Ensino Médio Integrado já iniciou naquele *campus* de forma desintegrada), pois não havia nenhum professor temporário das áreas técnicas, por isso que as aulas da forma Subseqüente (que têm em suas matrizes curriculares apenas disciplinas técnicas) só iniciaram após a posse dos docentes aprovados no concurso público realizado no início de 2010.

Assim que os professores entramos em exercício, depararam-se com uma realidade complexa, como faltavam professores (ora porque nem todos assumiram, ora porque outros assumiram tardiamente, ora porque não passou nenhum professor para determinadas disciplinas ou ainda porque o número de professores das áreas técnicas não era suficiente para atender as turmas) as cargas horárias eram altas, principalmente para os professores das disciplinas técnicas que precisavam dar conta de seus conteúdos e suas cargas horárias devido terem iniciado as atividades somente no segundo semestre daquele ano. Quanto aos professores das disciplinas propedêuticas (base nacional comum), sem terem a devida compreensão da realidade da Educação Profissional, limitaram-se a reproduzir o mesmo ensino que estavam acostumados a lecionar na educação básica. Como todos que ingressaram não tinham experiência nem com a Educação Profissional, muito menos com o EMI, a proposta da integração entre as disciplinas não foi realizada, pois não houve uma organização da gestão para solucionar a situação ou ao menos amenizá-la.

Dessa forma, após conhecermos as dificuldades para implantar a Escola de Aprendizizes Artífices, percebemos que a história parece se repetir na atualidade quando nos referimos às dificuldades encontradas para implantar o *campus* em estudo, pois o prédio

oferecido pela Universidade Federal do Amazonas não proporcionava um espaço adequado para a oferta dos cursos técnicos. Havia apenas seis salas e um miniauditório disponibilizados para as atividades desenvolvidas pelo IFAM. Durante o dia, os cursos da forma integrada (Administração, Agropecuária e Informática) ocupavam três salas, duas eram utilizadas para os serviços administrativos, sendo que uma era ocupada pela Direção Geral e Departamento de Administração e a outra era ocupada pela Diretoria de Ensino e Coordenação Geral de Ensino. E a sexta sala era utilizada como almoxarifado. O miniauditório só era utilizado à noite, uma vez que lá eram ministradas as aulas da primeira turma do Curso de Meio Ambiente. Durante o dia, evitávamos usá-lo devido a problemas na rede elétrica. Portanto, não tinha um espaço para os professores planejarem suas atividades. Além disso, não havia espaço para a montagem dos laboratórios necessários para as aulas práticas dos alunos de Informática e Recursos Pesqueiros. Diante da situação, a Direção Geral, decidiu atender ao pedido da UFAM, que já havia solicitado suas instalações, e antecipou a mudança das atividades para o prédio no endereço atual - na Rodovia Odovaldo Novo, já considerada área rural do município - no fim do mês de agosto de 2010, mesmo sem ter concluído todo o trabalho para a inauguração do *campus*.

Logo no início, as condições não eram as melhores, dado ao fato de ter sido edificado em área arenosa, não foi possível a construção da fossa séptica, uma vez que o contato com a água, após escavar poucos metros, era inevitável. Os engenheiros, preocupados em prejudicar o lençol freático daquela área, decidiram não construir a fossa. A burocracia estendeu o tempo para a resolução do problema. Enquanto isso, foram alugados banheiros químicos como solução provisória até que a Estação de Tratamento de Efluentes (ETE) ficasse pronta e os banheiros fossem liberados para uso.

Outra dificuldade encontrada estava relacionada ao transporte para os alunos, pois o terreno cedido pela prefeitura era considerado distante para muitos deles, uma vez que Parintins não disponibilizava (e ainda não disponibiliza) de transporte público.

Enfim, muitas são as memórias, porém precisamos avançar para compartilhar os achados desta pesquisa.

Para a categoria em questão, consideramos os sujeitos P1 e P2. Iniciaremos pelo primeiro grupo.

P1A enunciou em resposta à questão sobre os desafios do processo de implementação do EMI à EPT no CPA:

De certa forma sim! Primeiro porque caberia à equipe de gestão da unidade definir os componentes curriculares da parte diversificada, bem como preparar a infraestrutura necessária para a oferta do curso (laboratório, equipamentos, biblioteca e etc.) o que não aconteceu, pois houve recursos suficientes para tal (P1A).

No mesmo sentido, P1B e P1C contribuíram:

Relativa demora para montagem de laboratórios (P1B).  
Acesso à internet (P1B).  
A dificuldade maior foi o sinal de internet (P1C).

Compreendemos que as dificuldades relacionadas ao processo de implantação do *campus* em análise não é exclusividade dele, pois o relatório do TCU, conforme apresentamos no referencial teórico, aponta essas dificuldades em outros *campi* da segunda fase de expansão.

Os participantes P1A e P1B também consideraram ser desafiante a demora para o ingresso dos professores e o quadro insuficiente de professor para atender ao curso:

Segundo porque as vagas para professores por meio de concurso público, também, não foram suficientes para atender as especificidades do curso (P1A).  
Relativa demora para a entrada em exercício dos docentes e técnicos concursados (P1B).  
Acredito que deva ser considerada não apenas o momento e condições de implementação do curso, mas o momento e condições de implantação do Campus, as ações foram paralelas (P1B).

Percebemos no discurso de P1B que as dificuldades citadas por esse participante eram relacionadas ao processo de implantação. Enquanto que P1A, compreendemos em seu discurso um elemento implícito, uma crítica à gestão responsável pelo planejamento das ações para aquele *campus*, tanto no que se refere às questões infraestruturais quanto às de recursos humanos.

P1B, ainda considerou como um desafio a “Falta de local e/ou parceria para estágio dos alunos, mas eu acreditava que seriam problemas facilmente solucionados. Não sei o que aconteceu no terceiro ano do curso (PRIMEIRA TURMA), pois não estava mais no Campus.”.

Mais uma vez P1B nos leva à compreensão de que as dificuldades existentes eram inerentes ao processo de implantação do *campus* e que a falta de conhecimento do espaço, da comunidade, dificultava as articulações necessárias para uma parceria entre os setores que pudessem acolher os alunos para desenvolverem o estágio.

P2A considerou que um dos desafios foi: “A localização do *campus* não é apropriada” e a “Infraestrutura inadequada.”.

Enquanto que P2C proferiu que o desafio estava relacionado ao processo dinâmico da área de informática:

O curso de informática tem uma peculiaridade intrínseca – é uma área muito dinâmica, na qual os conhecimentos e metodologias surgem, ganham popularidade e se tornam obsoletos muito rapidamente. Assim, a escolha sobre quais disciplinas técnicas abordar no curso tem que ser frequentemente revista.

Compreendemos que P2C elencou esta realidade como desafio, devido às reestruturações dos PCs que consideraram como prioridade as disciplinas da área técnica, conforme discutimos na seção anterior.

P2A também considerou como desafio a “Falta de um currículo adequado à realidade cultural de Parintins. Principalmente, quanto ao calendário das festividades da cidade e eventos sazonais.”. Compreendemos que isso ocorreu, de acordo com o que foi apresentado na seção sobre definição dos planos de curso, porque quando os professores chegaram ao CPA em 2010 as atividades já haviam iniciado e o plano de curso que estava sendo utilizado foi o elaborado pela comissão instituída em 2009, a qual já nos expressamos anteriormente, além do mais o calendário escolar também já estava pronto quando iniciaram as atividades.

P2D se referiu aos desafios voltados para as questões de cunho pedagógico:

A principal dificuldade é a falta de ações pedagógicas capazes de assegurar a integração do currículo (P2D).

A falta de documentos oficiais do instituto que normatizem as ações do ensino (P2D).

No mesmo sentido, P2E fez suas ponderações:

Quando os docentes e a equipe pedagógica chegaram ao *campus* o ano letivo já estava em andamento. Não houve tempo suficiente, aliás tempo algum, para pensar o curso, para tomar conhecimento do que era o Curso na forma integrada. As decisões foram sendo tomadas de acordo com as necessidades que eram sempre urgentes. Esse quadro foi um quadro inicial, penso que característico de um *campus* que estava em implantação. Não posso afirmar como está agora.

Consideramos que tanto os desafios citados por P2D quanto por P2E são característicos do processo de expansão do IFAM (enquanto uma nova institucionalidade), tudo aconteceu de maneira muito rápida, as demandas eram frequentes e sempre solicitadas com muita urgência, comprometendo o processo pedagógico acerca do EMI e reestruturação dos PCs. Para confirmar nossa consideração citamos mais desafios elencados por P2E e textos do Memorando nº 0136 – DG – Parintins de 14/06/2011.

Urgência em se apropriar rapidamente de uma série de informações e conhecimentos fundamentais para o trabalho que já estava em andamento (P2E).

Pouca orientação por parte da Diretoria de Ensino Técnico – DET/PROEN à época (P2E).

A PROEN-Pró-Reitoria de Ensino está cobrando de cada *campi*, **até o dia 16 de junho**, os Planos de Cursos com as reestruturações específicas de cada *campus*. Quanto ao *campus* Parintins, aconselham-se os seguintes ajustes: (Memorando n° 0136 – DG – Parintins de 14/06/2011 – Grifos Originais).

Nesta reunião de 14.06.2011, necessitamos definir a metodologia que será utilizada para a reestruturação sugerida, uma vez que o Corpo Docente está em pleno período de provas e que o *campus* não pode perder, mais uma vez, o prazo que foi definido pela Pró-Reitoria de Ensino (Memorando n° 0136 – DG – Parintins de 14/06/2011).

