

A IMPLEMENTAÇÃO DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ

THE IMPLEMENTATION OF INTEGRATED TECHNICAL COURSES BY THE FEDERAL INSTITUTE OF EDUCATION, SCIENCE AND TECHNOLOGY OF PARANÁ/BR



Vol. II Número 23 Jul./Dez. 2016

Ahead of Print

Celso João Ferretti¹

RESUMO: O objetivo do texto é o de apresentar e discutir o processo de implementação, no Campus Curitiba do Instituto, dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Pretendeu-se verificar se a orientação formativa materializada nos cursos técnicos integrados ao ensino médio pela instituição era compatível com a concepção de educação sobre a qual se estrutura proposta oficial de integração entre o ensino técnico e o ensino médio. Foram adotados dois procedimentos básicos para a coleta de informações: o exame de documentos institucionais e a realização de entrevistas. A análise dos documentos institucionais, assim como dos dados coletados por meio de entrevistas revelaram a existência de posicionamentos dúbios relativamente às linhas teórico-filosóficas a serem observadas no que tange à configuração e desenvolvimento dos cursos técnicos integrados. Tal dubiedade, além das dificuldades encontradas para o desenvolvimento de atividades de integração permitem concluir que a orientação educativa adotada pela instituição tendeu a afastar-se, sob vários aspectos, das proposições teórico-filosóficas e epistemológicas da formação omnilateral e politécnica que constituem o fundamento da integração entre o ensino médio e a educação profissional.

PALAVRAS-CHAVE: implementação de políticas educacionais; ensino técnico integrado ao ensino médio; Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

ABSTRACT: The objective of the text is to present and discuss de implementation process of the technical courses integrated to secondary school in the Curitiba Campus of the Institute. The intention was to verify if the formative orientation which was materialized in the technical courses integrated to secondary

¹Doutor em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (Uniso), Sorocaba, Brasil. E-mail: ferretti.org.br.

school by the institution were compatible with the education conception on which was based the official proposal of the integration between the secondary school courses and the technical ones. Two investigation procedures were adopted: the examination of institutional documents and the conduction of interviews. The document and the interviews analyses revealed the existence of dubious positioning related to the theoretical and philosophical lines concerning to the configuration and to the development of the integrated courses. Such dubiety, and the difficulties encountered in the development of integration activities allow the conclusion that the formative orientation adopted by the institution tended to depart, in several respects, from the theoretical, the philosophical and the epistemological aspects of omnilateral and polytechnical formation which constitutes the foundation of the integration between the high school and the vocational education.

KEY-WORDS: Implementation of educational policies; technical courses integrated to secondary school; Federal Institutes of Education, Science and Technology.

A implementação dos cursos técnicos integrados no ifpr

O objetivo do texto é o de apresentar e discutir os elementos que constituíram o processo de implementação, no Campus Curitiba do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, dos cursos técnicos de nível médio integrados ao ensino técnico estipulados inicialmente pelo Decreto 5154/2004 e posteriormente incorporados à LDB 9394/1996 por meio da Lei 11.741/08.

O exame dos documentos relativos à criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL/MEC/PDE, 2008) e (PACHECO, s/d), bem como o fato de que estes são pensados no decorrer do segundo governo Lula e no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), conjunto de programas desencadeado pelo Estado, mas articulado ao movimento “Compromisso Todos pela Educação”, que representa principalmente os interesses do empresariado, indica que tais instituições, apesar dos discursos de crítica à formação profissional de natureza instrumental e das referências à justiça e mesmo à transformação social presentes nos referidos documentos, tendem a colocar mais ênfase sobre o desenvolvimento e a competitividade econômica e sobre as contribuições da instituição para tal fim, a partir dos arranjos produtivos locais, tendo em vista a formação do “novo trabalhador” demandado pela reestruturação das empresas.

Paralelamente, e de forma contraditória, referidos documentos indicam terem os Institutos Federais a responsabilidade de priorizar, no âmbito da formação técnica, a materialização dos cursos que promovem a integração entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico, cujo escopo é a formação omnilateral. Contraditória porque tal formação tem por base a escola unitária e a educação politécnica, originárias, respectivamente, das reflexões de Gramsci e Marx sobre a educação e seu papel na formação dos trabalhadores, tendo em vista a perspectiva de constituição de sociedades mais amplas, justas e igualitárias que as de caráter capitalista. Porque, no âmbito da educação brasileira, tal perspectiva implica uma forma nova de articulação entre a formação geral e a específica e porque demanda a atenção a outras medidas que não apenas as de caráter curricular, referido encargo constitui um desafio para a instituição, posto que demanda alterações de monta nas perspectivas que, até então, haviam balizado a oferta de cursos técnicos.

Por outro lado, tal desafio não pode ser enfrentado sem que seja levada em consideração a identidade histórica das antigas escolas técnicas, seja das que deram origem aos CEFETs, seja das vinculadas às Universidades Federais. Tal identidade se estruturou centenariamente, constituindo uma cultura institucional reconhecida e hegemônica, fundada na formação de técnicos segundo as necessidades reais ou proclamadas da sociedade

brasileira, mas abalada na última década do século passado e início deste, seja em função das mudanças no âmbito do trabalho, verificadas desde a década de 1970, seja como resultado das reformas educacionais produzidas entre nós tendo em vista tais mudanças.

A questão que se coloca é a da possibilidade de que essa cultura desempenhe, hoje, papel contraditório frente aos desafios postos pela perspectiva de desenvolvimento do ensino médio integrado, o qual não se confunde, nos seus fundamentos, com a superposição entre a formação geral e a específica que vigora, nas escolas técnicas, desde que foram constituídas como tal, na década de 1940 do século XX, pela reforma Capanema.

As opções a serem seguidas não podem ignorar as novas configurações assumidas pelo trabalho na sociedade capitalista da atualidade. Frente a elas podem simplesmente promover adaptações pontuais ou mais de fundo para atender as novas demandas, introduzindo, por exemplo, novos conteúdos, em que isso implique rever a cultura institucional. Mas a proposta de ensino médio integrado à educação profissional, na perspectiva dos fundamentos do Decreto 5154/2004 pede muito mais que isso.

A forma como as opções se tornam públicas tem um peso no processo de manutenção ou alteração do *status quo*. Nem sempre elas são manifestadas por coletivos em assembleias ou reuniões, que é uma forma privilegiada de promover o debate político no sentido de fazer avançar as discussões. Muitas vezes, principalmente quando o caminho é incerto ou quando não é possível aglutinar pessoas em torno de uma posição, decisões são tomadas ou tentadas no plano individual, em situações cotidianas, tendo em vista encontrar respostas para dúvidas ou questionamentos pessoais e/ou profissionais, o que tipifica um enfoque muito mais restrito em termos de definições políticas. Ambas as formas tendem a conviver nas instituições, mas a primeira somente encontra guarida naquelas em que é cultivado e privilegiado o debate democrático entre alternativas.

As considerações anteriores são um convite à reflexão permanente dos gestores, professores e técnicos de cada IF em todos os níveis, assim como à interlocução com outros IFs e com outros fóruns para chegar a arranjos a serem testados, reformulados, melhorados, bem como para tomar decisões em relação à instalação de cursos, em particular, no que se refere ao objeto da atenção deste artigo, ou seja, os cursos técnicos integrados. Nesse sentido, o que definirá os caminhos a seguir será o tipo de compromisso político e social que cada Instituto estabelecer com o país e especialmente com os setores populares.

