

EIXO 4- POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL REGULAR E EJA IMPLEMENTADOS NO IFRN: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

RESUMO

O artigo parte de dados de uma pesquisa realizada pelo NUPED do IFRN. Como recorte, optamos por analisar as categorias: participação, concepção, práticas pedagógicas e formação docente, segundo professores, pedagogos e gestores de cursos de ensino médio integrado à educação profissional na forma *regular* e EJA do IFRN. A pesquisa ocorreu entre 2009-2010, em uma abordagem qualitativa de caráter exploratório. Constatamos aproximações e distanciamentos em relação a um currículo integrado. Como exemplo, destacamos a formação de professores para um currículo integrado que ainda não se consolidou no IFRN.

Palavras-chave: Currículo integrado. Educação profissional. Proeja.

1 INTRODUÇÃO

Imbuídos pela ideia de realizarmos uma pesquisa que tivesse como objeto de estudo o ensino médio integrado *regular* e na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), o Núcleo de Pesquisa em Educação (Nuped) vinculado ao IFRN, realizou no período 2008-2010, uma pesquisa com apoio financeiro do CNPq, tendo como foco central a gestão e o currículo do ensino médio integrado à educação profissional *regular* e EJA, em cinco campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN): Natal Central, Natal Zona Norte, Mossoró, Ipanguaçu e Currais Novos.

Nesse sentido, optamos, nesse trabalho, por analisar quatro categorias empíricas: participação, concepção, práticas pedagógicas e formação docente, tendo como sujeitos dez professores, cinco pedagogos, cinco gestores e com amostras de quatro grupos de sujeitos dos referidos *campi* que ofertam cursos do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na forma *regular* e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), oferecidos pelo IFRN, nos *campus* de Natal Zona Norte, Mossoró, Ipanguaçu e Currais Novos.

Após a coleta dos dados, foram realizadas as análises dos questionários e das entrevistas, sendo a contradição a categoria teórica norteadora, uma vez que, por meio dela, identificamos em um mesmo fenômeno positividade e negatividade ao mesmo tempo, pois como afirma Cury (1995, p. 31), “todo real é um processo que contém, sem encerrar, o possível numa unidade de contrários”.

Ainda, é importante destacar que a análise das entrevistas não se restringiu à descrição do conteúdo explícito das falas, uma vez que o discurso é permeado de ideologias e de relações de poder. Como consequência traz de forma explícita ou implícita, a concepção de mundo de quem os enuncia. Assim, buscou-se, na Análise do Discurso de linha francesa o aporte teórico para perceber a inscrição dessas relações e as concepções dos informantes sobre as categorias trabalhadas.

Cabe ressaltar que, em alguns momentos, foi necessária a (re)construção do campo teórico-prático que norteou a pesquisa, por compreender que é fundamental explorar não apenas as causas da não materialização do Ensino Médio Integrado, mas também buscar, por meio da contradição, a identificação de elementos que possam estar contribuindo para a concretização da concepção de formação humana na perspectiva de um currículo integrado.

2 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFRN: PONTOS E CONTRAPONTOS

Esta pesquisa evidenciou alguns resultados que apresentaram convergência como aqueles que se referentes à participação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico elaborado no ano de 2004, nos *campi* Natal Zona Norte, Ipanguaçu e Currais Novos, em consequência de as bases teórico-metodológicas desse Projeto terem sido elaboradas pelos profissionais que já estavam no IFRN. Vale salientar que nesse ano os referidos *campi* não se encontravam em funcionamento.

No entanto, o governo federal e o IFRN, sob o discurso de que era necessário apresentar matrículas à sociedade, principalmente, na modalidade EJA, colocou em funcionamento esses *campi* no ano de 2006, desconsiderando a falta de experiência e de profissionais da Instituição na educação de jovens e adultos.

Apesar disso, a pesquisa evidenciou que, nesses *campi* é significativa a participação dos docentes na implementação dos cursos de ensino médio integrado inclusive emergindo, daí, propostas de alterações nos planos de cursos que haviam sido elaborados inicialmente. Tais ações estão sendo discutidas nas reuniões pedagógicas que ocorrem semanalmente nas

diretorias.