Os desafios até aqui desvelados são característicos de uma instituição que até agora está à procura de uma identidade. A transformação do CEFET-AM - com as demais escolas que se juntaram para criar essa nova instituição - em IFAM, implicou em profundas mudanças na estrutura organizacional, pois, dentre outras alterações, foram criadas a Reitoria e as Pró-Reitorias, os cursos superiores voltados para as licenciaturas tiveram que ser iniciados devido à recomendação da Lei n° 11.892/2008, os *campi* do interior tiveram que ser implantados apressadamente, enfim, acolhemos a ponderação de Kuenzer, com base em Gramsci, que o Estado vem:

Atendendo às mudanças do sistema produtivo, à escola que surgem, estas escolas vão sendo criadas de modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem uma política definida e sistematizada de formação de quadros; ou seja, ao sabor do movimento do mercado (KUENZER, 2002, 116).

Embora a citação utilizada seja de um outro momento histórico, compreendemos que o Estado, responsável pela política de expansão dos IFs, assume o protagonismo para a oferta de educação pública voltada para as demandas do mercado de trabalho local, porém nada mais é que um ator coadjuvante nesse processo de submissão ao modelo econômico vigente.

O tempo passou. Os desafios com certeza são outros, mas alguns desses ainda perseguem em resistir nesses seis anos de existência do IFAM CPA. Dentre eles a formação docente que discutiremos na próxima subseção.

#### **4.4.2 Formação de professores**

É importante destacarmos, primeiramente, que os problemas inerentes à formação de professores para a Educação Profissional em geral, aqui nos referimos ao EMI, não é uma exclusividade dos professores dos *campi* dos interiores do IFAM nem tão somente do IFAM, pois é uma questão histórica ainda não resolvida na educação brasileira. Conforme Machado (2008, p. 11): “A falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e

contínuas tem caracterizado, historicamente, as iniciativas de formação de docentes especificamente para a Educação Profissional, no Brasil.”.

Além disso, nosso referencial teórico nos revelou que essa dificuldade existe desde a criação das Escolas de Aprendizes Artífices.

Os dados da pesquisa evidenciam que a situação do *campus* Parintins não é diferente daquela no passado e em outras instituições da rede federal. Pois:

A carência de pessoal docente qualificado tem se constituído num dos pontos nevrálgicos mais importantes que estrangulam a expansão da Educação Profissional no país. Atualmente, anunciam-se diversas medidas orientadas à expansão quantitativa da oferta desta modalidade educativa no país, incluindo-se a reorganização das instituições federais de Educação Profissional e tecnológica (MACHADO, 2008, p. 14).

Diríamos que a principal dificuldade encontrada nesse processo, foi a mesma ocorrida nos primeiros quinze anos das Escolas de Aprendizes Artífices: a falta de formação do corpo docente.

Nesse sentido, apresentamos os enunciados dos participantes que auxiliaram no desvelamento deste desafio.

Falta de docentes qualificados (P2A).

Falta de conhecimento de conceitos e teorias para a educação integrada (P2B).

Praticamente nenhum de nós, professores - eu inclusive - tinha de início mais que uma vaga noção do que seria a Educação Integrada entre Ensino Médio e Ensino Profissional. Essa compreensão foi amadurecendo em alguns de nós aos poucos. Houve alguns seminários e reuniões de discussão sobre esses temas, mas acho que não foram suficientes para a maioria de nós aprofundar a compreensão do assunto (P2C).

Nos enunciados dos participantes P2B e P2C, compreendemos que o desafio está na falta de conhecimento sobre o EMI. Enquanto que na verbalização de P2C, nossa compreensão foi além, pois o que percebemos é que os docentes não tinham conhecimento didático-metodológico para lecionar.

Para P2E a falta de experiência em trabalhar com a Educação Profissional é que foi considerada como um desafio.

Basicamente, a falta de formação e orientação em relação à EPT. A maioria dos servidores nunca tinha trabalhado na rede Federal e desconhecia uma estrutura que se diferenciava de todas as outras estruturas educacionais, seja da rede privada, municipal ou estadual (P2E).

Falta de experiência da maioria dos servidores em trabalhar com Educação Profissional (P2E).

Isto significa dizer que não basta somente ter experiência na docência, pois muitos professores que ingressaram no IFAM por meio do concurso público realizado em 2010 já tinham experiência em outras redes de ensino. Verificamos no Plano de Curso de 2010, que dos 16 (dezesesseis) professores que trabalhavam com o curso de informática integrado ao Ensino Médio, somente 2 (dois) professores tinham 1 (um) ano de experiência; 2 (dois) tinham 3 (três) anos de experiência e os demais tinham de 5 (cinco) a mais anos de experiência como professor. A média de experiência profissional desses docentes era de 8 (oito) anos na Educação Básica. Dessa forma, entendemos que as especificidades da Educação Profissional requerem uma formação docente diferenciada, uma vez que:

As formas de organização da Educação Profissional também são muito heterogêneas, implicando uma diversidade de currículos, *status* dos formadores e das instituições de formação: divisão em setores econômicos (agrícola, industrial e serviços), em áreas profissionais ou em eixos tecnológicos [...] (MACHADO, 2008, p. 17).

Conhecer esse universo e saber lidar com ele é complexo, exige conhecimentos de princípios, concepções, conhecimentos específicos da área profissional etc.

Existem docentes e docentes. Os da área profissional e os da área da base nacional comum. É necessário compreendermos que tanto uns quanto outros carecem de formação para trabalhar com a Educação Profissional. Em relação aos docentes da área profissional:

[...] graduados que já atuam como docentes da EPT, mas não têm formação específica nessa esfera educacional e os futuros profissionais que já estão em formação superior inicial –, há que se adotar estratégias de curto prazo, mas que não continuem sendo apenas provisórias, emergenciais ou especiais, caracterizadas pela transitoriedade e precariedade que vem marcando a formação de professores para a EPT ao longo de nossa história (MOURA, 2008, p. 32).

Assim, compreendemos que para esses profissionais há necessidade de uma complementação às suas formações no que se refere às questões didático-político-pedagógicas, à função social da Educação Profissional em geral e sobre o papel docente na Educação Profissional, pois a “função docente deve contemplar de forma indissociável a unidade ensino-pesquisa no marco de uma profunda interação com o entorno institucional (*Idem, Ibidem*, p. 35).”.

Em relação aos docentes da base nacional comum:

Nesse caso, é fundamental que o docente tenha uma formação específica que lhe aproxime da problemática das relações entre educação e trabalho e do vasto campo da Educação Profissional e, em particular, da área do curso no qual ele está lecionando ou vai lecionar no sentido de estabelecer as conexões entre essas

disciplinas e a formação profissional específica, contribuindo para a diminuição da fragmentação do currículo (*Idem, Ibidem*, p. 32).

Isso porque a sua formação foi voltada para a educação básica, estão licenciados pra trabalhar com uma disciplina, enquanto que na EPT um professor de Língua Portuguesa, por exemplo, irá ministrar várias disciplinas na área de linguagem, porém de acordo com a especificidade do curso, com nomenclaturas diferentes como, exemplo, comunicação e expressão e português instrumental.

P2D fez menção a esse desafio, entendendo que isso se dá devido “A ausência de espaços e momentos de discussões a respeito do ensino integrado.”

No mesmo sentido, compreendemos que P2B enunciou: “Falta de vontade do corpo técnico e docente para a concretização do ensino integrado.”

Enquanto que P2E, generalizou a falta de formação a todos os servidores: “Falta de formação, principalmente em serviço, de todos os servidores ao chegarem ao *campus* em 2010.”

E ainda informou que houve resistência para o conhecimento sobre a EPT e EMI e em relação à orientação pedagógica.

Resistência de vários docentes quanto à orientação pedagógica (P2E).

Resistência de alguns servidores docentes em ESTUDAR os fundamentos da Educação Profissional e do Ensino Integrado, detendo-se apenas a debruçar-se sobre seus conteúdos programáticos (P2E).

Desse modo, é imperativo, segundo Natividade; Mourão (2016, p. 74):

[...] compreender que a formação de professores para trabalhar com a Educação Profissional e as políticas educacionais voltadas para essa modalidade se entrelaçam influenciando não somente o tipo de professor, mas do cidadão que se deseja formar para atuar com a forma em questão, dada sua especificidade.

Portanto, o processo de formação do professor da Educação Profissional é extremamente relevante, principalmente no que tange aos que trabalham com o EMI, pois há algumas especificidades importantes dessa forma de ensino. Uma delas é fundamental e que não há, e nem houve, no Brasil, uma formação sistemática para o campo da docência na EPT, e como o EMI está numa região de interface entre educação básica e a Educação Profissional, significa que não há no Brasil, ainda, uma formação sistemática nas universidades, nos centros de formação de professores para os professores que atuam nesse campo e isso é um elemento problematizador do processo de implementação do EMI.

Além disso, Kuenzer (2011, p. 672) no diz que “A formação de professores para atuar no Ensino Médio Integrado merece atenção especial, uma vez que esta tem sido considerada a modalidade que melhor atende aos jovens oriundos da classe trabalhadora.”.

Nessa perspectiva é necessário um processo intensivo e profundo de formação continuada dentro do próprio *campus* e ao mesmo tempo é necessário construir uma política pública brasileira de formação de professores para esse campo, pois concordamos com a expressão de P2E: “Não há como exigir dos servidores que proponham e desenvolvam práticas a partir do que desconhecem. [...] Que tenha espaço-tempo para discussão aprofundada sobre Currículo assegurada na carga horária docente.”.