Em outros termos, os IFs serão o que os compõem fizerem dele, ressaltando que a proposta da integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica traz, em si, elementos contraditórios na medida em que incorpora continuidades e rupturas entre duas visões governamentais a respeito da Educação Profissional. Tanto as proposições do governo FHC quanto do governo Lula parecem assentar-se em um poder transformador da escola que necessita ser relativizado, pois esse poder é limitado, no curto prazo, fazendo-se sentir, quando bem sucedido, mais a médio e longo prazo. Além disso, no caso brasileiro, outras políticas acabam tendo precedência sobre a educação, como bem atesta o reduzido volume do PIB nacional destinado historicamente à educação.

O estudo da implementação dos cursos técnicos integrados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, no Campus Curitiba, teve por objetivo não apenas de contribuir para as discussões que têm sido travadas a respeito, mas, também, para as reflexões acima sugeridas, uma vez que a efetivação de uma política como a do desenvolvimento dos referidos cursos não depende apenas de sua fundamentação teórico-epistemológica e filosófica ou de uma legislação que lhe confira legitimidade social, mas, sim, de um conjunto variado de circunstâncias de caráter político, social, econômico, cultural, assim como do posicionamento, em relação a ela, das instituições encarregadas de sua materialização, na medida em que tal efetivação implica, efetivamente, em interferências, planejadas ou não, nas práticas institucionais, na concepção de educação e de currículo, de trabalho docente, de produção de material didático, da atuação dos discentes, de

infraestrutura e de organização administrativa, as quais encontram, na identidade e na cultura das escolas, elementos que reforçam ou se contrapõem às demandas da política, por meio de adesões, críticas, proposições e, também, omissões.

Investigações que vêm sendo realizadas a respeito da implementação do decreto 5154/04, como destacado por Ferretti (2011), evidenciam, não só as limitações na compreensão do que está sendo entendido por “ensino técnico integrado”, como, também, as dificuldades de diversa ordem encontradas pelas instituições para viabilizá-lo, inclusive porque as Diretrizes Curriculares Nacionais que deveriam orientar o ensino técnico de nível médio, apesar de atualizadas recentemente (2012), conservam vários traços do hibridismo que procurou conciliar, desde a promulgação do referido decreto, as proposições dele constantes com a da formação por competência.

O estudo da implementação de reformas em educação pode servir a vários objetivos. Pode-se realizar a investigação com a finalidade de verificar se a implementação se deu de acordo com o proposto, tendo em vista corrigir eventuais distorções observadas no sentido de otimizar processos e produtos. Trata-se, neste caso, de estudos de avaliação de impacto, desenvolvidos por instituições como as Secretarias de Educação estaduais em relação a políticas propostas para a área. Pode-se fazer estudos meramente com a finalidade de descrever o processo de implementação, tendo em vista aprimorar procedimentos técnicos considerando a possibilidade de implementação de outras reformas e/ou políticas.

Mas também é possível e desejável promover estudos no sentido de entender o porquê do constatado e descrito. Ou seja, de tentar explicitar e discutir o caminho trilhado por instituições quando se defrontam com o desafio de implementar ações e práticas não necessariamente pensadas e idealizadas por elas, mas as quais são obrigadas a materializar por força da sua condição institucional. Nessa perspectiva, tentou-se evitar a dicotomização, muito comum em estudos das práticas de instituições educativas, conforme Lopes (2006), entre as interpretações que se guiam por visões *macro* sobre o cotidiano escolar, relegando a segundo plano as peculiaridades institucionais e outras que, desconsiderando ou minimizando as determinações sociais, políticas, culturais e econômicas da escola, privilegiam apenas o olhar *micro*, centrado nas práticas em si mesmas. Masson e Mainardes (2013a) vão mais além, criticando tal leitura. Orientando-se pela perspectiva marxista no exame das políticas educacionais, esses autores consideram que referida visão mantém de certa forma a dicotomia na medida em que elide as relações dialéticas entre totalidade e particularidade, relações que, a seu ver, devem ser privilegiadas se se pretende o olhar mais agudo e crítico sobre a realidade examinada.

O presente estudo tentou, por esse motivo, amparar-se na perspectiva de que a relação entre o singular, o particular e a totalidade é dialética, ou seja, determinam-se mutuamente, não cabendo, portanto, a dicotomização acima apontada. Para realizá-lo buscou-se produzir uma investigação tão completa quanto possível da instituição e da implementação do ensino técnico integrado ao ensino médio, de acordo com o decreto 5154/04, nos limites impostos pelos recursos e tempo disponíveis, situação que tornou o exame menos completo do que se pretendia a princípio.

Trata-se, portanto, de um estudo de caso institucional, com as características de “estudo instrumental” que lhe atribui Stake (1999), mas que, ao mesmo tempo, congrega algumas características dos estudos que esse autor denomina de “intrínsecos”. Este último enfoque do estudo de caso é caracterizado pelo autor como sendo aquele que interessa ao pesquisador em função de particularidades e especificidades que distingue um determinado caso dos demais. Não interessam, portanto, suas semelhanças com outros casos tendo em vista uma situação que lhes seja comum como, por exemplo, problemas de violência escolar ou uma determinada concepção de educação. Já o enfoque “instrumental” caracteriza-se pelo fato de que o estudo de um determinado caso, por compartilhar com outros casos,

preocupações que lhes são comuns, reúne condições para contribuir para a melhor compreensão de um determinado aspecto dessas preocupações (por exemplo, suas origens, determinações).

O IFPR, do ponto de vista da implementação da integração entre o ensino técnico e o ensino médio, com base no decreto 5154/04, apresenta várias semelhanças com outras instituições do mesmo tipo. Ao mesmo tempo distinguem-se de vários deles, dadas suas peculiaridades, o que, de certa forma, justificaria o enfoque “intrínseco” do estudo. Não obstante, a dimensão mais enfatizada foi a “instrumental”, considerando que os resultados podem ser cotejados com o que vem ocorrendo em outros IFs, assim como com os processos de implementação da integração entre o ensino técnico e o ensino médio em escolas públicas de outras redes de ensino que talvez até se defrontem com mais dificuldades para fazê-lo do que os IFs, em função da particular atenção do governo federal a essa ação por parte de tais instituições e, por decorrência, de maior acesso aos recursos necessários para realizá-la.

Duas diretrizes orientaram o estudo. A primeira e mais importante diz respeito à orientação formativa adotada pela escola. Neste caso, pretendeu-se verificar se a orientação formativa materializada nos cursos técnicos integrados ao ensino médio é compatível com a concepção de educação que está na base da proposta de integração entre o ensino técnico e o ensino médio. Tal concepção é a da formação politécnica e omnilateral, tendo por base as propostas de Marx e Gramsci para a formação escolar que se proponha a relação entre trabalho e educação a qual fornecerá as categorias de análise pertinentes a esta dimensão da pesquisa. Esta concepção é abordada por parte de diferentes autores afinados com tal perspectiva educacional tendo em vista a realidade brasileira.