Por outro lado, nos *campi* Natal-Central e Mossoró houve participação da maioria dos sujeitos entrevistados no processo de elaboração das bases teórico-metodológicas do PPP/2004 e dos planos de cursos de ensino médio integrado *regulares*, o que não ocorreu na modalidade EJA em virtude de no campus Natal-Central, não oferecer cursos de nível médio nessa modalidade.

No tocante ao campus Mossoró, os relatos indicam exígua participação na elaboração do plano do curso de ensino médio integrado em Edificações na modalidade EJA, em 2006.1, em função da pressa em implantá-lo.

Quanto à participação no processo de implementação dos cursos em Mossoró, ocorreu de forma semelhante a Natal Zona Norte, Ipanguaçu, Currais Novos, diferentemente do que ocorreu no campus Natal Central que foi convocado a atender outras demandas, decorrentes do processo de expansão da rede federal de educação profissional tecnológica e, em particular, do IFRN.

No que diz respeito à categoria concepção, os relatos mostraram certa homogeneidade entre os distintos *campi* investigados, predominando a concepção de que o ensino médio integrado se destina a uma formação que integra, em um só currículo, o ensino médio e a formação profissional técnica de nível, tendo em vista a preparação dos estudantes, ao mesmo tempo, para a inserção no mundo do trabalho e para a continuidade de estudos.

Parte dos entrevistados ressalta que a integração entre o ensino médio integrado e a educação profissional vai além da justaposição de seus conteúdos e que, nesse sentido, deve basear-se na prática pedagógica interdisciplinar compreendida como o diálogo entre as disciplinas próprias do ensino médio integrado e entre as disciplinas específicas da educação profissional.

Ademais, destacamos que foi recorrente a crítica de que o currículo do ensino médio integrado no IFRN está organizado de maneira que, em primeiro lugar, vêm as disciplinas científicas, de formação geral, e, em seguida, as disciplinas de formação profissional, nas quais se faz a aplicação dos conhecimentos científicos anteriormente estudados.

Compreendemos que essa estrutura curricular apresenta uma organização linear da relação entre ciência e tecnologia, comprometendo o entendimento de que as tecnologias podem gerar conhecimento científico, que pode desencadear o desenvolvimento de novas tecnologias. Assim, essa distribuição dificulta a materialização do currículo integrado, devendo ser analisada e reestuturada.

Constatamos, ainda, nas falas dos participantes da pesquisa a ausência de

aprofundamento da discussão entre os gestores e demais integrantes do campus Natal-Central acerca do Proeja, no sentido de assumir essa oferta, definindo as condições necessárias à implantação dos cursos, inclusive no que diz respeito à formação dos professores que nele iriam atuar.

Por outro lado, a pesquisa explicitou que os cursos de ensino médio integrado na modalidade EJA, foram elaborados a partir da adaptação linear e reduzida dos cursos técnicos integrados ao ensino médio *regular*, uma vez que na falta de tempo e de profissionais habilitados para pensar um projeto que contemplasse as especificidades dos sujeitos jovens e adultos em processo de educação escolar e, portanto, em estratégias, metodologias, tempos, espaços, etc., os cursos foram organizados de forma semelhante aos do ensino médio *regular*, diferenciando-se apenas nas cargas horárias, as quais foram significativamente reduzidas para os estudantes da EJA, isso em cumprimento à legislação em vigor.

Em decorrência dessa adaptação, podemos afirmar que os cursos de ensino médio integrados à educação profissional na modalidade EJA apresentam dificuldades ainda maiores daquelas existentes no ensino médio *regular*.

Quanto à categoria denominada práticas pedagógicas, todos os participantes da pesquisa forneceram mais elementos para desvelar o processo de implantação do ensino médio nos referidos *campi*. Ficou evidenciado que há práticas que contribuem para a integração curricular, não ocorrendo, portanto, de forma sistematizada, tampouco e mediante uma ação coordenada, mas por iniciativas individuais ou de grupos.

