UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA: LINGUAGEM E SOCIEDADE

SANDRA MARIA DE SOUSA CAMINHA

A MEMÓRIA PEDAGÓGICA COMO MEDIADORA DA PRÁXIS DOCENTE NO IFMA, CAMPUS SÃO JOAO DOS PATOS

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA
JULHO DE 2018

SANDRA MARIA DE SOUSA CAMINHA

A MEMÓRIA PEDAGÓGICA COMO MEDIADORA DA PRÁXIS DOCENTE NO IFMA, CAMPUS SÃO JOAO DOS PATOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade.

Área: Multidisciplinaridade da Memória.

Linha de Pesquisa: Memória, Cultura e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lívia Diana Rocha Magalhães.

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA
JULHO DE 2018

Caminha, Sandra Maria de Sousa.

C191m A memória pedagógica como mediadora da Práxis docente no IFMA, campus São João dos Patos. / Sandra Maria de Sousa Caminha – Vitória da Conquista, 2018.
117 f.

Orientadora: Lívia Diana Rocha Magalhães.
Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade – PPGMLS. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2018.

Inclui referência F. 111 - 116.

1. Práxis docente - IFMA. 2. Memória social/coletiva – Prática educacional. 3. IFMA – Campus São João dos Patos. I. Magalhães, Lívia Diana Rocha. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. III. T.

CDD: 372.71

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus de Vitória da Conquista – BA

Título em inglês: The pedagogical memory as mediator of teaching praxis at IFMA, campus of São João dos Patos.

Palavras-chaves em inglês: Teaching praxis. Social/collective memory. IFMA.

Área de concentração: Multidisciplinaridade da Memória.

Titulação: Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade.

Banca Examinadora: Profa. Dra. Lívia Diana Rocha Magalhães (presidente), Prof. Dr. Cláudio Eduardo Félix dos Santos (titular), Profa. Dra. Marise Nogueira Ramos (titular).

Data da Defesa: 6 de julho de 2018.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade.

SANDRA MARIA DE SOUSA CAMINHA

A MEMÓRIA PEDAGÓGICA COMO MEDIADORA DA PRÁXIS DOCENTE NO IFMA, CAMPUS SÃO JOAO DOS PATOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade.

Data da aprovação: 06 de julho de 2018.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Lívia Diana Rocha Magalhães (Presidente) Ass.:_____
Instituição: UESB

Prof. Dr. Cláudio Eduardo Félix dos Santos Ass.:_____
Instituição: UESB

Profa. Dra. Marise Nogueira Ramos Ass.:_____
Instituição: UERJ/EPSJV-FIOCRUZ

Aos meus pais, Antônio e Francisca pelo exemplo de vida, de amor e de cuidado com os quais me ensinaram o valor da vida.

Aos meus filhos Arthur e Gabriel, minhas fontes de energia para prosseguir em todas as caminhadas que me propus a fazer pelas estradas da vida.

AGRADECIMENTOS

À Deus pela sustentação e equilíbrio que me proporciona através da fé, pois creio estar com Ele em todos os momentos de minha vida. A Ele toda honra e toda gloria agora e para sempre!!!

À professora Dra. Lívia Diana, minha orientadora que construiu comigo esse trabalho me fazendo enxergar caminhos e fazer reflexões que jamais poderia ter feito se não fosse por sua orientação. Agradeço a paciência o companheirismo e a extrema gentileza com que sempre se reportou a mim durante todo percurso desse trabalho. Sinto-me honrada pelo privilégio de ser orientada por essa professora que é referência no meio acadêmico e tem contribuído com as militâncias e reflexões no meio educacional através de suas pesquisas.

Aos professores Cláudio Eduardo Félix dos Santos e Ana Elizabeth Santos Alves, aos quais tenho profunda admiração, pois além de ter contribuído com as aulas no programa PPGMLS, também se detiveram na leitura apurada do meu trabalho na qualificação contribuindo para construção desse trabalho e possibilitando a conclusão do mesmo.

Aos professores do PPGMLS pelos ensinamentos, orientação, acolhimento e extremada gentileza com que sempre nos tratou.

Ao programa de Memória: Linguagem e Sociedade por todo profissionalismo e agilidade com que sempre cuidou das nossas atividades e necessidades durante todo o curso.

As secretarias do PPGMLS que sempre nos tratou com atenção, gentileza, carinho e solidariedade em todos os momentos que precisamos.

Ao IFMA e a UESB os meus mais sinceros agradecimentos por tão grande oportunidade proporcionada por esse mestrado Interinstitucional (Minter) através desse convênio.

A UESB, Universidade que nos acolheu desenvolvendo um trabalho de excelência na nossa formação.

Á professora Dra. Marise Nogueira Ramos, pela gentileza, disponibilidade e atenção ao atender nosso convite para contribuição na banca de defesa o que nos deixa extremamente envaidecida.

Aos meus colegas de trabalho, professores do IFMA de São João dos Patos que de forma solícita participaram das entrevistas grupais. Obrigada pela paciência e compreensão

quando os procurava atrás de mais dados. A vocês o meu carinhoso e agradecimento, pois foram seus relatos que fizeram real e possível essa pesquisa.

Aos meus colegas do Minter, os quais me ombrearam durante toda essa jornada. Em especial as minhas amigas Sarah e Williane pela força, atenção e socorro nas horas maisais difíceis.

Os meus agradecimentos principalmente a minha família. Aos meus filhos Arthur e Gabriel que sempre me dão força para continuar nas batalhas e conquistas na vida profissional e pessoal.

Aos meus pais pelas orações e torcida. Ao meu irmão Francisco que sempre me fortalece com suas brincadeiras e descontração, minha irmã Clemilda por ter sido fonte de inspiração na minha vida e ao meu também amado irmão Antonio José, que me fez renascer através de sua fé ao vencer um câncer exatamente no percurso do processo desse mestrado, fato que fez com que minhas forças se esgotassem em muitos momentos, mas sua luta, perseverança e recuperação nos deram forças para continuar e vencer essa etapa.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar a construção da práxis docente no IFMA, Campus São João dos Patos, por meio de seus professores licenciados, bachareis e tecnólogos, tomando como base as memórias sociais e coletivas que permeiam suas visões de mundo, levando em consideração também os documentos institucionais, observando a relacão contraditoria que comparece na relacão, teoria e pratica no IFMA Campus de São João dos Patos. O texto esta estruturado em três seções. Na primeira apresentamos a gênese do tema, conjuntura, objeto e universo de investigação e os procedimentos teorico-metodológicos.Na segunda seção apresentamos e analisamos os documentos que estruturam as ações sociais, políticas e pedagógicas do IFMA, nos documentos: PPI, PDI e PDU. A seguir na terceira seção passamos a dar vozes aos professores fazendo o intercruzamento entre o que eles dizem sobre sua prática pedagógica o referencial teórico consultado para a pesquisa e o que está inscrito em seus documentos oficiais. Os resultados da pesquisa mostram que há uma memória social, coletiva, que permeia as praticas educacionais e pedagógicas do IFMA revelando que passado e presente se articulam, muitas vezes de forma ideológica, reproduzindo a memória de uma sociedade, de uma escola que se debate entre teoria e pratica, mas que também há uma construção de uma memória do presente em meio aos conflitos que busca pensar o aluno nesse processo, ainda que dentro da composição de classe.

Palavras-chave: Práxis docente. Memória social/coletiva. IFMA.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the construction of the teaching practice at IFMA, São João dos Patos Campus, through this professors, graduates and technologists, based on the social and collective memories that permeate their worldviews, taking into account also the institutional documents, observing the contradictory relationship that appears in the relationship, theory and practice in the IFMA Campus of São João dos Patos. The text is structured in three sections. In the first section we present and analyze the documents that structure the social, political and pedagogical actions of the IFMA, in the documents: PPI, PDI and PDU. In the first section we present the genesis of the theme, context, object and universe of research and methodological procedures. Next, in the third section, we give voices to the teachers, making the interconnection between what they say about their pedagogical practice, the theoretical referential consulted for the research and what is inscribed in their official documents. The results of the research show that there is a social and collective memory that permeates the educational and pedagogical practices of the IFMA, revealing that past and present articulate, often ideologically, reproducing the memory of a society, a school that is torn between theory and practice, but that there is also a construction of a memory of the present amid the conflicts that the student seeks to think of in this process, albeit within class composition.

Keywords: Teaching praxis. Social/collective memory. IFMA.