Embora a concepção de integração entre ensino técnico e ensino médio esteja aí claramente definida, esta pode ser mascarada pela letra da lei ou até mesmo distorcida, dependendo da interpretação conferida ao conteúdo do decreto 5154/04 e da Lei 9394/96, no que diz respeito ao ensino técnico integrado ao ensino médio, assim como das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino do Ensino Médio e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de nível médio, as primeiras aprovadas em 2011 e as segundas em 2012, fazendo-se a ressalva de que estas últimas apresentam distorções em relação às primeiras.

A segunda perspectiva diz respeito ao âmbito em que se desenvolveu a pesquisa, ou seja, a escola, sempre recordando seu não isolamento do contexto maior em que se situa. Tal perspectiva refere-se ao pressuposto de que a escola não é mera executora do que dela pretendem os formuladores de política, por ser um organismo vivo. Entende-se que, como coletivo, ou pela ação de professores ou grupos de professores, a escola pode realizar escolhas entre alternativas de formação ainda que as possibilidades, nesse sentido, sejam, na maior parte dos casos, muito limitadas. Tais escolhas, no nosso entender, dependem das *apropriações* que a escola realiza das políticas que lhe são propostas e das *objetivações* que delas resultam sob a forma de práticas gestionárias e pedagógicas. Por *apropriação* entende-se, com base em Luckács (2012), a incorporação consciente, pelos sujeitos individuais, considerados como constituintes do ser social, de conhecimentos, valores, proposições, produzidas historicamente (inclusive contemporaneamente) tendo em vista a proposição de fins a que se propõe no plano da consciência. A *objetivação* diz respeito à realização efetiva desse “por teleológico” por meio da consideração e das ações sobre as condições objetivas que viabilizam ou obstruem tal realização, de modo que ela possa se tornar realmente efetiva, processo por meio do qual se produzem, de um lado, novos conhecimentos, inclusive por meio da modificação dos já existentes, os quais contribuem para a reprodução social e, de outro, para a transformação do próprio sujeito.

Pode-se esperar, segundo tal perspectiva, que propostas de mudanças que chegam

às instituições escolares produzam movimentos antagônicos, de apoio ou de resistência, a partir de valores divergentes, de concepções político-ideológicas distintas e grupos de interesse díspares, ou de disputas de caráter epistemológico. Evidentemente, também é preciso atentar para o fato de que nem tudo na dinâmica escolar diz respeito a conflitos, havendo espaços consensuais. Esses elementos de consenso e diversidade se explicam, em parte, pelo fato de que, como organização e instituição social, cada escola se constitui historicamente dando margem a uma forma própria de ser que não é externa ao contexto político, econômico, social e cultural em que está inserida e que, por isso mesmo, não é estática, mas que muda lentamente pela incorporação, ora passiva, ora crítica, das proposições de política que lhe são feitas.

Cabe considerar, ainda, segundo Heller (1977, 1985), que nas sociedades em geral e, em particular, nas capitalistas, em função das características desse modo de produção e da sociabilidade que dele resulta, ocorre no cotidiano dos sujeitos sociais um processo de diferenciação/articulação entre sua vida particular e a totalidade social da qual ela é parte, que dificulta e/ou impede a tais sujeitos a apreensão e compreensão das relações entre essas duas instâncias, na medida em que tal sociabilidade tende a priorizar a primeira em detrimento da segunda, reforçando a muda relação entre ser particular e ser genérico.

Este processo não se dá, todavia, de forma homogênea na sociedade dividida, posto que o pertencimento a uma determinada classe, ou condição social, implica em apreensão e compreensão diferenciada, em extensão e qualidade, das relações antes referidas. Todavia, dadas as contradições desse mesmo modo de produção, ele traz em si, em latência, a possibilidade de superação, menos ou mais intensa, menos ou mais duradoura, da não integração entre a particularidade e a totalidade.

A educação de caráter amplo e geral, bem como os processos de socialização a que são submetidos os sujeitos sociais lhes permite, em função de sua condição e lugar na vida social e de sua participação menos ou mais compromissada com a promoção do genérico humano, ou seja, com as dimensões amplas e profundas do gênero humano, desenvolver menos ou mais a integração entre o particular e o genérico humano favorecendo a constituição da unidade entre particularidade e genericidade. O acesso ao conhecimento, embora, não seja o único elemento a afetar a produção da integração mencionada, rompendo a muda relação entre particularidade e genericidade é, contudo, um elemento crucial nesse processo.

Por essa razão, a apropriação do conhecimento historicamente acumulado é crucial, desde que concebido como apreensão dos elementos constitutivos de totalidades sociais, entendidas como determinações múltiplas, em contínuo movimento e não como a mera aquisição de informações, ou o mero desenvolvimento de habilidades específicas, ou ainda, a mera articulação entre ambas para finalidades funcionais e pragmáticas, próprias da particularidade. A apropriação pode ser, assim, um processo superficial ou rico em qualidade.

Todavia, as relações entre particularidade e genericidade, dependem não apenas das apropriações que os sujeitos sociais realizam, mas das objetivações que produzem a partir delas. Tais objetivações são a expressão das subjetividades de sujeitos sociais individuais e coletivos, decorrentes das apropriações que realizam do mundo em que vivem, tomando a forma de práticas sociais pelas quais os homens produzem e reproduzem sua vida particular, assim como a vida na sociedade. As aulas que os professores ministram, as produções dos alunos, o envolvimento em ações de caráter político e social, um filme, uma música, são todas objetivações humanas resultante das relações que os homens mantêm com a natureza e entre si as quais podem, segundo sua natureza, conduzir à integração entre o ser particular e o ser genérico, ou à sua negação.

À escola, como instituição a que se atribui socialmente a formação sistematizada

dos alunos, caberia contribuir para que os sujeitos sociais estabelecessem relações mais ricas e reflexivas entre particularidade e genericidade. Todavia, exatamente por ser uma instituição social, tem seus objetivos, estrutura e práticas pedagógicas definidas não apenas a partir de si, mas das expectativas de setores sociais que, num dado momento e contexto, dispõem de poder e hegemonia para tal. Tal poder e hegemonia podem priorizar não a formação que favoreça a integração acima referida, mas outra, de caráter fragmentário e pragmático, ainda que usando argumentos que fazem supor a primeira opção. A escola pode situar-se, assim, num campo de contradições. Esta nos parece ser a situação presente na educação brasileira direcionada ao ensino médio e ao ensino técnico, como já mostraram várias análises da política educacional da década de 1990 a eles direcionada (FRIGOTTO, 2006a/2006b; KUENZER, (2006/2005/1997); MACHADO, 2002, etc.).

Esta situação é merecedora de consideração, pois implica levar em conta que as possibilidades da implementação bem sucedida da integração entre ensino técnico e ensino médio na perspectiva exposta depende não apenas da compreensão e interpretação que dela fazem os agentes escolares, mas, também, da gestão e das condições de trabalho disponibilizadas aos docentes e das escolhas ético-morais que realizam gestores e professores tendo em vista a formação de sujeitos humanos emancipados e, portanto, na medida do possível, autônomos em suas decisões.