Dentre essas práticas foram citadas o desenvolvimento de atividades que abrangem várias disciplinas no ensino, na pesquisa e na extensão, tais como aulas de campo, participação em eventos técnico-científicos ou artístico-culturais-desportivos, diálogo entre professores no sentido de articular conteúdos de distintas disciplinas do currículo, participação dos estudantes em grupos de pesquisa e reuniões pedagógicas.

Como exemplo, de uma prática interdisciplinar, foi ressaltada a participação em eventos técnico-científicos, em que os entrevistados fizeram referência a uma exposição tecnológica realizada, anualmente, pelo IFRN em cada um de seus *campi*, tendo sido apresentados experimentos, protótipos, atividades artístico-culturais, realizadas palestras e mesas redondas, sessões de apresentações de pôsteres e comunicações, além de minicursos sobre temas diversos dentro das áreas de atuação de cada campus.

No entanto, o desenvolvimento de atividades abrangendo várias disciplinas no ensino, na pesquisa e na extensão, trabalhando conteúdos de diversos cursos e áreas, por si só, não garante a interdisciplinaridade e o trabalho coletivo, embora sinalize nessa direção.

Todavia, os sujeitos da pesquisa revelam que, muitas vezes, define-se pela realização de determinado trabalho que tem o potencial interdisciplinar, mas não se realiza o planejamento em conjunto, de maneira que o professor, isoladamente, elabora sua estratégia para explorar o conteúdo de sua disciplina. Isso não pode ser considerado um trabalho interdisciplinar tampouco coletivo.

A articulação entre professores, visando promover o diálogo entre conteúdos de distintas disciplinas no desenvolvimento do currículo, constituiu-se em outra prática de forma recorrente na fala dos entrevistados.

Uma das práticas relatadas diz respeito ao ajuste na sequência dos conteúdos de uma disciplina, visando preparar os estudantes para o conteúdo de outra disciplina. Nessa perspectiva, houve muitos relatos do tipo: “eu pergunto: professor, você trabalhou esse assunto? [...] dá pra você falar um pouco, que eu vou entrar na próxima aula [...] aí o professor tenta arrumar pra ver se a gente tem esse vínculo”. (D3)

Na mesma direção, tem-se o seguinte relato:

A gente estava pagando a matéria de Filosofia e o professor passou um material de lógica pra ajudar a gente para entender melhor o algoritmo que é uma questão de lógica também. Então, assim como teve nas matérias exatas, como em Física, teve também nas ciências humanas essa integração. Teve tanto em Física quanto em Filosofia. Toda a parte da Física que foi de trazer o conteúdo do terceiro ano para o segundo ano pra ajudar porque a gente ia ver a parte de eletrônica e necessitaria do conhecimento [...]. Ele [o professor] fez essa inversão para ajudar. (E7T6)

Há outra prática relacionada à busca de diálogo entre as disciplinas, ou seja, aquela que é mais bem elaborada e exige maior grau de articulação entre os professores. Consiste em considerar um objeto comum de estudo e explorá-lo a partir de duas ou mais disciplinas.

Nessa perspectiva, também ocorreram vários depoimentos nos distintos *campi*, como, por exemplo: “A gente trabalhou também aqui Biologia [o professor de] com o professor de Agroecologia na construção de um herbário no laboratório. Foi onde a gente colhia as plantas de várias espécies da região e esse material passava por um processo. Era como se fosse uma biblioteca só que de plantas. Plantas que existem e são catalogadas”. (E7T2)

Embora haja relatos desse tipo de prática em todos os *campi* investigados, eles são mais recorrentes em Ipanguaçu, onde os estudantes relataram que, ao longo do curso tiveram várias aulas compartilhadas por professores de diferentes disciplinas como Biologia e

Matemática; Filosofia e Matemática; História e Filosofia; Geografia e Cartografia; além de Português que, para eles, dialoga com todas as disciplinas por meio dos textos.