As licenciaturas formam os professores para a educação básica, mas sem considerar a relação das ciências com as tecnologias e o mundo do trabalho, e um professor de disciplina da base nacional comum precisa estabelecer essas relações, de compreender a relação parte-totalidade. É necessário que o professor formado nessas licenciaturas clássicas tenha algum processo de formação continuada que o permita compreender o sentido do EMI, estabelecendo as relações entre os eixos estruturantes da educação integrada.

Por outro lado, historicamente, até mesmo porque não há uma formação específica, os professores, bacharéis, que atuam no EMI nas disciplinas técnicas não foram formados para serem professores, transformam-se em professores, esses precisam também de um processo de formação, fazer a relação num outro sentido, sair do seu campo, da sua especificidade e fazer a ponte com a disciplina propedêutica. É necessário avançar na construção dessa política. Enquanto não há, ainda, é necessário assumir essa formação dentro do IFAM, dentro do *campus* para que os professores consigam avançar nessa direção e um elemento fundamental é exatamente a organização dos espaços e tempos de atuação docentes. Que eles possam planejar conjuntamente para que façam a relação da ciência e tecnologia, onde é que estão as interfaces, as relações entre o geral e os específico que não estão isoladas. A organização de tempo e espaço para os professores planejarem conjuntamente é de extrema importância.

Para respondermos a esse desafio, é preciso, além da reorganização curricular pautada numa concepção de formação humana integral, reconhecer as reais condições dos recursos humanos, no que diz respeito à sua compreensão do EMI, seus eixos estruturantes e seus pilares conceituais, além de considerarmos as condições materiais existentes, no momento da implementação do curso em questão no CPA, que não atendiam às condições do que era considerado como ideal.

É preciso, além, de reconhecermos os desafios desse processo histórico, devido às circunstâncias já discutidas, compreendermos que os desafios ainda existem e precisam ser superados, portanto é necessário que o CPA ofereça subsídios reais e o apoio à formação continuada para seus professores – tanto a oferecida fora dos locais de trabalho como as previstas no interior do *campus* como parte integrante da jornada de trabalho – e se planeje para a melhoria de sua infraestrutura com vista ao desenvolvimento e melhoria de suas atividades educacionais.

#### 4.5 PRA NÃO DIZER QUE NÃO FALEI DO CAMINHO DAS FLORES

Conforme vimos nas análises deste capítulo, no processo de implementação do EMI de informática no CPA, ocorrido paralelamente ao processo de implantação desse *campus*, foram desveladas várias contradições acerca dos motivos da implementação, na definição dos Planos de Curso, na concepção predominante nos Planos de Curso e nos desafios encontrados nesse processo histórico que nos levaram à compreensão desse todo delimitado para a nossa pesquisa.

Dessa forma, a maior contradição encontrada nesse processo de pesquisa, não exatamente no *corpus* definido para análise, foi que esse todo analisado nos revela aspectos negativos escritos (nos documentos e nas elocuções dos participantes) em relação ao nosso objeto de pesquisa, entretanto, durante a investigação, evidenciamos pontos positivos decorrentes da prática. Compreendemos, que entre *o pretendido, o dito e o feito* as contradições surgem nesse movimento dialético e que *o feito*, portanto, tem prevalecido sobre *o pretendido e o dito*.

Assim, queremos compartilhar um dos pontos positivos quanto à implantação do CPA e a implementação do EMI. Evidenciamos na primeira seção um alto índice de aprovação dos alunos egressos do curso de EMI de informática em vestibulares nas universidades públicas do Amazonas. Nesse sentido, investigamos as notas do Exame Nacional do Ensino Médio desde o ano de 2012, ano em que as primeiras turmas do EMI do IFAM CPA concluíram o curso e participaram do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, até o ano de 2015. Apresentamos nos Quadros 10 e 11 os resultados das 5 (cinco)

escolas parintinenses<sup>40</sup> com as maiores médias nas Provas Objetivas e Provas de Redação, respectivamente.

**Quadro 10: Escolas Parintinenses com maiores médias nas Provas Objetivas no ENEM.**

<b>Escolas Parintinenses</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>
COLÉGIO BATISTA DE PARINTINS	456,46	447,24	477,24	469,67
COLÉGIO NOSSA SENHORA DO CARMO	477,86	468,70	485,73	486,75
ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL GLÁUCIO GONÇALVES	—	458,65	479,90	471,11
ESCOLA ESTADUAL SENADOR JOÃO BOSCO	467,79	473,525	479,60	479,64
<b>IFAM CAMPUS PARINTINS</b>	<b>502,20</b>	<b>503,05</b>	<b>523,59</b>	<b>514,51</b>

Fonte: Microdados do Inep (2012, 2013, 2014 e 2015) disponíveis no portal do INEP. Elaborado pela autora.

**Quadro 11: Escolas Parintinenses com maiores médias nas Provas de Redação no ENEM.**

<b>Escolas Parintinenses</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>
COLÉGIO BATISTA DE PARINTINS	533,50	530,5	483,70	539,00
COLÉGIO NOSSA SENHORA DO CARMO	571,20	534,7	485,00	583,00
ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL GLÁUCIO GONÇALVES <sup>41</sup>	—	544,5	508,78	560,00
ESCOLA ESTADUAL SENADOR JOÃO BOSCO	527,40	538,40	474,90	539,00
<b>IFAM CAMPUS PARINTINS</b>	<b>601,9</b>	<b>564,3</b>	<b>552,54</b>	<b>597,65</b>

Fonte: Microdados do Inep (2012, 2013, 2014 e 2015) disponíveis no portal do INEP. Elaborado pela autora.

De acordo com as informações constantes em ambos os Quadros, verificamos que o CPA tem se destacado em relação às escolas do município, ficando sempre com as maiores médias tanto das provas objetivas quanto das provas de redação. Para a comparação entre as notas apresentadas nos Quadros 10 e 11, selecionamos as cinco escolas do município de Parintins com maiores notas, além de apreciarmos as recomendações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre informações contextuais. Dentre os critérios utilizados para a seleção das escolas e suas respectivas médias no ENEM,

<sup>40</sup> Segundo o portal do INEP, a comparação de escola apenas pela nota do ENEM não é adequada, porque não leva em consideração outros fatores determinantes para a qualidade de ensino de cada instituição. Assim, é importante, ao analisar os resultados do ENEM por escola, considerar as informações contextuais que são disponibilizadas no Censo Escolar como os indicadores de nível socioeconômico e de formação docente da escola, além de ser considerada, com cautela, a participação dos estudantes no exame, uma vez que a participação no exame é voluntária. Por esta razão, a representatividade dos resultados varia de acordo com o percentual de participação de estudantes em cada escola.

<sup>41</sup> Escola de tempo integral inaugurada em 2011, portanto formou sua primeira turma de Ensino Médio em 2013, por isso não há sua média no ano de 2012.

consideramos os indicadores de nível socioeconômico e de formação docente da escola, além da participação dos estudantes no exame, uma vez que a participação no exame é voluntária. Por esta razão, a representatividade dos resultados varia de acordo com o percentual de participação de estudantes. Sendo assim, além do CPA, selecionamos quatro escolas parintinenses com as mesmas características do CPA, segundo as informações disponibilizadas pelo censo escolar, utilizadas pelo INEP. Sendo assim, selecionamos as escolas com o nível socioeconômico médio, formação docente maior que 50% e participação dos estudantes acima de 75%.

Salientamos, mais uma vez, que o objetivo do EMI não é somente formar para o mercado nem somente formar para ingressar no nível superior. Ele tem essa dupla função, mas é importante garantir a todos os jovens uma cultura que lhe permita avançar e prosseguir nos estudos e uma cultura que lhe permita avançar e seguir no trabalho. A ideia de integração pressupõe uma educação que desenvolva o indivíduo nas dimensões que o insira no mundo do trabalho e que lhe sirva continuar crescendo como cidadão, entender-se como sujeito transformador das relações sociais dadas, na direção da construção de uma sociedade mais justa, solidária, igualitária (KUENZER, 2002).

Feita essa consideração, é importante ponderarmos as duas questões: ingresso no mercado de trabalho (capitalista) e ingresso no nível superior, ambos excludentes historicamente, pois não há vagas para todos.

Nogueira (2016, p. 186), ao discutir a relação entre os *campi* do IFAM aos APLs, conclui:

É, no mínimo, uma ironia que a realidade do emprego formal indique a demanda por formação de técnicos, especialmente nos interiores do Estado do Amazonas que se constituem, por razões histórico-geográficas, em espaços de desemprego em setores próprios de uma sociedade urbana-industrial. Proclamar, nos documentos, a vinculação com as especificidades econômicas dos municípios foi um embuste que não atendeu às expectativas da política de expansão por formação voltada para o mercado de trabalho, com bases na geração de trabalho e renda [...].

Nesse sentido, compreendemos que Parintins não tem campo suficiente para agregar os egressos do CPA, assim como em outras localidades, pois o mercado de trabalho não consegue, e nem quer já que vive da exploração do trabalho alheio, acolher a todos.

Enquanto que, a maioria dos poucos que conseguem concluir o Ensino Médio no Brasil não têm como trajetória o Ensino Superior. Não que defendamos que as pessoas não ingressem no Ensino Superior, temos que potencializar que o máximo de pessoas ingresse nesse nível de ensino, mas a realidade concreta não é essa. Temos uma taxa de escolarização

bruta do Ensino Superior brasileiro da ordem de 20%, isso quer dizer que todas as pessoas, independentemente da idade que estejam cursando o Ensino Superior, e a líquida que é a dos jovens entre 14 e 18 anos de idade é de 12%. Ao utilizarmos os dados da melhor situação, da bruta, significa que 80% da população brasileira adulta, 18 anos de idade ou mais, vive a sua fase de sujeito adulto responsável por produzir a sua própria existência com um nível de escolarização que não ultrapassa o Ensino Médio, ou seja, que não inclui o nível superior (IBGE, 2013).