Em função do exposto os conceitos de *apropriação* e *objetivação* foram tomados como categorias analíticas em nosso estudo, assim como as que derivam das concepções teórico-epistemológicas que fundamentam a proposta de integração entre o ensino técnico e o ensino médio que tem como referência os autores indicados na nota 3.

Partimos do pressuposto de que o exame do processo de implementação da referida proposta permitiria não apenas registrar e analisar como ela estaria ocorrendo no IFPR, em decorrência das *apropriações* e *objetivações* que os sujeitos sociais que atuam na escola (alunos, professores, funcionários, direção) dela fizeram, mas também em que direção ocorreria a formação desenvolvida, tendo em vista os processos de incorporação passiva ou ativa do proposto, assim como de objeção crítico-reflexiva ou apenas motivada por interesses específicos, daquilo que a reforma curricular pretendia.

O estudo de caso constituiu-se, a nosso ver, na forma adequada de apreender os diferentes aspectos do processo pelo qual o IFPR se apropriou do disposto no decreto 5154/04 que, como afirmado anteriormente, abre novas alternativas em relação ao prescrito pelo decreto 2208/97. Tal estudo implicou um mergulho nas proposições e práticas realizadas pela instituição por meio do estudo de documentos e entrevistas com gestores e professores os que nelas estiveram envolvidos.

O confronto entre as proposições e práticas registradas e os substratos sociais, políticos, econômicos e culturais, que as orientam, permitiria, no nosso entender, analisar os dados em suas várias facetas e mediações, tendo em vista compreendê-los a partir de suas múltiplas determinações. Como se sabe, tal articulação entre a particularidade escolar e a totalidade histórica e social (na qual a escola se constrói) é indispensável para a ampliação do conhecimento para além dos muros do “caso estudado”, com vistas ao desvelamento dos caminhos historicamente possíveis para a construção de um sistema escolar mais democrático e inclusivo.

O objetivo da pesquisa - investigar os desdobramentos da implementação do ensino técnico integrado ao ensino médio na dinâmica e no ethos institucional do IFPR, bem como na formação dos alunos que frequentam os cursos que se orientam por essa forma de integração – orientou a escolha dos dois procedimentos básicos adotados, a saber, a coleta de documentos institucionais e a realização de entrevistas.

A seleção e coleta dos documentos institucionais foram realizadas a partir da consulta ao portal digital do IFPR e das indicações feitas pelo Diretor de Ensino do Campus

Curitiba. Tivemos em vista aqueles que permitissem, não apenas entender o IFPR como parte de uma rede mais ampla de Institutos Federais, como também compreender sua estruturação e perspectiva pela qual a instituição como um todo e a Pró-Reitoria de Ensino, em especial, entendeu a proposta de formação pretendida por meio dos cursos técnicos integrados ao ensino médio e tomaram medidas no sentido de sua implementação.

Nessa mesma perspectiva, foram coletados documentos referidos especificamente ao Campus Curitiba, lócus privilegiado da pesquisa, que permitissem verificar os procedimentos que este adotou no sentido de viabilizar a “tradução” interna da proposta de integração entre o ensino técnico e o ensino médio, tomando por base o Decreto 5154/04, a Lei 9394/96, modificada pela Lei 11.741/08, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Técnico de Nível Médio bem como os fundamentos do referido decreto, buscando identificar as *apropriações* realizadas, seus autores e suas motivações, as orientações e decisões quanto ao currículo e aos procedimentos metodológicos de ensino e de avaliação, buscando verificar se se apresentavam como *objetivações* decorrentes daquelas *apropriações* ou de outras, que tivessem origem quer em procedimentos institucionalizados, quer em leituras de grupos ou indivíduos que atuam na escola. Com tal intenção foram coletados e examinados documentos que dizem respeito à instituição IFPR e, particularmente ao Campus Curitiba, referentes ao quinquênio 2009-2013.

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com a equipe da Pró-Reitoria de Ensino do IFPR, com o Diretor de Ensino do Campus Curitiba e com um grupo de dezesseis professores dos sete cursos técnicos integrados ao ensino médio desenvolvidos nesse Campus. Tiveram por objetivo colher elementos que permitissem referendar, contrapor ou complementar o material coletado por meio dos documentos no que diz respeito ao processo de implementação dos referidos cursos e, de modo específico, no que se refere à transformação da Escola Técnica vinculada à Universidade Federal do Paraná em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná.

Cabe esclarecer que consideramos os elementos coletados por meio desse instrumento como manifestação das representações dos entrevistados sobre os aspectos da realidade a que se referem, não a tais aspectos em si mesmos, razão pela qual se procurou, na medida do possível, cotejá-las com outras informações. Na impossibilidade de fazê-lo foram tratadas como interpretações.

As observações que se seguem, referenciadas no problema de pesquisa proposto no projeto apresentado à CAPES, têm por objetivo discutir os elementos coletados por meio do processo de investigação com base nos referenciais que constituíram o enfoque teórico metodológico anteriormente explicitado, as diretrizes que orientaram o estudo, e a formação educativa o IFPR proporcionou aos alunos matriculados nos cursos técnicos integrados tendo em vista o que a política propõe para o desenvolvimento de tais cursos, a qual, supostamente, tem por referência o Decreto 5154/2004 e a Lei 9394/1996, modificada pela Lei 11.741/2008. Como é possível perceber, a própria formulação das diretrizes orientadoras da análise supôs, desde o início, a possibilidade da existência de dissensos e consensos entre o proposto pela política e o implementado pela instituição, os quais podem resultar de variadas motivações e contradições.

Em função disso, o exame de como o processo de implementação dos cursos técnicos integrados que se desenvolveu na instituição implicou a discussão conjunta de ambas as diretrizes, pois é a relação que entre elas se estabelece o que permite entender a natureza do referido processo. Partiu-se, por isso, da premissa de que a implementação da política dependeria, de um lado, do conhecimento detido pela instituição sobre ela e, de outro, das condições objetivas existentes para sua implementação, caso a vontade política da instituição se encaminhasse para tal. Por instituição entendeu-se, não apenas a cúpula dirigente, mas, principalmente, os responsáveis diretos pela execução da política, ou seja,

gestores, professores e técnicos, em particular os dois primeiros. Por condições objetivas entendeu-se não apenas a infraestrutura física, mas as condições de trabalho dos executores diretos da política acima indicados.

Os primeiros contatos informais com a instituição se deram com os responsáveis pela Direção Geral e pela Direção de Ensino do Campus Curitiba, tendo em vista, de um lado, que este se constituiu no lócus da investigação e, de outro, que teria autonomia para autorizar ou não o estudo. Por meio desses contatos foram obtidas as primeiras informações sobre a origem do IFPR em relação à de outros Institutos Federais (IFs) criados, como ele, em 2008.

Tais informações chamaram a atenção para a necessidade da investigação mais demorada de tal origem, tratada na apresentação do histórico da instituição. Tal como outros Institutos Federais, o do Paraná teve sua origem em uma Escola Técnica vinculada à Universidade, no caso a Universidade Federal do Paraná. Os elementos colhidos por meio das entrevistas realizadas com a Pró-Reitoria de Ensino, com o Diretor de Ensino do Campus Curitiba e com um antigo professor da Escola Técnica Federal vinculada à UFPR mostraram o acerto de tal procedimento, pois como evidenciaram também as entrevistas realizadas com os professores, a transição, tida por alguns como tranquila e, por outros, como traumática, deixou marcas que abonaram a segunda percepção, mais do que a primeira.