Ademais, cabe destacar a percepção livre dos estudantes acerca das inter-relações existentes entre as disciplinas, ou seja, independentemente de uma ação intencionalmente planejada pelos professores visando ao diálogo interdisciplinar. Também foram recorrentes aportes que evidenciam esse fenômeno, como, por exemplo: “Português, eu acho que está ligado a todas as matérias. Porque sempre todas as matérias precisam de textos que a gente tem que ler. Há também, além da leitura, a escrita. Eu acho que em todas as matérias, Português está inserido”. (E5T2)

Ainda merecem destaque as ações de alguns professores que procuram estabelecer relações entre a disciplina em que atua e as demais, independentemente, de diálogo com outros colegas.

No conjunto das práticas relatadas, constata-se o potencial que elas têm de contribuir para a realização do trabalho coletivo e o estabelecimento de diferentes níveis de diálogos entre as disciplinas, o que sinaliza, na direção da interdisciplinaridade, aspectos relevantes na construção do ensino médio integrado.

É imprescindível também que seja potencializada uma concepção de pesquisa, assim como de ciência e de desenvolvimento tecnológico comprometidos com a produção de conhecimentos, saberes, bens e serviços que visem aprimorar as condições da vida coletiva e não apenas produzir bens de consumo para fortalecer o mercado e privilegiar o valor de troca em detrimento do valor de uso, concentrando riqueza e aumentando o fosso entre os incluídos e os excluídos (BARACHO; MOURA; SILVA; PEREIRA, 2005).

Compreendemos que, para realmente incorporar a pesquisa como fundamento pedagógico do ensino médio integrado, é necessário alterar a racionalidade vigente, passando a inserir a pesquisa por meio de projetos curriculares dos quais todos participem, em todas as turmas.

Outra prática pedagógica institucionalizada no IFRN e que foi objeto de muitas referências pelos sujeitos da pesquisa diz respeito às reuniões pedagógicas. Nesse domínio, constatamos que elas não ocorrem da mesma forma em todos os *campi* pesquisados.

De maneira geral, os relatos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nos *campi* onde há ensino médio integrado na modalidade EJA, convergem para uma situação diferenciada entre o ensino médio integrado *regular* e na modalidade EJA.

Outro aspecto que ressaltamos e que grande parte dos docentes e gestores compreende é que os estudantes da EJA têm reduzida capacidade para desenvolver o

raciocínio abstrato ao defenderem que a eles sejam destinadas atividades de cunho mais prático. Essa visão, no nosso entendimento, é determinista e se contrapõe a uma característica fundamental do ser humano que é seu caráter histórico-social e, portanto, de ser inacabado.

Essa percepção acerca dos estudantes da EJA não se restringe aos professores, já que uma parte da própria gestão concorda com ela, conforme indica o relato de P5: “inclusive a gente vê por parte de algum gestor, uma visão diferenciada de Proeja [...] e até fiquei surpresa quando fui participar aqui do [...], teve professores que falavam do Proeja como se fosse, nem sei, a porta inferno”.

Diante desse quadro, concluiu-se que a forma como foi implantada a modalidade EJA, no IFRN, tem forte relação com as práticas pedagógicas. Isso aponta para a necessidade de proporcionar aos docentes o acesso a conhecimentos que contribuam para a reflexão sobre sua prática docente acerca da realidade socioeconômica do país e dos estudantes da EJA e sobre como esses aprendem em processos formais de escolarização. Nesse sentido, é tarefa da gestão viabilizar esses espaços de estudo e reflexão ao corpo docente do IFRN.

Evidentemente, o acesso a esse conhecimento não garante o efetivo engajamento de todos nas ações do ensino médio integrado na modalidade EJA, pois os sujeitos têm suas convicções, e, algumas vezes, não estão dispostos a mudar. Entretanto, possibilita conhecer a realidade, o que contribuirá para uma tomada de consciência tão necessária a uma mudança de atitude.

Com relação à categoria formação de professores, torna-se importante destacar que os problemas inerentes à formação de professores para a educação profissional em geral e, em particular, para o ensino médio integrado regular e EJA não se restringem ao IFRN, mas é uma importante questão ainda não resolvida na educação brasileira, pois

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 (MACHADO, 2008, p.11)

Observa-se que há evidência no que diz Machado (2008) conforme dados presentes na pesquisa. Como exemplo, temos o processo de expansão institucional que vem explicitando as deficiências no campo da formação docente em relação à atuação na EP, particularmente no ensino médio *regular* e na modalidade EJA. Nessa formação, devem ser consideradas duas dimensões: a formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* na área de conhecimentos

específicos, visando ao aprofundamento desses conhecimentos; e a formação como pesquisa, assim como a formação no plano didático-político-pedagógico, notadamente, no que se refere à integração entre o ensino médio e a educação profissional. É nessa segunda dimensão que se concentram as considerações aqui desenvolvidas a partir da pesquisa realizada.