LISTA DE GRÁFICOS, FIGURAS, TABELAS E FOTOGRAFIAS

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em unidades 17

Gráfico 2 - Quantidade de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica..... 18

Gráfico 3 - Número de auxílios concedidos aos alunos até setembro/2015. São João dos Patos, Maranhão..... 66

Gráfico 4 - Perfil socioeconômico: porcentagem de alunos dos cursos técnicos integrados por faixa de renda familiar per capita, 2012 a 2015. São João dos Patos, 2015. 67

FIGURAS

Figura 1- Pontos de presença do IFMA no Estado do Maranhão..... 15

Figura 2 - Mapa dos municípios do Maranhão..... 21

TABELAS

Tabela 01- Professores do Campus (*lócus* da pesquisa). Informação via SUAP: Sistema Unificado de administração Pública..... 23

Tabela 02 - Professores que participaram dos grupos focais por formação, tipo de Universidades, datas de nascimento, idade, período de término da graduação e período de início na docência. Elaboração com base nas informações dos próprios docentes..... 72

FOTOGRAFIA

Foto 1- Fachada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) Campus São João dos Patos..... 20

Foto 2 - Escola Técnica do Maranhão..... 41

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET MA - Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão

Dinter - Doutorado Interinstitucional

EaD - Educação a Distância

EBTT - Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EPTNM - Educação Profissional Técnica de Nível Médio

FIC - Formação Inicial e Continuada

FJP - Fundação João Pinheiro

GAEPP - Grupo de Estudos e Avaliação da Pobreza e das Políticas Direcionadas à Pobreza

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IF - Instituto Federal

IFMA - Instituto Federal de Ciência e tecnologia do Maranhão

IMESC - Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos.

IPEA - A fundação Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPES - Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

MINTER - Mestrado Interinstitucional

NAE - Núcleo de Assistência ao Educando

NAPNE - Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

NEABI - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDI - Projeto de Desenvolvimento Institucional

PDU - Projeto de Desenvolvimento de Unidade

PNAES - Plano Nacional de Assistência Estudantil

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

PPGMLS - Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

PPI - Projeto Político Institucional

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos

PRPGI - Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SUAP - Sistema Unificado de administração Pública

UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

USAID - United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 14
1.1.GÊNESE DO TEMA..... 14
1.2. CONJUNTURA, OBJETO E UNIVERSO DE INVESTIGAÇÃO..... 16
1.3. LÓCUS DA PESQUISA: CAMPUS DE SÃO JOÃO DOS PATOS..... 21
1.4. PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS..... 25
1.4.1. Do Método e da metodologia do trabalho..... 25
1.5. MEMÓRIA COMO RECURSO E OBJETO DE ANÁLISE..... 29
1.6. OS ANTECEDENTES E O CONTEXTO NORTEADOR DO OBJETO..... 34
1.7. TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO..... 43

2. CONCEPÇÕES FUNDANTES DA PRÁXIS EDUCATIVA DO IFMA DE ACORDO COM PPI, PDI E PDU..... 50
2.1. ESTRUTURA DOS DOCUMENTOS..... 50
2.2. CONTEXTO POLÍTICO, ECONÔMICO, HISTÓRICO E SOCIAL DURANTE A ELABORAÇÃO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO IFMA 53
2.3. PRESSUPOSTOS FILOSÓFICO-ANTROPOLÓGICOS E SOCIAIS DO IFMA EXPLICITADOS NO PPI..... 54
2.4. POLÍTICA DE ENSINO E PRESSUPOSTOS EDUCACIONAIS APRESENTADOS NO PPI..... 60
2.4.1. Política da educação superior de acordo com o PPI..... 62
2.4.2. Verticalização do ensino como política pública do IFMA..... 63
2.5. POLÍTICA DE ATENDIMENTO AO DISCENTE..... 65
2.6. GESTÃO E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL..... 70
2.7. ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO PEDAGÓGICA DESCRITAS NO PPI..... 71
2.7.1. Diretrizes Curriculares Internas..... 71

3. MEMÓRIA DA TEORIA/PRÁTICA DOCENTE NO IFMA..... 73
3.1. MEMÓRIA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA..... 74
3.1.1. O primeiro Grupo de Professores (15) e de Professoras (05) 74

3.2. A ESCOLA PRIVADA VERSUS ESCOLA PÚBLICA..... 81
3.3. PAPEL DO IFMA NO ENSINO MÉDIO DO SERTÃO MARANHENSE..... 85
3.4. O COTEJAMENTO DAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NUM PAINEL AMPLIADO DE PROFESSORES..... 89
3.5. A FAMÍLIA E OS PROFESSORES COMO QUADRO DE REFERÊNCIA SOCIAL DA MEMÓRIA DOS PROFESSORES DO IFMA 94
3.6. A PREOCUPAÇÃO COM A FORMAÇÃO DOS ALUNOS 98
3.7. OS PROFESSORES (AS) OS ALUNOS (AS): A CONSTRUÇÃO DE UMA MEMÓRIA SOCIAL DO PRESENTE COM BASE NA REALIDADE DO IFMA 102

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 106
REFERÊNCIAS..... 111
ANEXOS..... 117

1. INTRODUÇÃO

1.1. GÊNESE DO TEMA

A ideia inicial para esse trabalho nasceu da inquietação pessoal dentro da trajetória de dez anos como pedagoga, professora, coordenadora e diretora de instituições públicas e privadas, sempre procurando refletir sobre a formação de professores e as dificuldades da prática pedagógica no Brasil.

Ao observar o cotidiano escolar, comecei a perceber, enquanto nordestina, como as dificuldades enfrentadas no campo educacional acabam sendo acentuadas diante do contexto sócio histórico dessa região, especificamente no sertão maranhense, local no qual trabalho atualmente como professora da carreira EBTT[1] do Instituto Federal de Ciência e tecnologia do Maranhão, IFMA.

Ao longo da nossa inserção no IFMA como professora, passamos a observar que havia certa contradição entre as concepções pedagógicas prescritas nos documentos dos IFMA e o desenvolvimento da *práxis* educativa, fazendo conviver numa mesma instituição o prescrito e o inscrito numa instituição relativamente nova, criada em 2008, mas que dentro dela convive uma multiplicidades de práticas, de certo modo, desencontradas dos seus fundamentos filosóficos.

Por meio do convenio do MINTER[2] entre o IFMA e o programa de pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da UESB (PPGMLS) foi submetido um projeto de pesquisa que visava o estudo das práticas pedagógicas do Instituto Federal Técnico e Tecnológico do Maranhão, Campus São João dos Patos.

Durante o curso amadurecemos nossos estudos e passamos a indagar às práticas pedagógicas dos professores à luz do campo de estudos da memória. Compreendemos que falar de professores, proposta e prática pedagógica é também falar de memórias coletivas e sociais que movimentam dialeticamente o processo educacional e que falar dessa Instituição, como de outras, sua proposta pedagógica é falar necessariamente um conjunto de tensões, conflitos e processos dentro da própria Instituição, como afirma Magalhães *et al* (2009), que permeiam a práxis docente.

---

[1] Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, composta pelos cargos de provimento efetivo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, de que trata a Lei no 11.784, de 22 de setembro de 2008;
[2]Programa de apoio à realização de cursos de pós-graduação stricto sensu interinstitucionais para a rede federal de educação profissional e tecnológica.

Perscrutamos então, quais têm sido as referências adotadas pelo IFMA, tomando como recorte o caso de São João dos Patos, ou seja, as concepções pedagógicas que dão lastro a proposta pedagógica escrita e a prática pedagógica de seus professores que tem um corpo docente oriundo de diversas áreas do conhecimento atuando nos cursos técnicos de Rede de Computadores (Integrado); Alimentos (Integrado e PROEJA), Logística (Integrado), Vestuário (Integrado), Informática para Internet (PROEJA) e ao mesmo tempo na graduação de: Bacharelado em Administração, Licenciatura Plena em Física, Licenciatura Plena em Matemática (presencial e a distância), além disso, também atuam na pós-graduação *LATO SENSU*, Formação Inicial e Continuada (FIC).

Perguntamos sobre as práticas pedagógicas que estão permeando o presente dessas instituições por meio das discussões científicas que dão lastros a seus documentos, nas discussões de seus planos de trabalho e nas visões sociais e pedagógicas que atravessam a memória de seus docentes.

Quanto mais nos aproximávamos do objeto, mais percebíamos que havia problemas concretos quanto à concepção pedagógica desenvolvida no IFMA, dubiedade ensino propedêutico ou ensino técnico profissionalizante: dubiedade inerente a pratica docente. Essa discussão tem sido a espinha dorsal na construção da *práxis* pedagógica no IFMA, Campus de São João dos Patos e se configura na angustia dos professores sobre a construção de sua práxis pedagógica.

Assim, passamos a hipótese de que há memórias pedagógicas atravessando o trabalho educativo do IFMA, principalmente no que concerne ao ensino médio, que cada vez mais se aproxima das políticas educacionais de caráter neoliberal. Está instituição tem mantido uma concepção pedagógica assistencialista de caráter técnico e mercadológico amparada na visão de mundo ancorada na memória social e coletiva de seus docentes e dirigentes, aqui, no caso de seus docentes, que realizaram sua formação dentro dessa conjuntura. Ao mesmo tempo, há uma memória escrita que se ampara num quadro referencial teórico e político de natureza formativa e social de caráter politécnico, herdado da memória científica coletiva dos anos da redemocratização (1980) que vem permeado a concepção filosófica de criação dos Institutos , desde 2008, como fruto de discussões acerca do ensino médio, da escola única e do trabalho.

Dessa forma, partimos da hipótese de que há uma teoria plasmada nos documentos que não se manifesta na teoria e na pratica dos docentes na ação pedagógica propriamente dita, que é consubstanciada, sem desprezar outras manifestações, pela memória dos sujeitos sociais que fazem essa prática.