Uma dessas marcas, que afetou o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná como um todo, no início, mas mais diretamente o Campus Curitiba refere-se à existência, anterior à criação do IFPR, de dissensos entre os professores da escola sobre a conveniência ou não de se transferirem para o Instituto a ser criado, posto que para alguns, a permanência na Universidade, ainda que na condição existente (a de Departamento desta) seria mais desejável e menos incerta do que a transferência para uma instituição cuja criação estava ainda em estudos, além de significar a reafirmação do histórico de instituição conceituada que a escola ostentava.

Para outros, que tinham a criação dos Institutos Federais como certa, pois um dos professores da escola vinha participando dos trâmites junto ao MEC tendo em vista tal propósito, tal transferência representaria a oportunidade de uma autonomia maior do que a usufruída na Universidade, além de possibilitar carreiras profissionais mais promissoras do que a oferecida pela escola. Tal dissenso dividiu a escola também por outra razão que tem, a nosso ver, a mesma origem: a cessão obrigatória, segundo a legislação que criou os Institutos Federais, do patrimônio físico de cada escola, ou melhor, da construção que as abrigava, aos Institutos Federais que as incorporassem.

Segundo as manifestações recolhidas, tal situação gerou disputas pela posse do prédio que abrigava a escola as quais foram resolvidas por meio de acordos feitos entre a Universidade e o primeiro reitor do IFPR (também professor da escola, até aquela época) pela manutenção do referido prédio como patrimônio da Universidade, mas com usufruto partilhado pelos professores que permaneceram nesta e pelos que haviam se disposto a transferir-se para o IFPR, gerando mal estar entre eles. Como evidenciado no estudo, tal circunstância gerou avaliações negativas, desenvolvidas pelo conjunto dos entrevistados, relativas não apenas à disponibilidade de espaço físico adequado para o desenvolvimento das atividades educativas, especialmente no Campus Curitiba, mas, também ao fato da desocupação de um espaço e ocupação de outros ter se dado de forma apressada e pouco planejada, questão que permanece em aberto ainda hoje.

A segunda marca que tal situação deixou no IFPR não remete apenas a este, mas aos Institutos Federais em geral. Diz respeito à transformação acelerada das antigas escolas técnicas e CEFETs em Institutos Federais em curto espaço de tempo e com modificações acentuadas em relação à sua institucionalidade, como evidencia, por exemplo, Ortigara (2012). As reiteradas menções críticas que os professores fazem a ambas as situações e à

forma como os dirigentes do campus se houveram com elas sugerem que aparentemente contribuem, também negativamente, sobre como se processam as *apropriações* que estes fazem do processo de implementação dos cursos técnicos integrados no mencionado campus.

Cabe discutir, nesse sentido, quais as relações entre esse contexto e a concepção de formação contida na proposta de integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica que subsidia, no plano teórico-filosófico, o Decreto 5154/2004. Este aspecto foi abordado no estudo quer por meio da análise dos documentos institucionais, quer por intermédio das entrevistas.

No caso dos documentos institucionais buscou-se inferir primeiramente em que consistiu o conteúdo destes a partir da compreensão de que tal conteúdo constitui uma forma de *objetivação* das *apropriações* que a instituição fez da proposta educacional expressa nos documentos que instituíram os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Tal movimento se deveu à compreensão de que a *objetivação* realizada pela instituição destinou-se a divulgar suas *apropriações* da proposta educacional entre os servidores da instituição, em particular dirigentes e professores, de modo a orientar, por sua vez as *apropriações* destes a respeito da mesma proposta, com o objetivo de que as *objetivassem*, seja nas práticas de gestão, seja nas de docência, pesquisa e extensão.

O resultado desse processo evidenciou a existência, nos documentos de caráter mais geral produzidos no âmbito da Reitoria do IFPR, de posições dúbias relativamente às linhas teórico-filosóficas a serem observadas no que tange à configuração e desenvolvimento dos cursos técnicos integrados. Tais dubiedades se manifestaram sob a forma de hibridização entre proposições relativas ao desenvolvimento de competências (na perspectiva vigente sob o decreto 2208/1997) e aquelas que remetem, de alguma forma, a formulações afinadas com o Decreto 5154/2004.

É compreensível que documentos institucionais de natureza ampla não desçam a detalhes, mas o caráter absolutamente genérico das formulações contidas nos que foram examinados permite interpretações diversas e mesmo antagônicas do que é proposto, não configurando, portanto, orientação segura e bem fundamentada sobre os rumos a imprimir ao trabalho pedagógico.

As entrevistas com os responsáveis pela Pró-Reitoria de Ensino e com o Diretor de Ensino do Campus Curitiba orientaram-se pelo mesmo objetivo de verificar as *apropriações* que tais instâncias fizeram da proposta educacional expressa nos documentos antes referidos e também pela coleta de informações relativas à viabilização das *apropriações* realizadas por dirigentes de campi e professores.

As conduzidas com os professores, por seu turno, tiveram por objetivo verificar que *apropriações* realizaram da proposta educacional expressa nos mesmos documentos, assim como daqueles que foram produzidos pela própria instituição. Por outro lado, supondo que os professores pudessem ter se apropriado, por meio de outras fontes, de informações sobre os fundamentos da proposta educacional relativa à integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio de que o Decreto é manifestação, buscou-se investigar também que *apropriações* realizaram dos conteúdos dessas fontes. Além disso, por intermédio de tais entrevistas, buscou-se verificar que *objetivações* realizaram a partir do conjunto de *apropriações* feitas.

No que respeita à entrevista realizada com a Pró-Reitoria de Ensino ficou evidente que, no primeiro semestre de 2013, portanto quatro anos após iniciar suas atividades, a instituição ainda não tinha plena clareza, seja da proposta educacional a ser desenvolvida pelos cursos técnicos integrados, seja de como implementá-la, embora houvesse a percepção de que as práticas existentes apontavam, como afirmado pelos entrevistados, para a discrepância entre o ideal e o real, sendo o primeiro representado pelo contido nos

documentos que criaram os Institutos Federais e pelo proposto no Decreto 5154/2004 e o segundo pelas condições objetivas para atuar de acordo com o esperado a partir do conteúdo de tais documentos.

No que se refere à clareza a respeito dos fundamentos teórico-filosóficos da formação politécnica acima referida, foi possível detectar a mesma dubiedade presente nos documentos institucionais de caráter amplo, referidos anteriormente: ao mesmo tempo em que foram reiteradas afirmações sobre “o trabalho como princípio educativo” e a “ciência, a tecnologia e o trabalho como fundamentos para pensar o currículo”, evidenciaram-se posturas relativas à organização curricular que se circunscreveram à tradicional oferta de componentes segmentados ou à articulação ocasional e isolada entre alguns deles em função de afinidades de conteúdo ou de interesse de alguns professores.