Esta pesquisa ainda evidenciou que, na formação de professores, a situação é semelhante em todos os *campi*, embora mais grave nos *campi* Currais Novos, Ipanguaçu e Zona Norte,

Apesar disso, deixamos de considerar prioritária a necessária formação dos professores que estão sendo aprovados nos concursos públicos para ingresso no IFRN. Essa é uma situação crucial, pois muitos desses novos e jovens professores são mestres e doutores, recém-formados, mas muitos, sequer, conhecem o campo da educação, uma vez que são bacharéis.

Enquanto isso, outros são licenciados nas disciplinas da educação básica, mas não conhecem o campo da educação profissional, pois os cursos de licenciatura, em geral, não incluem, em seus currículos, estudos sobre esse campo e menos ainda sobre a sua relação com o ensino médio.

E ainda é mais grave o fato de que muitos deles estão começando a trabalhar diretamente no ensino médio integrado na modalidade EJA, desconhecida até para grande parte dos licenciados, visto que muitas universidades do país ainda não incorporaram a educação de jovens e adultos como objeto de estudo obrigatório nos currículos das licenciaturas.

Várias contribuições ratificam as afirmações acima, tais como:

[...] a gente tem aqui no Instituto problemas gravíssimos de toda ordem de colegas que vêm para cá que não têm a prática profissional docente (D7).

Do ponto de vista dos novos professores, alguns chegam à Instituição com experiências vastas em outros níveis de ensino. Então há uma primeira preocupação. O primeiro impacto é quando ele pega o aluno do ensino médio, por exemplo, e quer adotar técnicas de aulas que ele dava no nível superior ou técnicas que ele dava pra estudantes de cursinhos na capital. (G5)

Em relação à formação dos professores? Eu acho que quase todos foram concursados agora e eles têm muitos doutores [...] Quer dizer, tem condição, agora trabalhar [...] Condição, muita condição, mas pouca preparação pra se trabalhar com o público EJA. (P5)

[...] o professor está habituado a trabalhar com a sua disciplina. Com aqueles conhecimentos que fazem parte da sua disciplina. A própria (P4)

[...] falta de uma qualificação e de uma formação para docência. Para o magistério. A maioria dos nossos professores da educação profissional, da formação específica, eles saem de um bacharelado, saem de um mestrado, de um doutorado até, mas que não estudaram nenhuma disciplina relacionada ao magistério como Filosofia da

educação, História da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Didática. E isso é uma grande dificuldade quando eles chegam. Tanto no relacionamento com os alunos, como na integração com os professores [...] do ensino médio. (P3)

Quando existem momentos específicos pra isso [trabalho interdisciplinar] eles sempre [...] eles ficam muito empolgados com o desafio de fazer com esse conhecimento dialogue e tal. Mas, eu percebo muito e eu sinto isso em todas as minhas ações, que eles precisam de uma coordenação, de algo que aconteça sempre. Momentos em que eles sejam acompanhados, que isso seja estimulado de uma forma mais sistemática. (P2)

[...] institucionalmente a formação pra trabalhar nessa perspectiva de integração a gente não tem. A instituição não oferece muito não, acho que cada um que busque. (P1)

[...] eu vejo um problema sério, assim, que a visão dos professores numa formação geral é de [...] não se envolver muito com a questão técnica, e os técnicos não se envolverem muito com a questão de ser professor. [...] se você chegar para ele no dia a dia dele e perguntar: qual a sua profissão? Acho que dificilmente alguns vão responder: sou professor; ele vai responder: sou engenheiro. (D8)

A pesquisa revela que há, em parte, na gestão, um pensamento de que a formação dos docentes não precisa ocorrer no campo formal ou de maneira mais sistematizada, ou seja, que a prática cotidiana vai proporcionar os elementos necessários ao exercício da docência. Essa visão, na prática, desconsidera a docência como profissão que, como tal, abrange um conjunto de conhecimentos sistematizados, a exemplo das demais profissões, e, em consequência, também exige uma formação específica para nela atuar.