Para darmos exemplos dessa realidade em nosso contexto, buscamos saber o total de inscritos no Processo Seletivo Contínuo – PSC terceira etapa-2015, da Universidade Federal do Amazonas -UFAM. Vale ressaltar que nessa etapa, concorrem a vagas no Ensino Superior, somente alunos matriculados no terceiro ano do EM das escolas de todo o estado do Amazonas. Constatamos que foram inscritos 14.754 candidatos para concorrerem a 2.735 vagas para ingresso em 2016. Situação semelhante, constatamos na diferença existente entre o número de oferta de vagas e número de inscritos para o Vestibular Macro e para o Sistema de Ingresso Seriado– SIS – ambos da Universidade do Estado do Amazonas – UEA no ano de 2016 para ingresso em 2017. Foram oferecidas 1.950 vagas para os candidatos ao Vestibular Macro e 1.322 para os candidatos do SIS, o que totaliza 3.272 oportunidades de ingresso em 30 cursos de graduação, no entanto o número de candidatos inscritos foi aproximadamente vinte e cinco vezes maior que o número de oferta de vagas, sendo 36.431 inscritos para o SIS e 43.851 para o Vestibular Macro, perfazendo um total de 80.282 inscritos<sup>42</sup>. Diante desses dados, fica evidente que a realidade do estado do Amazonas chega a ser até mais crítica que a realidade descrita anteriormente. Portanto, por mais que as escolas desenvolvam um trabalho voltado para o ingresso de seus alunos no nível superior, o que tem ocorrido em demasia em muitas escolas que mais parecem um curso preparatório para o vestibular, o número de vagas oferecido nunca será suficiente para agregar a todos.

Diante dessa realidade, esses jovens, que concluem esse EM e que não têm como horizonte o Ensino Superior, vão trabalhar nas atividades periféricas e subalternizadas da sociedade, porque não têm uma profissão que lhes permita a inserção em atividades complexas. Portanto, defendemos o EMI como um elemento a mais que permita ao cidadão, que concluiu o EMI ter o domínio dos conhecimentos científicos e práticos e de uma formação integral, optar em prosseguir os estudos por meio do Ensino Superior ou opte pelo mundo do trabalho, com uma formação técnica, mas por meio de uma atividade complexa e

---

<sup>42</sup> Informação obtida por meio do portal: <http://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2016/09/uea-tem-mais-de-80-mil-inscritos-no-sis-e-no-vestibular-2016.html>. Acessado em: 02 out. 2016.

não por uma subalternizada, optando por permanecer no mundo do trabalho ou ainda, à medida que pela dimensão econômica ele consiga produzir sua própria existência, procurar o Ensino Superior.

Dessa forma, consideramos importante apresentar outro dado interessante: o quantitativo de jovens ingressos no Ensino Superior que concluíram o EMI no CPA. Embora não seja o foco desta pesquisa, fizemos um levantamento desse percentual, conseguimos informações referentes a dois cursos: agropecuária e informática (já apresentamos na primeira seção deste capítulo o resultado sobre informática), sendo que, com o auxílio de um egresso do curso de agropecuária, que mantém um grupo nas redes sociais dos alunos desse curso, foi possível a participação de 42 egressos que formaram nos anos de 2012, 2013, 2014 e 2015 por meio de questionário, conforme o Gráfico 2:

**Gráfico 2: Ano de conclusão dos participantes da pesquisa.**



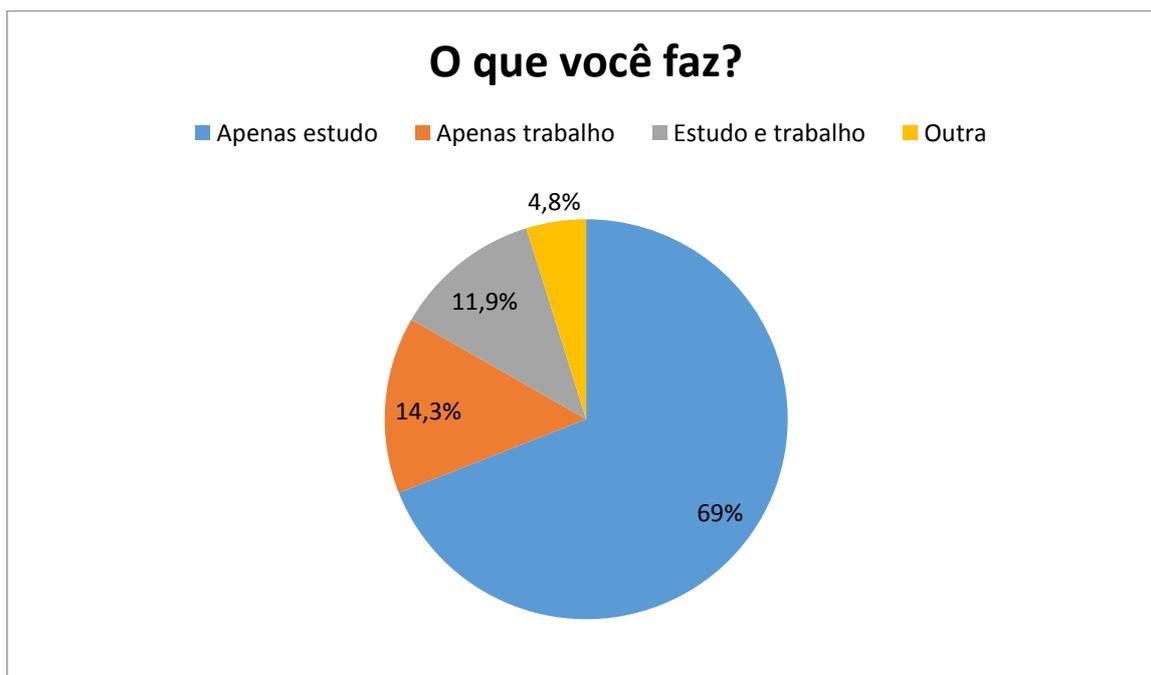
Fonte: Assis<sup>43</sup> e Autora.

Compreendemos ser importante trazer este dado, mesmo não sendo referente aos egressos de informática, porque são egressos do EMI cuja maioria ingressou (71,4%) no período estudado (egressos de 2012 e 2013) e que o Plano de Curso reestruturado em 2010 era o que estava em vigor.

<sup>43</sup> Egresso responsável pela coleta de dados.

O objetivo de apresentarmos os dados é verificar o que fazem esses egressos: prosseguiram os estudos em nível superior ou trabalham ou estudam e trabalham ou não estudam e nem trabalham? A pergunta elaborada é direta: O que você faz? No Gráfico 3 nos surpreendemos com o resultado.

**Gráfico 3: Situação dos alunos egressos (trabalho/estudo em nível superior).**



Fonte: Assis e Autora.

Os dados evidenciam que 80,9% já ingressaram no nível superior e que desse total 11,9% estudam e trabalham. Dos que trabalham, somam um total de 26,2%, sendo que desses, 14,3% somente trabalham. E apenas 4,8% não estão nem trabalhando e nem estudando. Do total de participantes, apenas 10 alunos não ingressaram no nível superior.

Diante das informações constantes nos Quadros 10 e 11 e dos Gráficos 2 e 3, ressaltamos a relevância do EMI no que diz respeito a transformar a educação em um instrumento a serviço da inclusão, da aprendizagem que vai além da técnica, mas que permita o domínio das técnicas e das leis científicas que regem , formando “sujeitos emancipados, criativos, leitores e críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela (FRIGOTTO, 2012, p. 76)”.

Assim, concluímos que, embora tenha havido várias dificuldades, desafios e contradições no processo de implantação do CPA e, conseqüentemente, na implementação do curso de EMI de informática (e aqui generalizamos a todos os cursos, porque o processo de

reestruturações dos PCs se deu da mesma forma para todos os cursos do EMI) entre o *pretendido, o dito e o feito* o *feito* tem prevalecido sobre o tipo de formação humana *pretendida* no Plano de Curso e a negatividade *dita* desse processo tão contraditório que se esvai no tempo como memória de tempos difíceis que de forma lenta está sendo superado na prática diária de ensino, os primeiros resultados positivos da implementação do EMI no CPA estão surgindo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante os 107 anos de história da RFEPCCT, as transformações no mundo econômico e social implicaram nas políticas públicas voltadas à Educação Profissional e, conseqüentemente à Rede, pois com o processo de industrialização do país e com seu desenvolvimento econômico, houve a necessidade da formação de profissionais técnicos para abastecer esse mercado de trabalho.

Em nossa sociedade, há uma discussão sobre a Educação Profissional que parte do ponto de vista que as sociedades capitalistas, baseadas na divisão social do trabalho, colocam as questões do trabalho de um lado e as questões do pensamento, da concepção, da ciência, da cultura, de outro. Essa é uma questão clássica que, inclusive, não é peculiar da formação histórica brasileira, ela vem de muito tempo, pois temos uma tradição escravocrata no país que impregnou nossa formação social, a visão do trabalho.

A Educação Profissional tem se expandido numa frequência contínua devido às modificações na sociedade brasileira, sobretudo, em relação ao processo econômico desencadeado no Brasil nos últimos anos. É importante chamarmos a atenção para as particularidades desse processo e suas conseqüências no dia de hoje.

Dessa forma, a partir da política governamental de Expansão da EPT no âmbito federal, por meio da Lei nº 11.892/2008, a qual instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCCT) e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), ampliou-se o número de escolas federais de Educação Profissional e tecnológica, dando início a um processo de crescimento de oferta de vagas a milhares de brasileiros de diferentes regiões do Brasil.