Tal dubiedade não surpreende, pois os interlocutores citaram como principais referências para pensar a formação nos cursos técnicos integrados duas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a primeira homologada na década de 1990, que sacramentava a formação por competência e a segunda, de 2012, que propondo-se uma revisão da primeira (realizada em 2005, tendo em vista o Decreto 5154/2004) é, na verdade, um documento dúbio a respeito. Essas foram também as fontes citadas pelo Diretor de Ensino do Campus Curitiba, o qual, em sua entrevista, demonstrou a existência da pouca familiaridade interna com a discussão teórica a respeito dos fundamentos da proposta de integração dos cursos técnicos, tendo, no entanto, clareza dessa limitação, razão pela qual enfatizou a necessidade de que deveriam ser mais estudados e debatidos pela instituição.

Quando os documentos analisados situaram-se em um plano mais específico, tais como o Projeto Político Pedagógico do Campus Curitiba e os Planos de Curso, verificou-se que a dubiedade e a hibridização apontadas anteriormente se faziam presentes também nesse nível mais próximo da prática escolar. Todavia, observou-se no Projeto Político Pedagógico uma compreensão mais clara dos fundamentos teórico-filosóficos da formação politécnica e omnilateral que o Decreto 5154/2004 propõe, estabelecendo, além disso, uma interlocução de caráter político entre tal proposição e as mudanças ocorridas no campo do trabalho na sociedade capitalista a partir da década de 1970. Trata-se, nesse sentido, de um texto mais completo do que os anteriormente referidos.

No entanto, ao discutir a política de expansão da Educação Profissional, o texto não teceu qualquer crítica aos cursos que remetem, seja à sua privatização, seja ao caráter instrumental destes. Da mesma forma ao tratar das práticas avaliativas a serem observadas, tomando por base um documento institucional elaborado em nível mais amplo (a Portaria 120/2009), o Projeto Político-Pedagógico remontou a proposições referenciadas nas políticas curriculares da década de 1990, incompatíveis com o exposto anteriormente.

Parece ter ocorrido, tanto nos documentos institucionais orientadores referidos anteriormente quanto no conteúdo das entrevistas com os dirigentes, a existência de um discurso que sugere, de um lado, a adesão à formação politécnica e omnilateral que fundamenta o ensino técnico integrado e, de outro, o encaminhamento de propostas de implementação que se distanciam daquela, não necessariamente por negação, mas por uma apropriação dela que se afigura ainda precária e formal. Deu-se, portanto, nesse nível institucional, um processo de *apropriação* muito pouco elaborado da fundamentação teórico-filosófica dos cursos técnicos integrados.

Embora nos documentos e nas manifestações dos entrevistados tenha sido possível detectar frases ou referências que remetem àquela fundamentação, não há qualquer menção ou elaboração mais aprofundada a respeito do que é entendido, por exemplo, como “concepção ontológica do trabalho”, nem a explicitação do que significa a construção do currículo tendo por base o “trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia”, para citar apenas

algumas das expressões que foram repetidas várias vezes. Menos ainda verificou-se um apanhado mais orgânico, ainda que breve, a respeito de tal fundamentação ou do que significa, na prática, a incorporação do “trabalho como princípio educativo”.

É muito recente e em função, também, de que a formação apontada pelo Decreto 5154/2004 implica profundas revisões internas, em termos de concepções e práticas, que não são simples, nem rápidas, por parte de uma instituição que tradicionalmente orientou-se pela perspectiva de formação de seus alunos tendo em vista as demandas do mercado de trabalho. Mas, ao mesmo tempo, e por essa mesma razão, cria-se a necessidade de que esforços sejam envidados tendo em vista tal revisão, na medida em que as indefinições suscitam problemas no âmbito das práticas educativas desenvolvidas junto aos alunos dos cursos técnico integrados, como ficou claro nos depoimentos dos docentes.

Nas entrevistas realizadas com estes procurou-se verificar, também, que *apropriações* realizaram a respeito dos cursos técnicos integrados e da sua fundamentação teórico-filosófica. Procurou-se fazê-lo por meio da identificação das fontes com as quais poderiam, ou deveriam ter contato, dada sua condição funcional, assim como pela indagação sobre a concepção de ensino técnico integrado que detinham, fundamentada ou não em leituras.

Os resultados mostraram que, segundo os professores, pelo menos um quarto dos entrevistados não teve conhecimento nem do Decreto 5154/2004 e muito menos de seus fundamentos. Vários outros indicaram que a instituição não promoveu a discussão teórico-pedagógica de documentos relativos ao ensino técnico integrado ou que as referências a eles foram de caráter burocrático, entendendo-os como parte da legislação existente sobre os cursos técnicos integrados. Verificou-se que um número restrito de docentes travou conhecimento com tais documentos em momentos anteriores de suas atividades profissionais, alguns deles fazendo menção a autores que são referência na área acadêmica de estudos sobre as relações entre trabalho e educação.

Tal situação indica uma postura, no mínimo, pouco comprometida da instituição com o debate a respeito. Curioso é que o Diretor de Ensino, em sua entrevista, mencionou que sem a compreensão clara da proposta de formação almejada com a realização dos cursos, nem uma diretiva consistente nessa direção, torna-se difícil concretiza-la de forma satisfatória.

Quando indagados sobre sua concepção de ensino técnico integrado um número restrito de professores ofereceu respostas que apontaram para a indiferenciação entre um curso dessa natureza e qualquer outro que se proponha a oferecer a formação técnica de caráter instrumental tendo em vista o mercado de trabalho ou, como alternativa, cursos superiores. Um número mais significativo estabeleceu essa diferenciação indicando que, além da formação de caráter técnico, um curso dessa natureza deveria visar, também, a “formação do cidadão”, a “formação como ser humano mais completo”, a “formação que permita entender o trabalho como uma forma de interagir com o mundo”, a “formação humana, filosófica, política”.

A menção em número significativo a tais expressões poderia ser interpretada como contraditória com o indicado no parágrafo anterior, posto que elas encontram-se disseminadas, por exemplo, nos textos oficiais que se reportam à instituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia publicados pelo MEC. Mas é conveniente ser cauteloso a respeito, pois tais documentos podem ter sido apenas parte do lote de referências legal-burocráticas antes mencionadas, sem implicar, necessariamente, o exame mais cuidadoso e reflexivo sobre os significados das referidas expressões no contexto de sua utilização pelos documentos do MEC ou de sua implementação pelos Institutos Federais.

Além disso, a ênfase na formação cidadã refere-se à esfera da emancipação política

que, embora importante e contributiva para a emancipação humana, se situa num patamar inferior a ela, pois a emancipação cidadã refere-se aos direitos e deveres no âmbito de uma dada sociedade sem, no entanto, questioná-la nos seus fundamentos. (TONET, 2005 apud MASSON, 2013b)

O questionamento sobre os significados de tais expressões junto aos que as mencionaram forneceu respostas que sugerem, a não ser em dois ou três casos, leituras que se distanciam bastante do que, nos textos de fundamentação, se entende por formação integral. Revelou-se, assim, por parte de vários dos professores entrevistados, talvez com uma exceção, ou a ausência de referências que lhes permitissem a *apropriação* da concepção de formação politécnica e omnilateral que dá sustentação teórico-filosófica aos cursos técnicos integrados, ou uma *apropriação* muito superficial, não apenas da concepção em sua riqueza e complexidade, mas até de visões segmentadas dela derivadas, tais como a da promoção da interdisciplinaridade entendida na sua dimensão estritamente pedagógica, mesmo quando esta é estimulada através do denominado Projeto Integrador.