Afortunadamente, no plano das normas institucionais, essa visão foi superada e o Conselho Superior do IFRN aprovou a Resolução nº 65/2009 estabelecendo que “durante o período de estágio probatório dos docentes que ingressam na instituição, a Pró-Reitoria de Ensino, em conjunto com a Diretoria de Gestão de Pessoas, viabilize a capacitação desses servidores em cursos para formação de professores” (IFRN, 2009b) e que tais cursos serão de licenciatura e de especialização em EP, respectivamente para os bacharéis e os licenciados.

Esse é, sem dúvida, um avanço significativo no plano normativo, fruto de muitos embates na Instituição. Entretanto, oferece, apenas a possibilidade de alcançar os futuros docentes, haja vista que, em relação à presente investigação, tal medida não produziu efeito algum.

Nesse sentido, a Instituição perdeu uma oportunidade relevante para superar essa dificuldade, pois, entre os anos de 2005 e 2009, o quadro docente praticamente dobrou em razão da expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, em geral e, em particular, do IFRN.

Assim, em 2005, exercício imediatamente anterior ao do início da expansão, a Instituição tinha, em seus quadros, 367 docentes, enquanto que, em 2009, já eram 731,

conforme atestam os respectivos relatórios de Gestão (CEFET-RN, 2006; IFRN, 2010).

Dessa forma, caso a Resolução em questão houvesse entrado em vigor no início do processo de expansão, haveria a garantia de que, pelo menos, cerca da metade do quadro docente institucional estaria adequadamente formado para atuar na educação profissional em geral, e, em particular, no ensino médio integrado na modalidade EJA.

A vigência dessa Resolução deu-se, apenas, em 2009, quando a maior parte da expansão do IFRN já havia ocorrido, inclusive, no que tange ao quadro docente, diminui bastante a possibilidade de que se produzam efeitos concretos sobre a formação docente em curto prazo. Mesmo assim, essa medida poderá resultar em movimentos relevantes no campo da formação docente em uma perspectiva de longo prazo. Continua agora o embate no sentido de fazer com que a norma produza efeitos concretos e seja efetivamente implantada.

Assim, torna-se urgente a implantação de um programa de formação continuada (e inicial, em muitos casos) dos docentes da Instituição, centrado na EP e especialmente em sua integração com o EM, considerando a oferta *regular* e a modalidade EJA.

3 À TÍTULO DE CONCLUSÃO

Concluimos que a pesquisa evidenciou que a participação dos docentes em todos os campus foi significativa na implementação dos cursos de ensino médio integrado inclusive emergindo propostas de alterações nos planos de cursos que haviam sido elaborados inicialmente. Tais ações foram sendo discutidas nas reuniões pedagógicas que ocorrem semanalmente nas diretorias acadêmicas.

Assim nos *campi* Natal Central e Mossoró, houve a participação da maioria dos sujeitos entrevistados no processo de elaboração das bases teórico-metodológicas do PPP/2004 e dos planos de cursos de ensino médio *regular*, o que não ocorreu na modalidade EJA porque no campus Natal Central, não oferece cursos de nível médio nessa modalidade.

Quanto à categoria concepção, os relatos mostraram certa homogeneidade entre os cinco *campi* investigados, predominando a concepção de que o ensino médio integrado se destina a uma formação que integra em um só currículo o ensino médio e a formação profissional técnica de nível, tendo em vista a preparação dos estudantes, ao mesmo tempo, para a inserção no mundo do trabalho e para a continuidade de estudos.

Em se tratando da categoria práticas pedagógicas, ficou evidenciado que há práticas

que contribuem para a integração curricular, não ocorrendo, portanto, de forma sistematizada mediante uma ação coordenada, mas por iniciativas individuais ou de grupos.