Os IFs representam um quadro novo de transformação do ponto de vista institucional e do ponto de vista de identidade desses institutos com relação aos compromissos com o desenvolvimento local, desenvolvimento sustentável, o fortalecimento de arranjos produtivos sociais, culturais e educacionais.

Para Moura; Lima Filho; Silva (2015, p. 1074), o movimento da expansão da rede federal é algo destacável, uma vez que:

É a presença do Estado brasileiro por meio de instituições reconhecidas como de qualidade nas periferias das capitais e em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos. Isso significa a ampliação das possibilidades de muitos brasileiros terem acesso a uma educação de qualidade, posto que, atualmente, são poucas as redes estaduais com condições para garantir esse direito à população, apesar de ser responsabilidade dos estados a universalização do acesso ao Ensino Médio.

Nesse sentido, o olhar dos autores sobre a expansão da rede federal é significativa, pois amplia o acesso à educação aos jovens de lugares longínquos, onde, muitas vezes, não se tem uma educação de qualidade. No entanto, os autores tecem uma crítica ao processo de expansão, mais especificamente à criação dos IFs, pois esse fato deslocou as discussões da rede sobre sua função social para a sociedade brasileira na expansão, em especial sobre o Ensino Médio Integrado que ainda estava em processo de implementação na rede, para as questões burocráticas de cunho administrativo dessas novas instituições. “Nesse caminho, marcado pelo imediatismo e improvisação, negligencia-se a construção de projetos educacionais fundamentados, elaborados coletivamente e coerentes com a realidade socioeconômica local e regional de cada nova unidade (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1074).”.

Dessa forma, a positividade da expansão é atenuada, em certo ponto, pois em decorrência da criação dos IFs, há uma sucessão de acontecimentos ocorridos num período curto, muitas das vezes sem planejamento adequado, visando a atender as finalidades e objetivos dessas novas instituições impostas pela Lei nº 11.892/2008.

No Amazonas, essa nova instituição surge a partir da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas - CEFET-AM (e suas respectivas Unidades Descentralizadas de Ensino – UNEDs do Distrito Industrial e de Coari – esta, oriunda da primeira fase da expansão da EPT da rede federal) e das Escolas Agrotécnicas Federais de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira, tornando-se cada uma em um *campus* do agora Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas –IFAM. A partir de 2007, inicia a segunda fase da expansão da RFEPCCT e cinco municípios do Amazonas foram contemplados com novas unidades do, até então, CEFET-AM: Lábrea, Maués, Parintins, Presidente Figueiredo e Tabatinga. Com a criação do IFAM, essas novas unidades passaram a fazer parte da rede federal e todos se transformaram em *campi* do IFAM. Esses *campi* foram implantados nesses municípios com certa celeridade e, em certa medida, sem uma política definida e sistematizada de formação de quadros e sem uma infraestrutura adequada para dar início às suas atividades iniciadas no ano de 2010.

Desse modo, os desafios inerentes a esse processo aligeirado são muitos e comprometeram, até certo ponto, a positividade de suas implantações nesses municípios do interior do Amazonas, em especial no que se refere à implementação do Ensino Médio Integrado nesses novos *campi*.

Nessa perspectiva, esta dissertação teve por objetivo *analisar o processo de implementação do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio no Instituto*

*Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM - campus Parintins, no período de 2007 a 2012.*

Assim, percorremos caminhos teórico-metodológicos em busca de respostas para o problema de pesquisa: Como ocorreu o processo de implementação do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio no *campus Parintins*?

Como fundamentação teórica, buscamos, primeiramente, um panorama histórico dos primeiros quinze anos de existência das Escolas de Aprendizes Artífices, criadas no ano de 1909, berço da rede federal de EPT, e da expansão da RFEPCT ocorrida nos anos 2000. Para tanto, nos estudos de Marx (1983), Kuenzer (1997; 2002), Manfredi (2002), Oliveira (2003), Cunha (2005), Marx; Engels (2007), Moura (2008), Machado (2008), Nunes de Mello (2009), Souza (2010), Arruda (2010), Oliveira; Oliveira (2012), Castelo (2013) e Nogueira (2016). No segundo momento, abordamos sobre o Ensino Médio Integrado: origem da formação integrada e EMI, concepção de formação humana integral, EMI, pilares conceituais e eixos estruturantes do EMI, além da concepção da Pedagogia das Competências, com base nos estudos de Marx (1983), Kuenzer (1992; 2000; 2002), Hirata (1994), Vieira (1999), Saviani (2003), Gramsci (2004), Mourão (2006), Ramos (2006; 2012), Manacorda (2007), Brasil (2007), Moura (2007; 2008; 2012), Ciavatta (2010; 2012), Araújo; Rodrigues (2011), Ciavatta; Ramos (2011), Frigotto; Ciavatta; Ramos (2012), Frigotto (2012) e Moura; Lima Filho; Silva (2015). A escolha do referencial teórico, adotado nesta pesquisa, mostrou-se pertinente à medida que nos possibilitou a compreensão do processo de implementação do EMI no *campus Parintins - CPA*.

A pesquisa constituiu-se de uma pesquisa empírica, na qual utilizamos questionários e análise documental para a coleta de dados. O critério de inclusão dos sujeitos de pesquisa foi ter participado da primeira fase de implementação do curso estudado no CPA e os que participaram das comissões que reestruturaram os Planos de curso em 2010 e 2012. Para a análise de dados utilizamos a metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD), com base em Moraes e Galiuzzi (2011).

A metodologia de análise de dados nos permitiu estruturar esta dissertação em cinco capítulos: Considerações Iniciais, Caminhos Teóricos, Caminhos Metodológicos, Análise do processo de implementação do Curso Técnico em Informática Integrado ao ensino Médio no IFAM CPA e as Considerações Finais.

Realizamos a análise dos dados a partir de quatro categorias emergentes das questões norteadoras da pesquisa: Motivos da implementação, Definição dos Planos de Curso, Concepção de formação humana e Desafios do processo de implementação. Na ATD a análise

de dados se dá a partir de um ciclo composto por três fases: a unitarização, a categorização e a compreensão do emergente (metatexto).

O Ensino Médio Integrado é oferecido somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental. A Forma Articulada Integrada significa que o curso garante tanto a formação da Base Nacional Comum do Ensino Médio quanto a Formação Técnica Profissional. Assim, ao concluir o curso, que no IFAM tem duração de três anos, o aluno tem o Diploma de Técnico de Nível Médio, permitindo prosseguir seus estudos em curso de nível superior e/ou exercer uma atividade profissional técnica.

Hoje, o IFAM oferece os seguintes cursos na forma integrada: Administração, Agropecuária, Agroecologia, Edificações, Eletrotécnica, Eletrônica, Informática, Mecânica, Mecatrônica, Meio Ambiente, Paisagismo e Química. Tais cursos não são oferecidos ao mesmo tempo em todos os *campi*, uma vez que cada *campus* deve (ou deveria) atender à sua demanda local. Em Parintins, município localizado no Baixo Amazonas, os cursos oferecidos na forma em apreço são: Administração, Agropecuária e Informática, pois, de acordo com as informações contidas no PDI 2014 – 2018,

[...] o município de Parintins, distante cerca de 369 quilômetros da capital, também possui um campus que atende a demanda regional, com cursos que vão de acordo com o Arranjo Produtivo Local (APL).

A atividade econômica local baseia-se na pecuária, com a criação de bovinos e suínos, seja para consumo local e exportação, na agricultura e no comércio.

Os eixos tecnológicos são: Ambiente e Saúde; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Recursos Naturais (IFAM, 2014, p. 29).

Compreendemos que o processo de expansão, que interiorizou a EPT, foi um dos principais motivos que levaram à implementação do curso de informática na Forma Articulada Integrada naquele município, porém consideramos que o mais relevante motivo da implementação foi devido à experiência do IFAM na oferta do curso estudado, pois, além de evidenciarmos nas respostas dos sujeitos que participaram da pesquisa, verificamos, a partir dos estudos de Nunes de Mello (2009), que o curso de informática começou a ser oferecido na escola Técnica Federal do Amazonas em 1988.

O curso oferecido em 1988 era voltado para a área de Informática Industrial e nesse mesmo ano teve cento e vinte dois alunos matriculados. No ano seguinte, duzentos e setenta e três e em 1990, quatrocentos alunos matriculados no referido curso. Essa alta procura pelo curso estava ligada ao contexto econômico da década em questão, pois houve um processo de abertura da economia brasileira com a redução das alíquotas de importações, assim as indústrias do Polo Industrial de Manaus adotaram ações que demandavam de inovação

tecnológica de processo para aumentar a importação dos componentes. (NUNES DE MELLO, 2009). Condiz com a reflexão de que “o advento da indústria moderna conduziu a uma crescente simplificação dos ofícios [...]. Isso foi possível pela incorporação da ciência à produção, a qual propiciou a introdução da maquinaria que passou a executar a maior parte das funções manuais (SAVIANI, 1994, p. 162).”.

Dessa forma, o número de matriculados no curso de Informática Industrial aumentou cada vez mais na década de 1990, pois além de ser oferecido na sede da ETFAM, passou, para atender à demanda da Zona Franca de Manaus (ZFM), a ser oferecido também na UNED-Manaus, hoje *Campus* Manaus Distrito Industrial.