Relativamente a este aspecto, os professores entrevistados tenderam a interpretar a integração como a justaposição de campos disciplinares com o objetivo de abordar temas escolhidos. Tal enfoque aproxima-se da concepção meramente técnico-pedagógica de interdisciplinaridade que marcou a forma pela qual as antigas escolas técnicas promoviam a articulação mais superficial entre disciplinas seja das áreas técnicas, seja do âmbito da formação geral, seja entre ambos os campos. Esta forma de entender a interdisciplinaridade é mais uma evidência de que a *apropriação* dos fundamentos teórico-filosóficos dos cursos técnicos integrados revelou-se precária entre os professores entrevistados. Isso fica muito claro se comparamos essa apropriação com a explicitação apresentada por Ramos (2005, p. 116) a respeito:

a interdisciplinaridade como método [de investigação e de estabelecimento de relações entre campos disciplinares] é a reconstrução da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de diferentes recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas.

Isto significa que é inadequado identificar de forma direta a interdisciplinaridade com a formação integral e omnilateral, pois esta implica, no plano cognitivo, mais do que promover ligações entre campos do conhecimento, estabelecer relações entre eles de forma consistente e permanente visando a finalidade de compreensão da relação entre o objeto do estudo e a totalidade da qual faz parte.

Pode-se supor, logicamente, que seria com base nas *apropriações* apresentadas até o momento que os professores entrevistados montariam seus planos de curso, desenvolveriam suas aulas, atenderiam os alunos, enfim, promoveriam as *objetivações* das *apropriações* que realizaram a respeito dos referidos cursos. Os Planos de Curso constituem uma das *objetivações* realizadas pelos professores. A longa análise a que foram submetidos permitiu verificar, além da dubiedade interna a cada um, a tendência à priorização da formação técnica de caráter instrumental por meio da qual se restabeleceu a distância entre o discurso presente nestes e aquele detectado no Projeto Político Pedagógico do campus em que se aponta para perspectivas não circunscritas à instrumentalização.

No que diz respeito às práticas educativas, que são outra forma de *objetivação* que os docentes realizam de suas *apropriações* a respeito da educação e, mais particularmente, dos cursos técnicos integrados, houve várias menções a dificuldades encontradas para a realização de trabalhos de natureza interdisciplinar, mesmo quando está é entendida na sua forma restrita.

Uma das principais dificuldades diz respeito às limitações impostas pela estrutura física dos prédios em que funcionou e funciona o Campus Curitiba, questão já abordada na

discussão sobre o histórico do IFPR. Outra se refere à pouca articulação acadêmica entre os professores do denominado Núcleo Comum e dos que desenvolvem as disciplinas da Parte Específica, remontando a uma questão que não é específica da instituição mas percorre o ensino técnico de nível médio de longa data, sendo reforçada pela própria organização da matriz curricular segmentada que, por sua vez, é reflexo desse mesmo distanciamento observado também em pesquisa realizada junto a outro Instituto Federal (FERETTI, 2011). Tal falta de articulação ultrapassou, no IFPR, a dimensão acadêmica e transbordou, às vezes, para a disputa por recursos financeiros necessários ao desenvolvimento de trabalhos, especialmente quando não eram de natureza interdisciplinar.

Todavia, como também relatado em entrevistas, o precário nível de articulação entre componentes curriculares, no âmbito do desenvolvimento do ensino técnico integrado, ocorreu também internamente a cada um dos dois grandes grupos de docentes acima referidos, sugerindo que as dificuldades encontradas não se devem apenas ao distanciamento entre elas, mas cabem ser endereçadas, além da organização curricular segmentada, aos cursos de formação de professores para lecionarem na escola básica.

No que respeita à existência de condições de trabalho que facilitassem aos docentes a implementação do ensino técnico integrado, vale a pena ressaltar que, entre as consideradas adversas para o desenvolvimento de trabalhos de natureza integrada por parte dos professores nas escolas públicas de sistemas estaduais, geralmente é mencionada a falta de tempo destes para fazê-lo dado que, por razões afetas à distribuição de aulas pelas unidades escolares e em função das limitações salariais, muitos são obrigados a trabalhar em mais de uma escola ou a exercer outras atividades profissionais.

Este não foi, em tese, o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, em que a maioria dos entrevistados e, na verdade, a maioria dos docentes, trabalhava em regime de dedicação exclusiva. Curiosamente, no entanto, esse obstáculo foi mencionado. Embora isso possa dever-se a afastamentos para fins de aperfeiçoamento acadêmico profissional, exigido e/ou estimulado pela instituição, parece-nos que, no caso dos Institutos Federais deveria ser considerada também a hipótese de que a verticalização possa também ter produzido interferências na implementação do ensino técnico integrado, pois, em função dela, os docentes não eram, no geral, professores de um único tipo de curso, devendo cumprir sua cota de aulas em mais de um, produzindo-se, portanto, dispersão e não integração entre eles. Foram várias as menções feitas a respeito para justificar a ausência de espaços de encontro e reflexão.

Os limitados exemplos de atividades interdisciplinares mencionados pelos professores parecem referir-se, na verdade, com poucas exceções, a articulações entre dois ou três deles, por afinidades acadêmicas mútuas, tendo em vista um aspecto específico comum dos cursos de que participam. Não houve menções a atividades institucionalmente planejadas pela gestão do campus com tal finalidade tendo em vista o desenvolvimento cotidiano dos cursos técnicos integrados, mesmo na perspectiva limitada anteriormente apontada. Foi, no entanto, apontada a realização de visitas, uma ou duas vezes ao ano, ou a participação de professores em projetos de pesquisa e/ou de extensão, de sua responsabilidade, assim como de alunos, na condição de bolsistas de iniciação científica, apresentados em Jornadas de Produção Científica promovidas anualmente pelo Campus Curitiba.

O Diretor de Ensino, em sua entrevista, concordou com os professores na avaliação de que várias das dificuldades encontradas, seja para o desenvolvimento das atividades interdisciplinares, seja para a implementação efetiva dos cursos técnicos integrados em suas várias dimensões, deveram-se à precariedade do espaço físico do campus. Chamou a atenção, no entanto, para outros aspectos, alguns discutidos anteriormente, tais como a ausência de compreensão clara da proposta e fundamentação de

tais cursos, a dificuldade do corpo docente relativa à realização de atividades de natureza interdisciplinar, em função da falta de experiência nesse sentido, a falta de experiência de parte do corpo docente com alunos da educação básica, o afastamento de professores com vistas a seu aperfeiçoamento profissional, reconhecido e até mesmo cobrado pela instituição e, finalmente, para um tema que foi objeto, também, de menções de vários professores.