O objetivo do estudo é analisar a construção da praxis docente no IFMA, Campus São João dos Patos, por meio de seus professores licenciados, bachareis e tecnólogos (essas duas últimas áreas sem formação especifica para a docencia), tomando como base as memórias sociais e coletivas que permeiam suas visões de mundo, mas também considerando os documentos institucionais, levando em consideracão a relacão contraditoria que comparece nessa relacão, teoria e pratica docente que não necessariamente é a mesma presente nos documentos.

Recorremos ao Projeto Pedagogico Institucional (PPI), Projeto de desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto de desenvolvimento da Unidade (PDU) e Projeto Pedagogico Curricular (PPC)[3],e prescutamos as visões de professores e professoras, visando observar as memórias pedagógicas que vão dando sentido aos processos pedagógicos no IFMA.

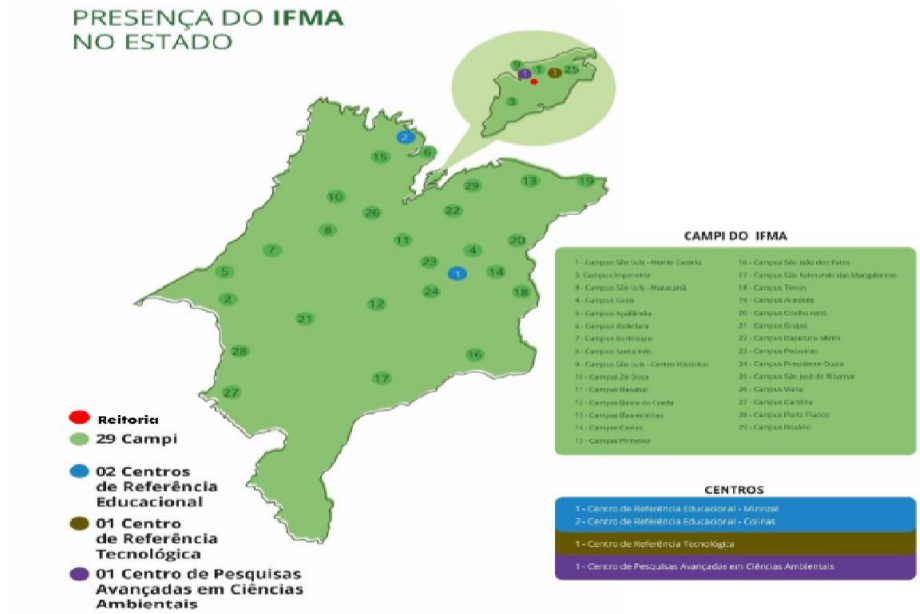
1.2. CONJUNTURA, OBJETO E UNIVERSO DE INVESTIGAÇÃO

O IFMA nasce em uma conjuntura de interiorização dos institutos numa distribuição geográfica para atender a população das regiões mais distantes do estado no espaço maranhense, sendo uma autarquia com atuação no Estado do Maranhão, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

De acordo com o relatório de gestão do exercício de 2017, o Instituto Federal do Maranhão possui 29 Campi, 02 Centros de Referência Educacional, 01 Centro de Referência Tecnológica e 01 Centro de Pesquisas Avançadas em Ciências Ambientais, (como mostra a figura 1). O relatório mostra ainda que as iniciativas como a oferta de Educação a Distância e a efetivação de ações e programas governamentais o IFMA alcançam mais de 60 municípios maranhenses.

[3] Documentos que dão as diretrizes para organização político-pedagógicas dessa instituição. Esses documentos são explicitados na segunda seção desse trabalho aonde são especificados a origem e o que cada um significa para instituição.

Figura 1- Pontos de presença do IFMA no estado do Maranhão



Fonte: Relatório de gestão do exercício de 2017, p. 21. <https://portal.ifma.edu.br/wp-content/uploads/2018/04/Relatorio-de-Gestao-Exerc%C3%ADcio-2017.pdf>

É uma instituição pública que oferta as modalidades de ensino básico e profissional, como também superior, sendo considerada pluricurricular, pela integração de várias áreas do conhecimento e multicampi, pois estão espalhados por várias regiões do sertão Maranhense.

Consta no Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2014-2018), que a criação desse instituto, assim como o processo de criação dos demais no Brasil, se deu pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. No Maranhão essa Lei autoriza a criação do IFMA, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais dos municípios de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras.

Segundo o Projeto de desenvolvimento institucional (PDI, 2014-2018) essas são Instituições que devem procurar materializar o ensino, a pesquisa e a extensão por meio do seu trabalho, ofertando educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

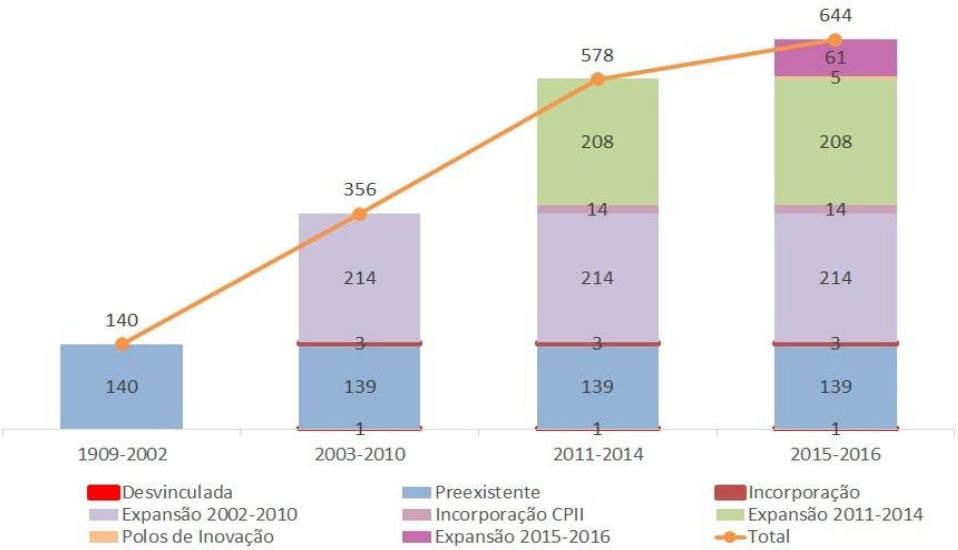
No Brasil os IFs, como parte das políticas públicas do governo federal à época, tiveram uma rápida expansão e em decorrência disso ocorreram vários problemas na estruturação dessas instituições tanto no aspecto físico e humano como principalmente ao aspecto pedagógico, esse último do qual trata nossa pesquisa.

Essas instituições começam a ser gestada como apresentada por Batista & Muller (2013), na conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, realizada no final de 2006. Nessa conferência, foram apresentadas propostas de criação dos Institutos federais e logo depois dessas discussões foi exarado em abril de 2007, apenas cinco meses depois dessa conferência, o decreto nº 6.095/2007 que instituiu as diretrizes para o processo de integração pautado no modelo dos Institutos Federais.

As expansões dos IFs aconteceram por etapas. Na análise de Oliveira e Junior (2015) a criação e federalização de unidades de educação profissional e tecnológica foram sendo realizada à medida que as fases da expansão avançavam. Com o início da Fase II (2007-2010) do Plano de Expansão (MEC/SETEC 2014), o governo federal adota o slogan "Uma escola técnica em cada cidade-polo do país". Assim, foi divulgado que, no período compreendido entre 2003 a 2010, seriam inauguradas 214 novas unidades de educação profissional. Somadas as 140 construídas, no período de 1909 a 2002, totalizando 354 unidades e mais de 400 mil vagas (BRASIL/MEC/SETEC 2014).

De acordo com dados do MEC (2016), a Rede Federal estaria vivenciando a maior expansão de sua história. Como já foi dito, de 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país como observamos nos gráficos a seguir. Entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 campi em funcionamento.

Gráfico 1 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em unidades[4]



[4] Os Gráficos 1 e 2 estão disponíveis em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>.

Grafico 2 - Quantidade de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Nesse contexto, está inserido o estado do Maranhão, que embora apresente uma grande e vasta riqueza natural e cultural, mantém-se como um dos estados com os piores índices socioeconômicos do Brasil, destacando-se os relacionados aos aspectos educacionais.

De acordo com o GAEPP (2013), em julho de 2013, o PNUD, em parceria com o IPEA e a FJP, lançou o Atlas do Desenvolvimento Humano 2013, cujo principal produto é o IDHM. Nesse levantamento, o estado do Maranhão e os seus municípios se destacaram por seus precários indicadores. Nos três anos, para os quais o IDHM foi calculado, o Maranhão ocupou as últimas colocações (27º em 1991, 26º em 2000 e 2010), só ficou na frente de Alagoas, nos anos 2000 e 2010.