Outro curso ligado à informática foi o curso de Processamento de Dados oferecido a partir de 1997, que, assim como o curso de Informática Industrial, foi bem aceito pela sociedade amazonense. O curso de Informática, propriamente dito, passou a ser oferecido a partir da “Resolução n.º. 005-CONDIR/CEFET-AM/00 de 19/12/00 (NUNES DE MELLO, 2009, p. 162)”, e habilitava o educando em Programação de Computadores. Ressaltamos que o curso de Informática ao ser oferecido naquele ano estava sob a égide do Decreto n.º. 2.208/97. Assim sendo, era oferecido na forma Concomitante, seu currículo era organizado por disciplinas em módulos, seu princípio orientador era o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais para a laboralidade (NUNES DE MELLO, 2009).

O curso de Informática passou a ser oferecido como Técnico Integrado ao Ensino Médio a partir de 2005, logo após a reformulação dos Planos de Cursos de nível médio, uma vez que em 2004 houve a promulgação do Decreto n.º. 5154/2004 que revogou o Decreto n.º. 2.208/97 e permitiu o retorno da possibilidade de integração da educação profissional técnica ao ensino médio. Na realidade o Decreto n.º. 5154/2004 não extinguiu a oferta da forma Concomitante, no entanto ampliou a oferta da educação profissional técnica de nível médio em duas formas: articulada e subsequente, sendo que a articulada pode ser integrada e concomitante ao Ensino Médio. “O CEFET-AM, optou por permanecer com a possibilidade da educação integrada e subsequente, os cursos técnicos foram estruturados a partir dos princípios institucionais, atendendo à legislação específica a eles inerente (NUNES DE MELLO, 2009, p. 164).” Hoje a oferta do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio está segundo as informações do Quadro 12.

**Quadro 12: O curso Técnico de Informática, na forma articulada integrada, no IFAM**

Curso	Eixo Tecnológico	Perfil	Campus que oferece
TÉCNICO EM INFORMÁTICA	Informação e Comunicação	Desenvolve programas de computador, seguindo as especificações e paradigmas da lógica de programação e das linguagens de programação. Utiliza ambientes de desenvolvimento de sistemas, sistemas operacionais e banco de dados. Realiza testes de programas de computador, mantendo registros que possibilitem análises e refinamento dos resultados. Executa manutenção de programas de computadores implantados.	Coari Humaitá Lábrea Manaus Centro Maués Parintins São Gabriel da Cachoeira Tabatinga

Fonte: Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/processo-seletivo-2016-1>. Acessado em: 08 fev. 2016

Ao fazermos nossas ilações sobre as informações contidas no Quadro 12 não foi possível deixarmos de notar que o curso de Informática, na forma integrada, é oferecido em quatro dos cinco *campi* implantados na expansão II – Lábrea, Maués, Parintins e Tabatinga -, por isso consideramos que sua implementação no CPA, assim como nos demais *campi* da expansão fase II, se deu devido à experiência do IFAM na oferta do curso.

Com relação O Plano de Curso (PC) foi, primeiramente, definido por uma comissão instituída no ano de 2009 de forma generalizada, sendo que foi elaborado pra atender a todos os *campi* que seriam implantados no início do ano de 2010, portanto não considerou as especificidades da localidade e foram embasados por diretrizes que visavam muito mais a formação para o mercado de trabalho do que a formação humana. Em relação às reestruturações dos PCs nos anos de 2010 e 2012, compreendemos que a participação dos sujeitos envolvidos no processo se deu de forma fragmentada, ora por questões da gestão, ora por falta de formação dos professores referente à Educação Profissional e EMI.

No entanto, concluímos que seria muito importante que aos docentes, gestores acadêmicos e técnicos administrativos daquele *campus* tivesse sido oferecida a oportunidade de estudar, discutir sobre as especificidades da Educação Profissional, bem como do EMI, no intuito de se apropriarem de seus conteúdos e desenvolvessem, dessa forma, um trabalho condizente com os princípios que norteiam a educação integrada. A falta dessa aproximação inicial de forma organizada comprometeu as reestruturações dos PCs.

Além disso, a infraestrutura inadequada e a agilidade em que as demandas precisavam ser atendidas devido à implantação do *campus*, colaboraram para aquela conclusão.

Quanto à concepção de formação humana dos PCs, concluímos, infelizmente, que a Pedagogia das Competências revela-se proeminentemente nos textos dos PCs, no entanto isso ocorreu devido às questões anteriormente esclarecidas e também porque somente em 2012 é que foram homologadas as diretrizes nacionais tanto para o Ensino Médio quanto para a Educação Profissional, portanto inferimos que a formação humana voltada para o mercado de trabalho condizia (e ainda condiz já que o Plano de Curso reestruturado em 2012 é o que está em vigor) com as políticas públicas dos anos de 1990.

Além disso, pensamos que seja difícil alterar tal concepção de formação humana na elaboração e/ou reestruturação de um plano de curso em uma instituição de Educação Profissional na atual sociedade em que vivemos e convivemos, pois ao elaborarmos um plano de curso, guiamo-nos primeiramente pelo perfil profissional registrado no Catálogo Nacional de Cursos, assim, segundo o PDI 2014-2018 (2014, p. 86):

O perfil do egresso é importante para atender os objetivos do curso, deve ser constituído de um conjunto de habilidades que ao serem colocadas em práticas, permitirão o desenvolvimento de competências intrinsecamente relacionadas com as funções que os egressos poderão exercer no mundo do trabalho.

Diante dessa regência do perfil profissional, corroboramos que as habilidades e competências, palavras-chave da Pedagogia das Competências, são as que devem ser consideradas para o preparo do aluno para o mundo do trabalho.

Em relação à categoria desafios, durante o processo de análise vários fatores nos chamaram a atenção, porém reunimos duas categorias complexas que contemplaram os desafios do processo de implementação do EMI em informática no CPA no sentido de compreender o porquê de suas existências. Assim, evidenciamos os desafios decorrentes do processo de implantação do *campus* e os relacionados à formação dos professores, que não deixa de ser uma consequência do processo de implantação.

Apesar das dificuldades decorrentes do processo de implantação do *campus*, é possível afirmarmos que o IFAM *campus* Parintins tem colaborado com o desenvolvimento social do município. O fato de implementar o EMI naquela localidade possibilitou o acesso de jovens, em especial, da classe trabalhadora a uma educação de qualidade. O EMI, ainda que não seja em sua plenitude naquele *campus*, tem demonstrado à população parintinense que é uma forma de ensino que precisa ser expandida para outros sistemas de ensino. Como exemplo disso, verificamos que desde 2012, ano em que formaram as turmas que ingressaram no ano de 2010 quando iniciaram as atividades do IFAM CPA, os alunos do CPA têm ficado em primeiro lugar no *ranking* do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) naquela cidade,

além de constatarmos que a maioria dos alunos egressos já está cursando o nível superior, embora não seja o foco do *campus*. O fato é que, embora a concepção de EMI não tenha sido, ainda, apreendida e objetivada por todos os docentes do CPA, pois é um processo gradual de construção de concepção e prática, processo cultural, a oferta do EMI no CPA tem desenvolvido nos alunos um grau de letramento mais amplo por se depararem com uma educação que agrega as disciplinas da Base Nacional Comum e as disciplinas Técnicas, além de terem oportunidades de participar de projetos de pesquisa e extensão, atividades voltadas para as artes, cultura, entre outras atividades que auxiliam o desenvolvimento das múltiplas dimensões desses alunos.

Isso reforça nossa confiança no EMI à educação Profissional, pois ele, além de permitir a inserção em uma atividade complexa do mundo do trabalho, permite ao filho do trabalhador que prossiga seus estudos no nível superior, condicionado às suas condições de vida, rompendo, dessa forma, com a dualidade estrutural existente em nossa sociedade, ou seja, o EMI oferece ao jovem, filho das classes esquecidas, diferentes caminhos para ter uma vida digna. Concordamos com Frigotto (2012, p. 74) que essa concepção de ensino politécnico “é a que pode responder a este horizonte de formação humana. [...] que rompe com as dicotomias geral e específico, político e técnico ou educação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista de realidade humana.”.

Os resultados desta pesquisa possibilitam uma reflexão sobre as políticas públicas para a Educação Profissional no Brasil, sobretudo no Estado do Amazonas, e instigam-nos a prosseguir com outras investigações nesta área, pois a educação politécnica, a escola unitária e a formação do ser humano em suas múltiplas dimensões são utopias que não devemos deixar às calendas gregas. Continuaremos, portanto, nessa *teimosa esperança*.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. **Referências sobre práticas formativas em Educação Profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente novo.** IN: ARAÚJO, R. M. L., RODRIGUES, D. S.(Orgs). Filosofia da práxis e didática da Educação Profissional. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. **Políticas de Educação Profissional de nível médio: limites e possibilidades.** Disponível em: <[www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-2/1SF/Textos/artigosenept.doc](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-2/1SF/Textos/artigosenept.doc)>. Acesso em: 19 set. 2016.

BEZERRA, Daniella de Souza. **Ensino Médio (des)integrado: história, fundamentos, políticas e planejamento curricular -- Natal (RN): IFRN, 2013.** Disponível em:<<http://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/editora/livros-para-download/ensino-medio-des-integrado-digital>>. Acesso em: 20 out. 2015.

BRASIL. **O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.** 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim\\_salto07.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf). Acesso em: 28 fev. 2013.

BREZINSKI, Maria Alice Sens. **O novo modelo para a Educação Profissional e tecnológica e a avaliação institucional** : efeitos das políticas públicas sobre a configuração do Instituto Federal de Santa Catarina. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** São Paulo: Cortez Editora, 1985.

CASTELO, Rodrigo. **O Social-Liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa.** São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CIAVATTA, Maria. **A pesquisa histórica em trabalho e educação.** In: CIAVATTA, Maria; REIS, Ronaldo Rosas (Org). A pesquisa histórica em Trabalho e Educação. Brasília: Liber Livro Editora, 2010, pp. 15-36.