Trata-se da demanda de várias das famílias no sentido de que a formação oferecida a seus filhos conferisse mais atenção ao preparo para a disputa de vagas no ensino superior embora estejam estivessem matriculados no IFPR, uma instituição que se propõe como finalidade oferecer formação profissional. Tal situação tendeu a acirrar o distanciamento entre os professores do Núcleo Comum e os da Parte Específica da matriz curricular por várias razões, entre elas a hierarquização dos componentes curriculares, a distribuição da carga horária entre eles, a valorização/desvalorização dos saberes afetos a formação geral ou profissional.

Mais que isso, produziu internamente à escola incertezas sobre o rumo a tomar e sobre a identidade institucional, como ficou claramente exposto em algumas das afirmações dos professores. No entanto, pareceu escapar, tanto aos dirigentes quanto aos membros do corpo docente, que o encaminhamento da solução passa exatamente pela oferta dos cursos técnicos integrados, na perspectiva de sua fundamentação teórico-filosófica, tanto do ponto de vista da formação geral quanto da profissional, posto que, em ambos os casos, o pretendido é o domínio significativo do conhecimento e não apenas a instrumentalização dos alunos para ingressarem no ensino superior ou no mercado de trabalho.

A esta altura pode-se concluir que a orientação educativa adotada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, sobre a qual se indagou nas páginas iniciais deste artigo, tende a afastar-se, sob vários aspectos, das proposições teórico-filosóficas e epistemológicas da formação omnilateral e politécnica que constituem o fundamento da integração entre o ensino médio e a educação profissional. Da mesma forma, tende a afastar-se, pelo menos da perspectiva posta por esta concepção educacional, da promoção da relação integrada entre particularidade e genericidade, conforme Heller. Na direção contrária, aproxima-se da visão instrumental de formação, tendo em vista as demandas do mercado de trabalho e a adaptação dos sujeitos sociais à sociabilidade que marca a forma capitalista de produção e consumo.

Nesse sentido convém reiterar que a *integração* entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica tem sentido mais profundo do que a mera justaposição entre disciplinas de formação geral e específica. Fundamenta-se nos princípios da politecnia, a qual, conforme Saviani (2003, p. 140):

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.

Não se trata, portanto, de promover hierarquizações dicotomizadas, mas de propiciar, por meio da contribuição tanto dos saberes técnicos, quanto daqueles relativos às ciências humanas, a construção do conhecimento ou a apropriação rica e significativa do conhecimento historicamente produzido. Seu objetivo é permitir a todos os jovens ter acesso à formação omnilateral proposta por Marx e Gramsci por meio do ensino médio de caráter unitário e politécnico e/ou da integração deste ao ensino técnico, quando assim o obrigarem as condições econômico-sociais dos desses jovens, oferecendo-lhes a oportunidade de desenvolver “a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendram o sistema produtivo quanto das relações sociais que regulam a quem e a quantos

se destina a riqueza produzida” (FRIGOTTO, 2005, p. 74).

Trata-se de formação que tem por horizonte, como se refere Gramsci, a autonomia intelectual-moral dos jovens que a recebem, a qual é fundamental não apenas para o exercício de uma dada profissão, qualquer que seja seu nível, mas para o exercício de ações políticas e sociais que tenham em vista, de um lado, a apropriação coletiva dos bens coletivamente produzidos e, de outro, a construção de sociedades mais justas e igualitárias.

Para que tal ocorra é necessário o reconhecimento institucional de que o processo vigente de implementação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio sob a forma integrada, na perspectiva delineada pelo Decreto 5154/2004 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mostrou ser determinado, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Paraná, por um conjunto de circunstâncias contraditórias as quais, ao mesmo tempo em que permitem descortinar perspectivas favoráveis a tal implementação, apontam para sérios entraves a ela.

Se a estrutura física foi alvo de muitos questionamentos, os encaminhamentos educacionais, tanto de docentes quanto de dirigentes não o foram menos. Contrariamente ao que se poderia pensar no plano interno da instituição, a existência da postura crítica verificada internamente e manifesta em diferentes entrevistas, descortina um aspecto positivo do IFPR que, dado o caráter relativamente recente de sua instituição legal se defronta com o desafio de instituí-lo como realidade educacional. Como sugeriram alguns dos depoimentos apresentados, o enfrentamento desse desafio é da responsabilidade de todos os que constituem o IFPR.

REFERÊNCIAS

BRASIL/MEC/PDE. **Concepções e diretrizes**: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, 2008.

FERRETTI, Celso João. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da educação profissional técnica de nível médio no IFSP. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 789-806, jul-set. 2011.

_____. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 105-128, 2009.

FERRETTI, Celso. João; ZIBAS, Dagmar Maria Leopold; TARTUCE, Gisela Lobo. O protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.35, n. 122, p.411-424, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo. Cortez Editora, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, J. C. L. Trabalho e educação: que trabalho (de)forma o cidadão? **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista/BA, v. 1, n. 1, 233-245, 2006a.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Os embates da reforma do ensino técnico: resistência, adesão e consentimento. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico**. 1ª ed. Brasília: INEP/MEC, v. 1, p. 343-372, 2006b.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3ª ed. Rio de Janeiro,

Civilização Brasileira, 1979.

_____. **Concepção dialética da história**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978a.

HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

_____. **O cotidiano e a história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo, Cortez, 1988.

_____. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas v.27, n.96, p.877-910, 2006.

_____. Pedagogia do Trabalho na acumulação flexível: os processos de “exclusão includente” e de “inclusão excludente”, como uma nova forma de dualidade estrutural. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 32-38, 2005.

_____. **Ensino Médio e políticas do estado neoliberal**. v. 1. São Paulo: Cortez, 1997.

LOPES, Alice Casemiro. Relações macro/micro na pesquisa em currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 619-636, set/dez 2006.

LUKÁCS, György. Por uma ontologia do ser social I. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. Campinas, **Pró-Posições**, Unicamp, v. 13, n. 1, p. 92-110, 2002.

_____. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo, Cortez Editora, 1989.

MANACORDA, Mario Aligheri. **O princípio educativo em Gramsci**. Salamanca, Ediciones Sigueme, 1977.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Livro I, 1980.

MASSON, Gisele e MAINARDES, Jefferson. Las contribuciones de la perspectiva marxista para la investigación sobre políticas educativas. In: TELLO, César (coordenador y compilador). **Epistemologías de la política educativa: posicionamentos, perspectivas y enfoques**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013a (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

MASSON, Gisele. Orientações para o desenvolvimento de investigação em políticas educativas a partir da teoria marxista. In: TELLO, César e ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (orgs.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013b (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador)

NOSELLA, Paolo. O trabalho como princípio educativo em Gramsci. In: SILVA, T. T. (org.) **Trabalho, educação e prática social**. Porto Alegre, Editora Artes Médicas, 1991.

ORTIGARA, Claudino. **Políticas para a educação profissional no Brasil**: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a educação integral. Pouso Alegre/MG: IFSULDEMINAS, 2014.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais**: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, s/d. www.mec.gov.br, consultado em 03/04/2010.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado.

In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, D.. O choque teórico da politécnica. Trabalho, Educação e Saúde. **Revista da EPS/FIOCRUZ**. Rio de Janeiro, n. 1, p. 131-152, 2003.

STAKE. Robert E. **Investigación com estudio de casos**. 2. ed. Madri: Morata, 1999.

Recebido em: 23/01/2016
Aprovado em: 25/10/2016