Além dos fatores socioeconômicos, a expansão do IFMA também acontece em meio aos relativos investimentos e empreendimentos ampliados na economia maranhense, como é mostrado no estudo do professor Nascimento (2012, p. 3)

> O desenvolvimento da política de expansão da rede federal coincidiu com o momento de efervescência da economia do estado do Maranhão, onde vários empreendimentos e investimentos foram anunciados ou ampliados. Justificando a necessidade de qualificação profissional, o secretário da Secretaria de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Pacheco (2012), destaca a necessidade de se fortalecer o caráter público da educação profissional e desenvolver uma estreita articulação desta com as políticas de desenvolvimento nacional, regional e local.

O IFMA faz parte, com outros 37 Institutos federais espalhados pelo país, de uma política de expansão que não deixa de passar pelas políticas de governo, embora, como ressalta Nascimento (2012, p. 3):

> A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é caracterizada como uma política de Estado, onde a mesma não está sujeita as sazonalidades de governo, consequentemente sua ação visa resultados de médio e longo prazo. A responsabilidade pela execução da política de expansão no Maranhão é do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Portanto, este tem, juntamente com o Ministério da Educação (MEC), a prerrogativa de decidir quais regiões deve ser contemplada ou não com unidades da expansão.

O autor também ressalta que além de ser uma política de estado, o IFMA é responsável pela definição das modalidades de ensino e os cursos que são oferecidos à comunidade em cada um dos Campi, corroborando com a proposta da Lei de criação dos institutos que sugere sobre quais critérios devem ser levados em conta para selecionar os cursos ofertados em cada região.

Incorporando as exigências da Lei nº 11.892, o PDI (2014-2018) do IFMA, apresenta em sua proposta de desenvolvimento que a instituição deve levar em consideração as afinidades regionais e as principais demandas das comunidades para oferta de cursos. Nestes, são oferecidos cursos de nível médio, técnico, tecnológico, graduação e pós-graduação.

Dados trazidos por (SERQUEIRA, apud NASCIMENTO, 2012), mostram que o estado do Maranhão apresentava uma exigência por qualificação profissional. Fato esse demonstrado ao analisar os dados do ministério do trabalho sobre a oferta de emprego, “onde o Maranhão em 2008 registrou uma das mais elevadas altas de emprego do país, com absorção de 19.334 de trabalhadores, representando um crescimento de 7,9%, em relação ao ano anterior” Nascimento (2012, p. 03).

Esse contexto vai influenciar inclusive a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional, PDI (2014-2018) que visa,

> Alavancar o desenvolvimento de regiões, geograficamente delimitadas no interior do país, por meio do incremento dos processos de escolarização e de profissionalização de suas populações. O governo federal criou o Plano de Expansão da Educação Profissional – fase I, com a implantação de escolas federais profissionalizantes em estados ainda desprovidos delas, em periferias de metrópoles e em municípios interioranos distantes dos centros urbanos (PDI 2014-2018, p. 17).

Há um relativo investimento em estrutura física com oferta de laboratórios com avançadas tecnologias, e num corpo docente formado em sua maioria em nível de mestrado e

doutorado nas mais diversas áreas do conhecimento com amplo apoio a formação continuada. Dessa proposta fazem parte o Minter e o Dinter, Programas de pós-graduação para os professores efetivos dos campi, como já mencionado.

Dessa forma, assim como descrito no Projeto Político Institucional (PPI) e por força da Lei *n*. 11.892/2008,

> Os IF têm como objetivos: ministrar a EPTNM[5], prioritariamente, na forma integrada, para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público da EJA(inciso I do caput do artigo 7º); ministrar cursos de formação Inicial e continuada de trabalhadores, nas áreas da Educação Profissional e Tecnológica; realizar pesquisas aplicadas; desenvolver atividade de extensão de acordo com os princípios e as finalidades da educação Profissional e tecnológica; ministrar cursos Superiores de Tecnologia, de Licenciatura, bem como Programas Especiais de Formação Pedagógica (alínea b do inciso VI do caput do artigo 7º) e de Bacharelado, e ofertar cursos de Pós-graduação *lato e stricto sensu* (BRASIL, 2008b).

Como podemos observar, essa instituição tem características bem peculiares na oferta de uma grande diversidade de modalidades de ensino desde o ensino básico, com o ensino médio integrado ate cursos de graduação e pós-graduação o que provoca muitas discussões acerca da pratica pedagógica dos docentes nessa conjuntura de professores EBTTs que tem que dar aula no ensino básico, graduação e pós-graduação e ainda educação de jovens e adultos, sendo que muitas vezes eles perpassam no mesmo período por todas essas modalidades de ensino de uma só vez.

1.3. O LÓCUS DA PESQUSA: CAMPUS DE SÃO JOÃO DOS PATOS

Foto 1- Fachada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) Campus São João dos Patos.

Fonte: Imagem capturada do site <https://sjpatos.ifma.edu.br/sobreocampus/>.

[5] EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Nesse contexto está IFMA, Campus de São João dos Patos, que integra a fase II do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, e que ocorreu em meados do ano de 2010, visando atender a necessidade do desenvolvimento regional da microrregião do sertão maranhense (mapa 1, logo abaixo), teve sua autorização de funcionamento pela Portaria MEC N1.170, de 21.09.2010 publicada no DOU Nº 182, de 22.09.2010, Seção 1.

De acordo com dados da minuta do PDU (2015) do campus, essa Instituição do IFMA está localizada na região do médio sertão do estado maranhense na Microrregião das Chapadas do Alto Itapecuru, a 570 km de São Luís, Capital do estado, o município de São João dos Patos conta com uma população de 25.000 habitantes, área de 1.682,5km2 e IDH 0,64.

De acordo com Plano de Desenvolvimento das Unidades - PDI (2014-2018), os públicos maiores do IFMA são das regiões vizinhas de Sucupira do Riachão, Paraibano, Pastos Bons, Nova Iorque, Buriti Bravo e Colinas que em sua maioria apresenta IDH[6] baixo, além de números preocupantes na educação levantados com a nota do IDEB[7]que apresentaram dados de estagnação na nota 3,0 de 2009 para 2011 e queda para 2,8 na nota do IDEB de 2011 para 2013. A estatística da nota dessa avaliação voltou a subir de 2,8 para 3,1 de 2013 para 2015, resultado que mostra um quadro negativo de educação na região (MARANHÃO, 2017).

Figura 2 - Mapa dos municípios do Maranhão

Fonte: Disponível em:
<http://www.ma10.com.br/2017/01/12/divisas-intermunicipais-do-maranhao-serao-nalisadas-e-atualizadas/>

[6]Os Índices de desenvolvimento Humano (IDH) serão apresentados na terceira seção deste trabalho.
[7]IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

O PDU (2015) mostra também que do ponto de vista econômico, São João dos Patos concentra arranjos produtivos focados nos setores de produção artesã de bordados, indústria de bebidas, beneficiamento de grãos e frutas, produção de arroz, milho, feijão, abóbora, cana de açúcar, criação semi-intensiva de gado e caprinos etc., conforme aponta um estudo elaborado pelo Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos (IMESC).

Esse documento traz um levantamento das potencialidades regionais e mostra que a cidade é uma das principais referências na produção de redes, crochês e bordado. "É também a "terra do gado e do açúcar", influenciada indiretamente pelos pernambucanos e pelos baianos no processo de colonização do sul do Maranhão". PDU[8] (2015, p. 06)

O campus traz como visão, atender às necessidades de formação de profissionais a serem incorporados pelo mercado regional, na mesma perspectiva do que já foi citado no PDI (2014-2018), pois essa é uma das metas trazidas pela Lei de criação dos próprios Institutos.

Ainda com base nesse documento, até 2012, a demanda do município era de nove mil e dezessete indivíduos em fase de escolarização. Esse documento relata que a cidade possui trinta e nove escolas de ensino básico, sendo trinta e cinco de Ensino Fundamental, três de Ensino Médio e uma de Ensino Técnico e Tecnológico.

O Instituto oferece três formas de cursos técnicos: integrada, concomitante e subsequente. Na forma integrada, o aluno cursa o Ensino Médio junto com uma formação profissional. Na forma concomitante, o estudante faz o curso técnico no IFMA e o Ensino Médio em outra instituição de ensino. Já a forma subsequente é para aqueles que já concluíram ou estão concluindo o Ensino Médio e pretendem obter uma formação profissional. Os cursos do PROEJA são integrados e direcionados para pessoas fora da idade escolar que têm apenas o Ensino Fundamental completo.

Para atender essa demanda o Campus conta atualmente pela última atualização do SUAP de 15/02/2018, com 57 (cinquenta e sete) docentes entre professores e professoras, efetivos e contratados nos regimes de Dedicação Exclusiva (DE), (20h) e (40h), formados em diversas áreas do conhecimento. Sendo que no campus a maioria é Regime de Dedicação Exclusiva (DE), como mostra a tabela abaixo.

[8] O Projeto de Desenvolvimento da Unidade (PDU, 2015) é apenas uma minuta final do documento, mas segundo servidores da instituição que participaram da elaboração do documento, o mesmo ainda não está terminado.

Tabela 1- Professores do Campus (*lócus* da pesquisa).