Todavia, os sujeitos da pesquisa revelam que, muitas vezes, a Instituição define pela realização de determinado trabalho que tem o potencial interdisciplinar. No entanto, eles não realizam o planejamento em conjunto, de maneira que cada professor, isoladamente, elabora sua estratégia para explorar o conteúdo de sua disciplina. Isso não pode ser considerado um trabalho interdisciplinar nem coletivo.

Com relação, à categoria formação de professores é importante destacar que os problemas inerentes à formação de professores para a educação profissional em geral e, em particular, para o ensino médio *regular* e EJA não se restringem ao IFRN, e, sem dúvida, é uma importante questão ainda não resolvida na educação brasileira.

Deixamos de considerar prioritária a necessária formação dos professores que estão sendo aprovados nos concursos públicos para ingressar no IFRN. Essa é uma situação crucial, pois muitos desses novos e jovens professores são mestres e doutores, recém-formados, mas, muitos, sequer conhecem o campo da educação, uma vez que são bacharéis.

Acrescenta-se, ainda, que outros são licenciados nas disciplinas da educação básica, mas não conhecem o campo da educação profissional, pois os cursos de licenciatura, em geral, não incluem, em seus currículos, estudos sobre esse campo e menos ainda sobre a sua relação com o ensino médio.

Assim, o ensino médio integrado à educação profissional *regular* e EJA implementados no IFRN, apresenta algumas aproximações do ponto de vista da concepção, e das práticas pedagógicas, principalmente em se tratando do ensino médio integrado regular. Essas aproximações visam a uma organização curricular que contemplem, em um só currículo, conteúdos de disciplinas de educação geral e de formação profissional.

Outra aproximação se deve às práticas pedagógicas adotadas por alguns professores, que mesmo não fazendo parte da totalidade docente, já caminham na direção de tentar recuperar um pouco a ciência, apresentada de forma fragmentada em decorrência de atender aos interesses da sociedade capitalista, propiciando ao aluno estabelecer um diálogo entre os conteúdos estudados.

No que pese aos distanciamentos evidenciados pela pesquisa realizada, citamos a formação de professores, voltada para atender às especificidades de um currículo integrado que ainda não se consolidou como política institucional em que os docentes, ao ingressarem na Instituição tenham conhecimento profundo da sua disciplina a ser trabalhada na última etapa da educação básica, crescida de um conhecimento da educação profissional, bem como

conhecimentos didático-pedagógicos voltados para a aprendizagem do adolescente e do jovem adulto.

Nessa direção, como aproximar o que está distante? Sugerimos que, nos cursos de formação para docentes sejam desenvolvidas estratégias acadêmico- científicas de integração entre os conteúdos de educação geral, formação profissional e EJA e desperte nos professores a atitude de abertura à inovação e a participação na direção de uma escola mais humana e solidária em prol de uma nova institucionalidade do país.

Portanto, consideramos que esses foram aspectos relevantes, evidenciados nessa pesquisa e que precisam ser, urgentemente, atendidos sob pena de o currículo integrado não se constituir em uma das experiências implementadas no IFRN sem o devido resultado positivo.

4 REFERÊNCIAS

BARACHO, Maria das Graças; MOURA, Dante Henrique; PEREIRA, Ulisséia Ávila; SILVA, Antônia Francimar da. Algumas reflexões e proposições acerca do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio. In: **Ensino médio integrado à educação profissional: integrar para quê?** Brasília: Ministério da educação, 2006.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. **RELATÓRIO DE GESTÃO** – 2006. Aprovado através da Resolução 02/2007-CD, de 12/03/2007. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/acessoainformacao/auditorias/relatorios-de-gestao/relatorio-2006.pdf/view>. Acesso em: 21.03.2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório de Gestão 2010**. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/acessoainformacao/auditorias/relatorios-de-gestao/RelatorioGestao2010VersaoImpressao1%20-%2031Mar2011.pdf/view>. Acesso em: 21.03.2013.

_____. **Relatório da pesquisa Investigando a implementação do ensino médio integrado aos cursos técnicos de nível médio no CEFET-RN a partir de 2005: o currículo e a gestão**. Natal, 2011.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, 304 p.