\_\_\_\_\_, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). Ensino Médio Integrado: concepção e contradições – 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2012, pp. 83-106.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofício nos primórdios da industrialização.** 2. ed. – São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?.** Campinas, SP: Autores associados, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: FAZENDA, Ivani, Lucídio. (org). Metodologia da pesquisa educacional. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 75-100.

\_\_\_\_\_. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. 3. Ed., p. 57-78. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita.** In: \_\_\_\_\_. CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. 3. Ed., p. 21-56. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v. 2, 3ª. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HIRATA, Helena. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** In: FERRETI, Celso João... [et al.]. (Org.). *Novas Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, pp. 124-138.

IFRN. **Relatório do NUPED intitulado: Investigando a implementação do ensino médio integrada aos cursos técnicos de nível médio no CEFET-RN a partir de 2005: o currículo e a gestão.** 2011. Disponível em: [http://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/nucleos-de-pesquisa/nucleo-de-pesquisa-em-educacao/Relatorio%20Final\\_NUPED.pdf/view](http://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/nucleos-de-pesquisa/nucleo-de-pesquisa-em-educacao/Relatorio%20Final_NUPED.pdf/view). Acesso em: 04 maio 2016.

KONDER, Leandro. **A construção da proposta pedagógica do SESC Rio.** Rio de Janeiro: Editora SENAC, 2000.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Petrópolis: Vozes, 1978.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo.** São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. **A questão do Ensino Médio no Brasil.** In: Revista Trabalho e Educação. Campinas, SP: Papirus: Cedes. São Paulo: Ande: Anped, 1992, pp. 113-128.

\_\_\_\_\_. **Ensino Médio e profissional: As políticas do Estado Neoliberal.** São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito.** In: Educação & sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), ano XXI, nº 70, Abril/2000. Campinas: Cedes, 2000, pp. 15-39.

\_\_\_\_\_. (org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho -3. ed.** – São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios.** 2011. In: Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24 nov. 2015.

LEITE, Elizane de Araújo. **A expansão e a interiorização da Educação Profissional e Tecnológica no Amazonas.** - Manaus: UFAM, 2013. 102 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) — Faculdade de Tecnologia - Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Manaus –AM. 2013.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **A educação e os novos desafios da tecnologia.** In: FERRETI, Celso João ... [et al.]. (Org.). *Novas Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 169-188.

\_\_\_\_\_. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.** v. 1, n. 1, (jun. 2008). – Brasília: MEC, SETEC, 2008. Anual, pp. 8-22. Disponível em:< [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev\\_brasileira.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf)>. Acesso em: 15 agos. 2016.

\_\_\_\_\_. **O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA**. 2011. In. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24 nov. 2015.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. [tradução Newton Ramos de Oliveira]. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. Trad. Maria Helena B. Alves. Lisboa, Estampa, 1977.

\_\_\_\_\_. **O capital**. São Paulo: Abril, v. I, 1983.

\_\_\_\_\_; Engels, Friedrich. **Princípios do comunismo e Manifesto de Partido Comunista**. Traduzido por Diego Siqueira. São Paulo: Editora Sundermann, 2007.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2.ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MOURA, Dante Henrique. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração**. Holos, Ano 23, Vol. 2 – 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>>. Acesso em: 08 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1, n. 1, (jun. 2008 - ). – Brasília: MEC, SETEC, 2008. Anual, pp. 23-52. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev\\_brasileira.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **A organização curricular do Ensino Médio Integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura**. Revista Labor, no. 7, v.1, 2012. Disponível em: <[http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume7/1\\_A\\_organizacao\\_curricular\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado\\_-\\_trabalho\\_ciencia\\_tecnologia\\_e\\_cultura\\_DANTE\\_LABOR.pdf](http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume7/1_A_organizacao_curricular_do_ensino_medio_integrado_-_trabalho_ciencia_tecnologia_e_cultura_DANTE_LABOR.pdf)>. Acesso em: 08 fev. 2016.

\_\_\_\_\_; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. **Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira**. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63. Out.-dez, 2015.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. **A fábrica como espaço educativo**. São Paulo: Scortecci, 2006.

NATIVIDADE, Julieuza de Souza; Mourão, Arminda Rachel Botelho. **Formação de professores para a Educação Profissional: compreender para atuar no Ensino Médio Integrado no contexto amazônico**. In: Os institutos Federais na Amazônia: caminhos, desafios e proposições./ Cleiton Sampaio de Farias (Org.), José Júlio César do N. Araújo (Org.). p. 73-88. Curitiba: CRV, 2016.

NOGUEIRA, Sílvia Cristina Conde. **II fase da política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Amazonas: acesso ampliado e precarizado à educação pública**. 2016. 210 p. Tese (Doutorado em educação), Universidade Federal do Amazonas, Manaus 2016.

NUNES DE MELLO, Maria Stella Vasconcelos. **De Escolas de Aprendizizes a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas: cem anos de história**. Manaus: Editora, 2009.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Políticas públicas para o ensino profissional: O processo de desmantelamento dos Cefets.** Campinas, SP: Papyrus, 2003.

OLIVEIRA, Selma Suely Baçal de. **Crescimento Econômico do Capital, Emprego e Qualificação Profissional no Amazonas.** In: CIAVATTA, Maria; REIS, Ronaldo Rosas (Org). A pesquisa histórica em Trabalho e Educação. Brasília: Liber Livro Editora, 2010, pp. 155-176.

OLIVEIRA, Jussara de Fátima Alves Campos. CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. **As políticas públicas para a Educação Profissional: analisando o governo Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva.** Disponível em: <[http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais\\_2012/GT-03/GT03-019.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-03/GT03-019.pdf)>. Acesso em: 06 mar. 2015.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais: uma revolução profissional e tecnológica.** – Natal: IFRN, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). Ensino Médio Integrado: concepção e contradições – 3. Ed., p. 107-128. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Abel Bezerra dos; NOGUEIRA, Cristina Conde. **Política de Formação de Professores no IFAM/Campus Manaus Zona Leste.** In: MOURÃO, Arminda Rachel Botelho et al (Org) . A Educação Profissional na Região Norte: Reflexões críticas. Manaus: Edua, 2013, p. 351-374

SANTOS, Raimundo dos. Tipos de pesquisa científica. In: \_\_\_\_\_. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**, 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, pp. 25-30.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.** In: FERRETI, Celso João... [et al.]. (Org.). Novas Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, pp. 151-168.

\_\_\_\_\_. **O choque teórico da politecnia.** In: **Trabalho, educação e saúde.** Revista da EPSJV/FIOCRUZ, n. 1, p. 131-52. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2003.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: expansão e desafio para os institutos federais.** 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/219>>. Acesso em: 26 maio 2016.

VIEIRA, Carlos Eduardo. **Cultura e formação humana no pensamento de Antônio Gramsci.** N. 25, n. 1, p. 51-66, jan./jun. São Paulo: Educação e Pesquisa, 1999.

## DOCUMENTOS ANALISADOS E/OU CONSULTADOS

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, e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm)> . Acesso em 19 Ag. 2015.

\_\_\_\_\_. **PARECER CNE/CEB Nº 39/2004.** Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/tecnico/legisla\\_tecnico\\_parecer392004.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer392004.pdf)>. Acesso em: 27 jul 2015.

\_\_\_\_\_. **Chamada Pública MEC/SETEC n.º 001/2007a.** Chamada pública de propostas para apoio ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital\\_chamadapublica.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_chamadapublica.pdf)>. Acesso em: 1 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)>. Acesso em: 24 Set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&Itemid=30192)>. Acesso em: 12 Ago.2015>. Acesso em: 24 Set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 23 Nov. 2015.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional da Educação.** Brasília, 2010. Disponível em: <[http://www.fne.mec.gov.br/images/pdf/notas\\_tecnicas\\_pne\\_2011\\_2020.pdf](http://www.fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf)>. Acesso em: 23 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.** Documento Base. Brasília: MEC, SETEC, 2007b. Disponível em: <[http://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>. Acesso em: 13 jun 2015.

\_\_\_\_\_. **Catálogo Nacional Dos Cursos Técnicos,** 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11394-catalogo-nacional-versao2012-pdf&category\\_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11394-catalogo-nacional-versao2012-pdf&category_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acessado em: 21 fev 2016.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais:** Uma análise das condições de vida da população brasileira. 2013. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2016.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM. PDI - **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009 - 2013.** / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, IFAM. – Manaus: IFAM, 2009. Disponível em: <[www.ifam.edu.br/portal/images/file/PDI%20IFAM\\_2009\\_2013.pdf](http://www.ifam.edu.br/portal/images/file/PDI%20IFAM_2009_2013.pdf)>. Acesso em: 15 maio 2014.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM. PDI - **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014 - 2018.** / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, IFAM. – Manaus: IFAM, 2014. Disponível em: <[www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/.../noticias/PDI201420182108151.pdf](http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/.../noticias/PDI201420182108151.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2015.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO - TCU. **Relatório de auditoria operacional em ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Brasília, 2012. Disponível em: <<http://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?inline=1&fileId=8A8182A14D92792C014D92847E5F3E97>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

## APÊNDICE A - Questionário P1



UFAM

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Caro(a) servidor(a), o objetivo desta pesquisa é *analisar o processo de implementação do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Informática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM - campus Parintins e sua estruturação curricular*. Gostaria de contar com a sua colaboração neste trabalho.

O questionário não é um teste de conhecimento, portanto, não existe resposta certa ou errada. Por favor, expresse sua opinião e/ou compreensão, respondendo às questões, conforme instruções. Não se identifique, a pesquisa é anônima e os dados serão trabalhados dentro da mais rigorosa ética científica. Sua participação é voluntária.