Informação via SUAP: Sistema Unificado de administração Pública

N^0 de Professores por área	Graduação	Titulação	Situação Institucional
03	Física	Dois Doutores e um Mestre	Efetivos (DE)
06	Matemática	Um doutorando, duas mestras e três mestrandos	Efetivos (cinco DE) e um 40h
04	Química	Um doutorando, dois mestres e um mestrando	Efetivos (DE)
03	História	Dois doutorandos e uma especialista	Dois efetivos (DE) e uma professora substituta
02	Geografia	Um especialista e um mestre	Efetivos(DE)
03	Filosofia	Uma doutoranda, dois especialistas	Dois efetivos- (DE) e um substituto-(40H)
02	Sociologia	Um doutor e um mestre	Efetivos- (DE)
02	Educação Física	Dois especialistas	Efetivos-(DE)
03	Pedagogia	Duas doutorandas e uma mestranda	Efetivos-(DE)
03	Letras/ português	Um doutorando, uma mestra e um especialista	Efetivos- (DE)
02	Letras/língua Inglesa	Um mestre e um mestrando	Efetivos-(DE)
01	Bacharel em Direito	Um mestrando	Efetivo – (20h)
01	Nutrição	Uma mestranda	Efetivo-(DE)
01	Ciência Agronômica	Uma mestra	Efetivo-(DE)
01	Contabilidade	Uma mestra e um mestrando	Efetivo-(DE)
04	Administração	Dois especialistas e um mestre	Efetivo-(DE)
01	Empreendedorismo, Marketing e vendas	Uma mestra	Efetiva-(DE)
04	Informática	Um doutor, um mestre e dois especialistas	Efetiva-(três DE e uma 20h)
03	Tecnologia em alimentos	Uma doutoranda, uma mestra e um mestrando	Efetivos -(DE)
04	Produção- Vestuário e Moda	Dois mestres, um mestrando e uma	02 Efetivos- (DE) e um Contrato

		especialista	substituto- (40H)
01	Gestão de Pessoa, Relações de trabalho e negociação	Especialista	Efetiva-(DE)
01	Bacharel em Economia	Especialista	Efetivo-(DE)
02	Biologia	Uma mestra e um mestrando	Efetiva – (DE)

* DE- Regime de Dedicação Exclusiva

No caso específico dos IFs, a atividade docente acaba sendo desafiadora, pois os professores atuam não só na formação dos alunos do ensino médio integrado, mas também, na de licenciados, bacharelados como no Programa da Educação de Jovens e Adultos-PROEJA. Nesse sentido, na modalidade de Institutos, o professor deve estar preparado para enfrentar os desafios específicos da formação dos futuros docentes, futuros técnicos e também dos que desejarem seguir para outras áreas do conhecimento sempre no sentido da verticalização do ensino.

Assim como consta no PPI (2016), o processo educacional de formação de professores para a educação profissional deve articular os conhecimentos da formação docente, das atividades práticas nos cursos técnicos, do mundo do trabalho, do desenvolvimento tecnológico e das questões socioeconômicas relacionadas à sua formação.

1.4. PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

1.4.1. Do método e da metodologia do trabalho

Partimos da compreensão de que os professores são condicionados por sua existência social, material, portanto, recompor suas memórias sociais e coletivas significa pensar na mesma como "um reflexo subjetivo da realidade objetiva" (VIGOTSKY, 1930**)** e para analisá-la devemos tomá-la como "um produto sociocultural e histórico, a partir de uma concepção dialética do seu desenvolvimento". (Vigotsky apud Santa; Baroni, 2014, p.2)

A instituição educacional é uma construção histórico-social que forma parte de um movimento histórico maior, ao mesmo tempo em que manifesta a localidade e as tensões que se produzem em sua constituição. Desta maneira, a instituição educacional, no caso o IFMA,

é um espaço chave para a configuração de grupos, assim como também para a elaboração e transmissão de memórias sociais e coletivas que os identificam.

Através do materialismo histórico-dialético compreendemos que a sociedade está estruturada a partir das relações econômicas correspondentes a cada período histórico, cuja evolução se desenvolve dialeticamente. Embasado em Vigotsky (1930), que desenvolve a teoria histórico-cultural, utilizamos a categoria de mediação, cuja discussão se ampara no conceito de trabalho, abordado por Marx e Engels (1998) mostrando que há uma mediação no uso dos signos, que são criados pelas sociedades, agindo como transformadores da realidade sociocultural:

> A transmissão da cultura, tanto no que se refere à esfera das ferramentas materiais, quanto aos elementos linguísticos e estético-culturais, representa o fator decisivo no desenvolvimento humano, de onde pode-se inferir a importância do problema educacional para a compreensão do pensamento vigotskiano (VIGOTSKI, apud SANTA BARONI 2014, p. 3).

Ao pensar dialeticamente, outra categoria que nos apropriamos para as análises da discussão posta nesse trabalho é a de contradição,

> Tal como proposto por Hegel e Marx, que é justamente uma tentativa de pensar o mundo integrando as diferentes esferas contraditórias do real. Pressupõe-se que pensar dialeticamente seja pensar por contradições e que ao separar as diferentes esferas da realidade tem-se um empobrecimento da percepção do real por perder-se a totalidade (ZAGO, 2013, p. 111).

Desta forma, ancoramos nesses estudos a fim de compreender as memórias pedagógicas presentes no IFMA tomando como base o campo dos estudos da memória social e coletiva, mas considerando os materiais e os professores como reveladores de uma instituição num ambiente sociocultural vivo, construída historicamente em uma sociedade de classe, extremante contraditória que translada para dentro das instituições.

Para tanto é pertinente destacar também ótica de Kosik (1976), trazida por Zago (2013, p.111).

> Vivemos em um mundo marcado por uma pseudoconcreticidade. Neste ambiente o aspecto fenomênico é assumido isoladamente, desconsiderando-se a essência. A realidade possui como elemento constituinte os dois aspectos (fenômeno e essência), sendo o manifesto nela uma das possíveis representações fenomênicas da essência. Uma análise acurada deve ponderar que as partes constituintes do real devem ser apreendidas como unidade, mesmo que a essência seja percebida como diferente e não imediatamente como o fenômeno. Parte-se do observável rumo à essência, o que tornará possível a compreensão do ser social como totalidade que se relaciona intimamente a vida material e concreta dos seres humanos.

Para entendimento desse fenômeno, então é preciso partir do real, do concreto que acionado pelo presente, busca seus alicerces no passado e configuram as memórias pedagógicas hoje nas instituições de ensino.

Esse processo de rastreamento das memórias pedagógicas leva em conta a dimensão histórica do sujeito como ponto de partida. Os quadros de referências sociais de memória, nessa perspectiva, transformam-se em um ponto inicial do processo de construção da prática docente. Kenski (1998 apud MOTA et. al 2008, p. 106) ressalta a importância das pesquisas que lançam mão da Memória Educativa como meio para estudar a influência de vivências anteriores dos professores em suas formas de ensinar . Por sua vez, Magalhães (2009) ressalta que:

> A escola é um lugar de produção de memória, que ocorre a partir de memórias cruzadas que objetiva socializar, transmitir tanto os conhecimentos sistematizados, acumulados e selecionados, mas também experiências que contêm práticas sociais, culturais, de costumes, linguagens, historicamente validados (MAGALHÂES et al, 2009, p. 112).

Como ressaltamos inicialmente tomamos como referência que a escola é um campo em movimento aonde se põe em jogo tensões que transcendem os limites escolares, ou seja, ela é parte das tramas de relações socioeconômicas e políticas que se materializam em sua realização. Desse modo, pretendemos captar o movimento da memória, a partir da própria dialética social e histórica da instituição, que supõe a existência de uma sociedade concreta. Nesse contexto, a formação e atuação pedagógica dos sujeitos participantes da pesquisa, não podem ser dissociadas da sua trajetória sociais como a vida acadêmica nos períodos das décadas 1990 e 2000 em instituições públicas federais e estaduais e instituição privada, mas também de sua trajetória social e biográfica. Apropriamos-nos dos estudos da memória social e coletiva para pensar acerca das ancoragens das concepções pedagógicas que permeiam o IFMA, através de seus professores em seu tempo, lugar e condições.

Realizamos a coleta de dados, inicialmente, por meio de uma pesquisa exploratória com entrevistas do tipo grupo focal, ou seja, uma entrevista do tipo semi-estruturada com três grupos de professores **(**o grupo focal[9]**)** visando nos aproximar de sua prática pedagógica. Elaboramos um roteiro norteador para provocar a discussão sobre as práticas pedagógicas, a relação escola e sociedade entre outros, contudo, como é sabido, os tópicos guias, vão sendo modificados de acordo com a sua efetivação. Nesse percurso, poderíamos dizer que utilizamos como recurso a chamada Associação livre dentro do Grupo Focal que de acordo

[9] Toma aqui o termo entrevistas grupais para explicar a conjuntura dos grupos focais baseado nos estudos de George Gaskell (2015) em sua análise sobre entrevistas individuais e grupais.

com Gaskell (2015, p.80), nos possibilita “descobrir como as pessoas imaginam um assunto, isto é, qual perspectiva que trazem, e para compreender a gama de outros conceitos e ideais com ele relacionadas [...]”.

Esses grupos foram compostos com 20 professores (as) ao todo, sendo 15 licenciados, 03 (três) bacharéis e 02 (dois) tecnólogos. Munida dessas informações passamos a rastrear as concepções políticas pedagógicas que norteavam os documentos normativos do IFMA o PPI, PDI, PDU da instituição.

A análise documental propriamente dita tornou-se fundamental para a pesquisa, pois como ressalta Cellard (2008, p. 295) “Por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais”.

> Documentos são registros que proporcionam informações em prol da compreensão dos fatos e relações. São eles que possibilitam conhecer o período histórico e social das ações e reconstruir os fatos e seus antecedentes, pois, se constituem em manifestações registradas em aspectos da vida social de determinado grupo (OLIVEIRA, 2007 apud SOUZA 2011, p. 223).

Depois que refletimos sobre os relatos e a pesquisa documental, sentimos a necessidade de o aprofundamento das informações obtidas e constituímos um painel de discussão durante o primeiro semestre de 2018 na semana pedagógica do IFMA.

Portanto, trata-se de um estudo que se constrói principalmente a partir de relatos de professores e de documentos institucionais, mas implicados em uma instituição, situados numa trama de relações de produção histórico-políticas.

Em síntese: para perscrutar a prática curricular concreta na sala de aula, como já dissemos, orientada pelos estudos da memória como já referendamos, passamos a orientar nossa aproximação do corpo docente e adotamos o seguinte procedimento: Levantamos a formação e os cursos onde os docentes do campus de São João dos Patos atuam. De posse dessas informações, buscamos os seus horários e convidamos esses docentes, conforme suas disponibilidades para comporem grupos focais. Essa parte da pesquisa visou o levantamento das concepções pedagógicas e para tal utilizamos como técnica as entrevistas com grupos focais. Um grupo composto por 08 (oito) professores no dia 02/05/2017, um segundo grupo composto por 06 (seis) professores que participaram do grupo focal no período de 04/05/2017 e mais um grupo reunido no dia 05/05/2017, somando um total de 20 (vinte) professores (as). São docentes de idades entre 28 e 40 anos em sua maioria, sendo somente três professores na faixa etária de 46 e 54 anos de idade.Destes, 15 professores e 05 professoras, na verdade,

uma expressão da própria realidade institucional, aonde há uma maioria do número de professores do que professoras nessa instituição (dados levantados nas entrevistas e nos documentos via SUAP[10] da instituição em 2018).Estas entrevistas grupais foram desenvolvidos em três dias com duração de (30 a 50) minutos no primeiro semestre de 2017. Utilizamos essa técnica como recurso para ter uma visão de conjunto sobre as trajetórias sociais e educacionais desses docentes e quais eram suas visões de mundo sobre a escola, os alunos e os cursos do Instituto. Assim, para o desenvolvimento da pesquisa, tomamos como referência a técnica de entrevistas grupais através dos grupos focais de discussões para que os professores comentassem acerca de suas trajetórias na educação, tomando como referência as seguintes temáticas: Educação e sociedade, prática docente, memória da trajetória educacional, ideias pedagógicas e proposta pedagógica visando capturar como eles pensam e quais as suas concepções pedagógicas.

Depois, visando aprofundar as anotações e observações realizadas nas entrevistas grupais, formamos um painel de discussão com (31) professores e professoras durante a semana pedagógica, (11) deles que inclusive já haviam participado dos três grupos já citados anteriormente. Nesse painel de discussão, desenvolvido no dia (01/02/2018), agora direcionado a discussão das concepções de ensino contidas no projeto pedagógico institucional (PPI, 2016).

1.5. A MEMÓRIA COMO RECURSO E OBJETO DE ANÁLISE

A memória pedagógica constituída historicamente e presente nas instituições de ensino está o tempo todo permeada por memórias de diferentes concepções de mundo amparadas nos quadros de referência sociais dos sujeitos que pertencem e se relacionam com grupos distintos.

Estamos chamando de memória pedagógica ao pesquisar o IFMA, as referências de Halbwachs (2003) quando considera que toda memória é social, coletiva, mesmo a individual, pois se ancoram em visões de mundo, de classe, familiar entre outros – pessoais, comuns e coletivas – e assim, estamos considerando que os professores e os documentos da escola trazem no seu bojo passado e presente antes e durante a constituição da instituição e segundo as quais os seus sujeitos e materiais operam o cotidiano institucional.

---

[10] Suap:sistema unificado da administração pública disponível em <https://suap.ifma.edu.br/accounts/login/?next=/>

Tomamos como principal referência as trajetórias os quadros sociais de referências onde estas memórias estão ancoradas no processo de reconhecimento pedagógico das práticas pedagógica do IFMA, por meio de seus professores na realização do seu trabalho educativo.

Desse modo, esta pesquisa parte da premissa de que tanto o passado quanto o presente em sua dialética permeiam a produção da instituição educacional denomina de IFMA. Embora implamtada em (2008), esta instituicao traz para o seu seio os debates principlamente ocorridos durante meados dos anos de 1980 e as décadas seguintes, quando, por exemplo traz na sua proposta pedagógicas escritas no Projeto Político Institucional (PPI) e o Projeto de desenvolvimento Institucional (PDI) uma discussão da escola politécnica omnilateral de escola unitária para garantir a discussão sobre a educação profissional contextualizada no campo social e político e a concepção de ensino médio integrado à educação profissional, que antes de tudo, supõe uma educação em seu caráter ético e político comprometida com a classe trabalhadora como afirma Ramos (2008).

É possível ver nesses documentos a memória das lutas de professores intelectuais comprometidos com a superação do dualismo educacional nesse nível de ensino. Mas, ao mesmo tempo, nos documentos da escola ao colocar essa filosofia como ideal é colada também uma visão tecnicista, mercadológica etc. Mais do que isso seleciona, traz para a efetivação da sala de aula, do currículo um corpo docente múltiplo, de formação desde de Licenciados a bacharéis e tecnólogos que efetivamente pouco discutiu, ou ouviu falar, se apropriou das discussões da escola politecnica na perspectiva onmilateral de escola única. Com isso, trazem para a sua prática concreta uma memória pedagógica que na maioria das vezes se distância e se ampara num quadro social baseado na memória social e coletiva de uma educação que separa tecnico do politico, na divisão do trabalho, na divisão de classe, na repoducão do saber *versus* saber, muito longe das premissas da escola unitaria, politécnica ou ate mesmo integrada como proposto pelos seus parametros curriculares.

Em suma, recorreremos à teoria da memória como recurso e objeto analítico para estudar as memórias escrita e inscrita dos documentos e dos seus professores. Os quadros sociais de referência para a organização e realização do trabalho pedagógico observando como esses grupos formam novas coletividades e instituem memórias a partir destes referenciais.

É Maurice Halbwachs quem publica em 1925 a obra “Los Marcos Sociales de la Memoria”, uma das mais importantes obras sobre a memória social, pois o autor, contrapondo-se as teorias da memória biológica, de caráter somente individual, sustenta que não existe memória fora da sociedade, portanto a memória e produto material e moral de uma

sociedade (HALBWACHS, 2004) e com base em Durkeim (1965) enfatiza a força coercitiva da sociedade sobre o mundo dos valores e das relações constituídas socialmente. Depois, em seu livro "Memória Coletiva" (2003) o autor reforça o caráter coletivo da memória, ou seja, nossas visões de mundo se ancoram nos nossos grupos de referência, que por sua vez, se ampara na visão dominante da sociedade. Halbwachs (2003), indo além de seus dois mestres, Durkeim (1965) e Bergson (1999) realiza importantes contribuições para o entendimento da natureza social da memória, ao defender que esta não brota de indivíduos isolados, mas sim dos marcos de uma sociedade, da interação e do lugar que os sujeitos ocupam em um grupo social:

> A memória individual existe, mas está enraizada em diferentes contextos que a simultaneidade ou a contingência aproxima por um instante. A rememoração pessoal está situada na encruzilhada das redes de solidariedades múltiplas em que estamos envolvidos (HALBWACHS, 2003, p. 12).

Relembrando que Bartlett (1932) também falava em construções que sustentam o caráter social da memória, Sá (2007) ressalta:

> Quadros sociais identificadas por Halbwachs e convenções estudados por Bartlett proporciona o processo de construção social da memória, sempre uma forma de conhecimento: fatos, cronologias, as instituições, os costumes, as leis, as línguas, a saber: uma gama de recursos contextualização e importância das experiências de indivíduos e grupos (SÁ, 2007, p. 291).

Santos (1998) ampliando o que dissera Halbwachs (2004)

> Podemos compreender, portanto, que indivíduos se relacionam com diferentes quadros sociais da memória durante suas vidas, na medida em que vão para escolas, lugares de trabalho, grupos religiosos, espaços de lazer, ou mesmo quando permanecem com suas famílias. Podemos compreender estes quadros em contínuo movimento e reestruturação. Há várias representações coletivas, conflitivas e em mudança, relativas a diferentes grupos, por meio das quais indivíduos se socializam e constituem suas identidades e memórias ao longo de suas vidas. Podemos, diferentemente de Halbwachs, pensar estes múltiplos quadros sociais de uma forma menos rígida, ou seja, pensá-los sempre em contínua transformação, bem como sujeitos a múltiplas apropriações segundo tensões e conflitos inerentes à sociedade (SANTOS, 1998, p. 3).