Agradeço cordialmente a sua atenção.

Julieiza de Souza Natividade

Mestranda em Educação

### Questionário

#### Instruções

Este questionário solicita informações a respeito do caminho percorrido pelo IFAM para implantar o curso de Ensino Médio Integrado em informática no *campus Parintins*.

1. Quantos anos de experiência você possui trabalhando com a Educação Profissional?

- ( ) Este é meu primeiro ano
- ( ) 1-2 anos
- ( ) 3-5 anos
- ( ) 6-10 anos
- ( ) 11-15 anos
- ( ) 16-20 anos
- ( ) Mais de 20 anos

2. Quantos anos de experiência você possui trabalhando com o Ensino Médio Integrado?

- ( ) Este é meu primeiro ano
- ( ) 1-2 anos
- ( ) 3-5 anos
- ( ) 6-10 anos
- ( ) 11-15 anos
- ( ) 16-20 anos
- ( ) Mais de 20 anos

3. Houve comissão responsável para realizar estudos sobre os arranjos produtivos locais em Parintins?

Sim ( )

Não ( )

Não sei informar ( )

4. Em caso afirmativo, você fez parte da comissão?

Sim ( )

Não ( )

6. Você fez parte, de alguma forma, do processo de implementação do curso de informática, forma integrada, do IFAM *campus Parintins*?

Sim ( )

Não ( )

5. Qual(ais) motivo(s) levaram à implementação do Curso Técnico em informática no *campus Parintins*?

6. Você considera o curso técnico integrado ao Ensino Médio de informática importante para a sociedade parintinense, levando em consideração os aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais? Justifique sua resposta.

8. O que justifica a implementação do curso de informática, na forma integrada, no *campus Parintins*?

9. Qual o objetivo desse curso?

10. Houve dificuldades para implementar o curso de Ensino Médio Integrado em informática no *campus Parintins*?

Sim ( )

Não ( )

Não sei informar ( )

11. Se houve dificuldades para implementar o curso de Ensino Médio Integrado em informática no *campus Parintins*, descreva-as?

12. Como o currículo do curso de informática da forma integrada foi definido? Por quem?

13. Ocorreram momentos específicos de formação da equipe que elaborou o Plano de Curso de Informática da forma integrada para a compreensão do currículo integrado e das especificidades do Ensino Médio Integrado?

Sim ( )

Não ( )

Não sei informar ( )

14. O Plano de Curso de informática da forma integrada está alinhado às demandas do mercado de trabalho do município de Parintins e/ou de sua região?

Sim ( )

Não ( )

Não sei informar ( )

15. O currículo do curso técnico em informática da forma integrada foi construído para atender às demandas do mercado de trabalho do município de Parintins e/ou da região em que está localizado?

Sim ( )  
Não ( )  
Não sei informar ( )

16. Qual (ais) foi (foram) o(s) princípio(s) que norteou(aram) o PPC de Informática da forma integrada do IFAM *campus Parintins*?

17. O ensino por competências está presente no PPC de Informática da forma integrada?

Sim ( )  
Não ( )  
Não sei informar ( )

18. Qual o perfil profissional do técnico em informática, traçado no PPC do referido curso do Ensino Médio Integrado?

**Aqui termina o questionário.**

**Muito obrigado por sua cooperação!**

Por favor, devolva o questionário preenchido à pessoa responsável pela coleta dos questionários na data previamente agendada ou faça o favor de digitalizá-lo e encaminhá-lo, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o e-mail: [julieuza@yahoo.com.br](mailto:julieuza@yahoo.com.br)

## APÊNDICE B - Questionário P2



**UFAM**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Caros (as) Professor (a), Diretor(a), Coordenadores(as) o objetivo desta pesquisa é *analisar o processo de implementação do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Informática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM - campus Parintins e sua estruturação curricular*. Gostaria de contar com a sua colaboração neste trabalho.

O questionário não é um teste de conhecimento, portanto, não existe resposta certa ou errada. Por favor, expresse sua opinião e/ou compreensão, respondendo às questões, conforme instruções. Não se identifique, a pesquisa é anônima e os dados serão trabalhados dentro da mais rigorosa ética científica. Sua participação é voluntária.

Agradeço cordialmente a sua atenção.  
 Julieuza de Souza Natividade  
 Mestranda em Educação

### Questionário

#### **Instruções**

Este questionário solicita informações a propósito de sua concepção sobre integração curricular e desafios da integração curricular no Ensino Médio Integrado. Portanto está composto de duas partes. Na primeira constam questões relativas às concepções sobre integração curricular e Ensino Médio Integrado e, na segunda parte, questões relacionadas aos desafios encontrados na organização do currículo do Ensino Médio Integrado em informática.

#### **Primeira Parte:** Integração Curricular e Ensino Médio Integrado

1. Em sua trajetória profissional, antes de seu ingresso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM, já havia tido alguma experiência de trabalho com Educação Profissional?

Sim ( ) → Qual (ais)? \_\_\_\_\_  
 Não ( )

2. Quantos anos de experiência você possui trabalhando com o Ensino Médio Integrado?

- ( ) Este é meu primeiro ano  
 ( ) 1-2 anos  
 ( ) 3-5 anos

- 6-10 anos
- 11-15 anos
- 16-20 anos
- Mais de 20 anos

3. Na sua compreensão, o corpo docente tem domínio/entende sobre integração curricular?

- Sim ( )
- Não ( )

4. Na sua compreensão, o corpo docente tem domínio/entende sobre Ensino Médio Integrado?

- Sim ( )
- Não ( )

5. Qual é a sua compreensão acerca de currículo integrado?

6. Qual é a sua compreensão acerca de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional?

7. Você já fez parte de alguma comissão responsável pela reestruturação curricular do Plano de Curso de Informática na forma integrada de ensino do IFAM *campus Parintins* ?

- Sim( )
- Não( ) →Por favor, passe para a questão 12.

8. Se respondeu “Sim” na questão anterior, você teve acesso aos documentos norteadores da Política de Educação Profissional, tais como decretos, leis, dentre outros?

- Sim( )
- Não( )

9. Qual(ais) das seguintes concepções foram discutidas para a reestruturação do PPC do Curso Técnico em informática?

*Por favor, marque quantas alternativas forem apropriadas.*

- As orientações da Política Curriculares Nacionais estabelecidas para o Ensino Médio Integrado.
- O conceito de interdisciplinaridade.
- O conceito de politecnia.
- O conceito de trabalho.
- O conceito de ciência.
- O conceito de cultura.
- O conceito de tecnologia.
- O conceito de omnilateralidade.
- O conceito de competências.
- Não houve discussão.
- Outro(s) (por favor, especifique (-os):

10. Ocorreram momentos específicos de formação da equipe, gestores, coordenadores e docentes, para compreensão do currículo integrado e das especificidades do Ensino Médio Integrado?

- Sim ( )
- Não ( )

11. Como o currículo do curso de informática da forma integrada foi definido? Por quem?

12. Qual (ais) é (são) o(s) princípio(s) norteador(es) do PPC de Informática da forma integrada do IFAM *campus Parintins*?

13. O Plano de Curso de informática da forma integrada está alinhado às demandas do mercado de trabalho do seu município e/ou da sua região?

Sim ( )

Não ( )

Não sei informar ( )

14. O currículo foi em algum momento alterado para atender às demandas do mercado de trabalho do seu município e/ou da sua região?

Sim ( )

Não ( )

Não sei informar ( )

15. Como se dá a atualização do Plano de Curso de Informática da forma integrada?

16. O ensino por competências está presente no PPC de Informática da forma integrada?

Sim ( )

Não ( )

Não sei informar ( )

17. Qual o perfil profissional do técnico em informática, traçado no PPC do referido curso do Ensino Médio Integrado?

18. Na sua compreensão, o que justifica a implementação do curso de informática, na forma integrada, no *campus Parintins*?

19. Qual o objetivo desse curso?

20. Qual sua compreensão sobre trabalho?

21. Qual sua compreensão sobre competências?

22. Qual sua compreensão sobre interdisciplinaridade?

23. Qual sua compreensão sobre ciência?

24. Qual sua compreensão sobre cultura?

25. Qual sua compreensão sobre educação tecnológica?

**Segunda Parte:** Desafios na organização do currículo do Curso de Ensino Médio Integrado de informática do *Campus Parintins*

26. Existe algum documento oficial orientador ao qual você teve acesso e que trate de propostas/ações para integração do currículo no Ensino Médio Integrado?

Sim ( ) → Qual (ais)? \_\_\_\_\_  
Não ( )

27. No cotidiano escolar existem ações pedagógicas e/ou procedimentos adotados como rotina, com vistas à comunicação entre as disciplinas propedêuticas e as de formação profissional?

Sim ( ) → Qual (ais) Não ( )

28. Quais foram e/ou são as principais dificuldades, em sua opinião, para a implementação do Ensino Médio Integrado no *campus Parintins*?

29. Quais desafios foram encontrados pela equipe acadêmica e pedagógica ao organizar o currículo do Curso de Ensino Médio Integrado de informática do *Campus Parintins*?

30. Quais seriam suas sugestões, com vistas ao fortalecimento da rede federal de Educação Profissional do Amazonas, em relação à superação dos desafios da implementação do currículo integrado?

31. Que outras considerações e sugestões gostaria de fazer?

**Aqui termina o questionário.**

**Muito obrigado por sua cooperação!**

Por favor, devolva o questionário preenchido à pessoa responsável pela coleta dos questionários na data previamente agendada ou faça o favor de digitalizá-lo e encaminhá-lo, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o e-mail: [julieuza@yahoo.com.br](mailto:julieuza@yahoo.com.br)