Na área de educação, um primeiro contato com a discussão sobre a memória como produção social é compreendida a partir de "Vigotski, que, já nos anos 1930, tomou como base o método do materialismo dialético, apresentando uma concepção da mente humana indissociada de sua construção social" (ALMEIDA; MAGALHAES, 2011, p.100) , ou seja,

oriunda da psicologia marxista russa, fazendo com que fosse rompida a dicotomia que separava a sociedade do indivíduo.

Mais do que isso, como destaca Almeida e Magalhães (2011) é preciso observar a relação entre memória e ideologia na perspectiva do próprio Marx (2007), ideologia como arma de dominação utilizada pela classe dominante. De acordo com esses autores (as), é preciso considerar que

> Há varias memórias coletivas e de grupos, de classe, que se tornam memórias sociais validadas, legitimadas e, consequentemente, mais evidenciadas e reproduzidas em detrimento de outras. [...] Essa memória na sua natureza intercultural pode servir para manutenção ou superação das relações que mantém uma dada sociedade (MAGALHÃES e ALMEIDA, 2011, p. 102).

E como afirma Medeiros (2011):

> A memória serve a múltiplos usos: Políticas culturais da memória, programas didáticos, motivação ideológica. [...] a questão ideológica se impõe, exatamente porque se trata de uso, de memória com conteúdo imediatamente útil (e "hábil para", muitas vezes) determinada finalidade (MEDEIROS, 2011, p. 52).

Na ótica de Medeiros (2011, p.58), há uma estreita relação entre memória e cultura escolar "ora não há cultura sem memória". De acordo com esse autor guardamos na memória individual e coletiva o registro dos castigos corporais, fichas escolares, farda, palmatória, quadro negro, filas para entrar na sala de aula, métodos didáticos, rituais etc. Uma cultura com múltiplos sentidos: da disciplina a alienação.

E como afirma Magalhães e Almeida (2011, p. 100), "cultura são práticas sociais transmitidas coletivamente a partir de memórias coletivas, de grupos, que socialmente abstraídas e mantidas ao longo do tempo, mesmo em suas modificações".

Dessa forma, ao abordar a memória como mediadora da *práxis* docente no IFMA, estamos pensando numa memória em continua transformação em meio a tensões e conflitos inerentes a prática docente. Por essa razão, procuramos observar o que a memória presente no IFMA através de seus docentes tem preservado, recomposto ou descontextualizado devido à própria origem dessa instituição enquanto grupo social.

Desta feita, é nessa concepção de memória, que nos amparamos para identificar e analisar as memórias pedagógicas que comparecem no cotidiano do IFMA, estabelecendo normas, valores e a constituição de um saber no cotidiano prático dessa Instituição, aqui concebida enquanto grupo social. "Se o que vemos hoje toma lugar no quadro de referência

de nossas lembranças antigas, inversamente essas lembranças se adaptam ao conjunto de nossa percepção do presente" (Halbwachs, 2003, p. 29).

Tomando a Halbwachs (2003) e vários outros teóricos que partem desse autor para referendar ou ampliar o campo de estudo da memória, supõe-se o estudo da suas múltiplas manifestações num processo de construção e reconstrução e como anunciado por Sá (2007), quando se fala em memória social e coletiva e de manifestações de suas instancias, é importante ressaltar que não se trata de uma repetição linear dos acontecimentos e vivências no contexto de interesses atuais e que por outro lado, se diferencia dos acontecimentos e vivências que podem ser evocados e localizados em um determinado tempo e espaço envoltos num conjunto de relações sociais.

Nosso propósito é refletir sobre o sujeito professor enquanto reconstrutor de memórias individuais em sua dialética social, coletiva. Memórias sociais e coletivas que se expressam no âmbito de instituições estatais que são a voz do poder e da sociedade civil, como igrejas**,** escolas, sociedades históricas e assim por diante. Instituições da sociedade civil onde se misturam as vozes dos dominantes e dos dominados como alerta Magalhães e Almeida (2011)

Assim referendamos que em Halbwachs (2006) encontramos o aporte teórico para entendermos que as memórias são relacionais ao pertencimento de grupos sociais dos quais os indivíduos levam consigo as suas experiências. E quando esse grupo forma novas coletividades, essas coletividades podem instituir memórias a partir dessas referências.

> A memória individual não está isolada. Frequentemente toma como referência pontos externos ao sujeito. O suporte em que se apoia a memória individual encontra-se relacionado às percepções produzidas pela memória coletiva e pela memória histórica (HALBWACHS, 2006, p. 57).

Como já foi dito por esse autor, a memória individual é construída através da memória coletiva em meio a pequenos grupos. A memória é duração, mas não é um armazenamento que o indivíduo guarda e recompõe quando olha para uma imagem, por exemplo, não se resume a isso, pois o sujeito movimenta na recomposição, noções e pré-noções de acordo com as articulações que vivera, ou seja, o indivíduo aciona um conjunto de relações de vivências que lhe permite ler o presente através de quadros de referência do passado ancorados em sua memória. A memória seria a articulação entre a inteligibilidade e a realidade (HALBWACHS, 2006).

É necessário entender que a “memória pedagógica”, está entrelaçada num movimento onde passado e presente se entrecruzam e assim estruturam o futuro, pois assim como afirma Medeiros (2007) a memória não é só passado, mas presente (com as permanências do passado) e futuro pensado ou entrevisto, ou desejado.

Por conseguinte, assim como afirma Magalhães et al (2009), a memória social e coletiva também necessita de um processo educativo para a sua transmissão e legitimação, processo que acaba justificando a luta entre o que deve ser lembrado e/ou esquecido**.**

1.6. OS ANTECEDENTES E O CONTEXTO NOTEADOR DO OBJETO

Para entender os antecedentes e o contexto do nosso objeto, é necessário remontar brevemente a historiografia das escolas de ensino profissional no Brasil que foram criadas em 1909 com a denominação de Escolas de Aprendizes Artífices. Segundo a literatura disponível sobre essa temática, como por exemplo, os estudos de Kuenzer (1999), essas escolas tinham como objetivo principal a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Na ótica dessa autora, as primeiras escolas profissionais surgem num contexto econômico agrário-exportador tendo seu perfil de atuação voltado para atividades industrial-manufatureiras com função assistencialista, com intuito de retirar os filhos dos pobres da rua e oferecer oportunidade no mercado de trabalho. Dessa forma, enquanto as escolas profissionais eram uma alternativa para os filhos dos pobres em situação de “risco” o ensino propedêutico era ofertado para a classe dominante o que se configurou num dualismo educacional.

Nesse percurso histórico da rede federal foram incorporados os aprendizados Agrícolas, criados em 1910, e os patronatos Agrícolas em 1918. Enquanto essas Instituições defendiam o modelo de desenvolvimento baseado na produção agrícola as escolas de aprendizes artífices defendiam um modelo urbano baseado na industrialização. De acordo com Ortigara & Ganzeli (2013, p. 259) essas instituições “durante determinado período trilharam caminhos distintos, porém é certo que tiveram participação importante na definição da identidade da rede federal de ensino profissional”.

Nilo Peçanha foi o fundador do ensino profissional no Brasil.

> Em 1909, Nilo Peçanha, através do decreto *n.*7.566, de 23 de setembro, determinou a criação de 19 escolas de Aprendizes Artífices, nas capitais dos Estados brasileiros destinados ao Ensino Profissional Primário gratuito e vinculado ao Ministério da Agricultura, Indústria Comercio (CAIRES & OLIVEIRA, 2016, p. 45).

As justificativas para o referido decreto foram:

> Que o argumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lucta pela existência;
> Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo techinico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime;
> Que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis a nação (Brasil, 1909).

Segundo Caires & Oliveira (2016), esse período foi marcado pelas correntes de pensamento Liberal e positivista sintonizadas com preceitos do catolicismo tendo como hegemonia o ideário positivista. Dessa forma, "O Ensino Profissional deveria ser destinado aos desvalidos da sorte, como uma pedagogia de cunho tanto preventivo quanto de sorte, como uma pedagogia de cunho tanto preventivo quanto corretiva", Caires & Oliveira (2016, p. 45).

> Era, portanto, a consagração do sistema dual de Ensino, que se vinha mantendo desde o Império. Era também uma forma de oficialização da distância que se mostrava, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundarias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primaria e escola profissional). Refletida essa situação uma dualidade que era o próprio retrato da organização social brasileira (ROMANELLI, 2010, p. 42 apud CAIRES & OLIVEIRA 2016, p. 44).

Esse sistema dual de ensino se fortaleceu entre os anos de 1930, 1940 constituindo-se no Brasil como um período marcado pelas concepções Liberais consubstanciadas nos ideais do liberalismo, teoria política e econômica do capitalismo burguês acentuada sobre a tutela do governo de Getulio Vargas. Nesse período, é marcante o que Saviani (2006) chamou anteriormente de marginalização cultural e especificamente escolar, pois segundo ele, há uma bipolarização do ensino em ensino científico propedêutico e ensino técnico.

> Nesse sentido, a educação, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, se converte num fator de marginalização já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente, escolar (SAVIANI, 2006, p. 5).

Nesses estudos, Saviani mostra que a educação pode ser entendida como inteiramente dependente da estrutura social que acaba por gerar a marginalidade cultural,

fazendo com que dessa forma, a escola acabe por assumir a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização.

É nesse contexto que se estrutura o ensino médio como curso de estudos regulares com a Reforma Gustavo Capanema, em 1942. São implementados os cursos colegiais divididos entre científico e clássico, com duração de três anos. A formação do aluno deveria passar por conhecimentos que lhe proporcionasse o desenvolvimento humanista, patriótico e cultura geral, como alicerce para o nível superior.

> No caso do ensino técnico-profissionalizante, embora a demanda econômica por ele fosse maior, ainda era relativamente desprezado pelas classes média e alta, que almejavam o ensino superior. Isso também ocorria porque quem fizesse o técnico não poderia prestar exames para o superior; para isso era necessário o ensino secundário integral. Ou seja: aqueles que se voltavam para a formação técnica eram os mais carentes, que buscavam oportunidade de trabalho, e, por essa "escolha", praticamente encerravam as possibilidades de um curso universitário posterior. Portanto, o ensino secundário continuou respondendo a uma pequena parcela da população. A maioria dos jovens não podia desfrutar de uma preparação para o ingresso no ensino superior, a não ser que fossem dos grupos privilegiados (NUNES 1981, p. 9).

Essa divisão vai eleger os que seguindo uma formação propedêutica vão para as universidades e os que só têm a opção dos cursos técnicos terem apenas a opção de entrar no mercado de trabalho a nível médio. Essa modalidade de ensino nessa época, como foi mostrado, não habilitava o aluno a seguir com os estudos, impedindo de certa forma deles prosseguirem pra os vestibulares.

> A educação, enquanto fator de equalização social será, pois, um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, incutindo neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais (SAVIANI, 2006, p. 9).

Por essa razão Saviani (2006), reafirma que a educação nesse período é marcada pelo que, chamou de "mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante". Ele também aponta que a "Escola Nova" aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites e com o fortalecimento do capitalismo a partir da Revolução Industrial, realçaram-se os valores como livre concorrência, a competição, a aceitação do desafio do novo, a afirmação da individualidade e a liberdade de pensamento.

É nesse período que é criado o sistema "s".

> Embora já houvesse escolas técnicas no século XIX, verificou-se uma preocupação do ensino médio com o ensino agrícola, industrial e comercial na década de 1940.

> Nessa época, foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial _ Senai (1942) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial _ Senac (1946). (NUNES 1981, p. 9).

Nessa conjuntura, em meio a lutas por parte dos educadores brasileiros por educação pública de qualidade, entra em vigor à primeira LDB, a Lei de n. 4024/61, que foi aprovada depois de 13 anos de discussão sendo um produto de lutas dos Pioneiros da Educação Nova, uma expressão dos anseios do manifesto de 1932[11]. Essa Lei estabelece equivalência plena entre os cursos propedêuticos e técnicos que era uma reivindicação dos defensores da escola unitária e de qualidade pra todos.

Entretanto, essa Lei não incorporou todos os ideais discutidos no manifesto, que tinha como bandeira de luta uma escola pública e gratuita universal, mas o que se consolidou foi de certa forma, uma abertura a benefícios da iniciativa privada na questão da educação.

Na avaliação de Anísio Teixeira (1999), embora essa LDB tenha deixado muito a desejar, ele considerou uma Vitória a orientação liberal, de caráter descentralizador que prevaleceu no texto da Lei. “Assim, a aspiração dos renovadores, que desde a década de 1920 vinham defendendo a autonomia dos estados e a diversificação e descentralização do ensino, foi consagrada na LDB” (SAVIANI, 2013, p. 307). A única ressalva feita por Anísio Teixeira foram as concessões feitas à iniciativa privada, deixando com isso, de referendar o outro aspecto defendido pelos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional pela via da construção de um sistema público de ensino. Por essa razão Anísio Teixeira chama de “meia vitória” a conquista dessa LDB.

Participa dessa “meia vitória” o tratamento igualitário conferido aos diversos ramos do ensino médio, abolindo a discriminação contra o ensino profissional que marcou as leis orgânicas do ensino herdadas pelo Estado Novo.

No entanto, com o golpe militar de 1964 uma nova reconfiguração fora delineada para a educação como a aprovação das Leis de n. 5.540/68 e 5.692/71 com os ideais tecnicistas de acordo com a conjuntura política da época que substitui a equivalência entre os ramos secundários e propedêuticos pela obrigatoriedade da habilitação profissional para todos os que cursassem o 2º grau.

Os militares concentraram-se na ordem e no sentido do imperialismo norte-americano. Nesse cenário, as reformas educacionais implementadas sob a égide do regime ditatorial,

---

[11] O "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", datado de 1932, foi escrito durante o governo de Getúlio Vargas e consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação.

incorporaram alguns elementos de debates anteriores, fortemente balizadas por recomendações oriundas de agências internacionais e acompanhadas por assessores estadunidenses.

> A educação, sob o regime dos militares, é representada por termos como: repressão, privatização do ensino, desmobilização do magistério e tecnicismo. Com esta política, o governo militar acabou por eliminar os movimentos de educação popular. E por consequência de tais medidas, o analfabetismo cresceu significativamente, durante esse período (UNGLAUB& CUBA, 2011, p. 111).

A Reforma Universitária e do Ensino de 1° e 2° Graus, articulada no âmbito dos acordos MEC-USAID, e nos relatórios denominados Atcon, Meira Mattos, e os estudos produzidos pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), mostram que a inspiração de cunho liberal que caracterizava a Lei no 4.024/61 cedeu lugar a uma tendência tecnicista e privatista, não só na Lei da Reforma Universitária, Lei n. 5.540/68, como, também, na Reforma de Ensino de 1º e 2º Graus, Lei n. 5.692/71.

> Vincular educação ao desenvolvimento era uma bandeira de algumas décadas, mais precisamente nos anos 40/50 do século passado. A ideia de um país desenvolvido e modernizado no contexto da economia transnacionalizada, estava presente no discurso dos dirigentes, e, distinguia a universidade como caminho obrigatório, pois enquanto espaço formador dos grupos de poder e prestígio, deveria, juntamente com outras instituições sociais redefinir bases e valores (BOSCHETTI, 2007 p. 2).

Com essa perspectiva o governo militar reformulou e generalizou o ensino profissional, no chamado ensino de segundo grau, por meio da chamada “profissionalização compulsória”. Todos os cursos passaram a ter um caráter profissionalizante, mas na prática, por falta de estrutura física, laboratórios e equipamentos só atendiam às disposições legais e às motivações político-eleitorais e não às demandas reais da sociedade. As escolas privadas continuavam formando para o vestibular e logo a reforma da lei viria reafirmar essa dualidade do ensino através da lei 7.044-82.

> No ano de 1982, a ditadura alterou os dispositivos da Lei 5.692/71 referentes à profissionalização do ensino de 2º grau, implicando em algumas mudanças na proposta curricular, dispensando as escolas da obrigatoriedade da profissionalização, voltando à ênfase na formação geral. Pela Lei 7.044/82, a qualificação para o trabalho, antes visada pela Lei 5.692/71, foi substituída pela preparação para o trabalho, um termo impreciso que mantém, na letra, a imagem do ensino profissionalizante, mas retirou, de uma vez por todas, a obrigatoriedade da habilitação profissional no 2º grau, mesmo a tal habilitação básica. Agora, o ensino de 2º grau poderá ensejar habilitação profissional (LIRA, 2009, p. 7).

Como é mostrada no texto, além de dispensar a obrigatoriedade da profissionalização e a mudança do termo de qualificação para preparação para o trabalho, traz de certa forma uma imprecisão sobre, em termos concretos, quais as mudanças ocorreriam na prática com essa nova reforma.

Em termos de concepção pedagógica como discute Saviani (2006), a tendência pedagógica erigida na época defendia a tecnologia educacional como forma de alavancar o desenvolvimento e progresso da nação, tendo como modelo os Estados Unidos. Em seguida os teóricos e técnicos da UNESCO e da USAID, influenciaram os países latino-americanos em vias de desenvolvimento, buscando planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo.

Saviani (2006) esclarece ainda que na concepção tecnicista a educação adotada na época,

> É concebida, pois, como um subsistema, cujo funcionamento eficiente é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte. Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista (SAVIANI, 2006, p. 25).

Esse autor explica que essa pedagogia ao buscar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e através de complexas mediações.

> Além do mais, na prática educativa, a orientação tecnicista se cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como com a influência da pedagogia nova que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico (SAVIANI, 2006, p. 16).

Esse autor salienta que esta concepção é orientada pela filosofia positivista de cunho Liberal que trouxe como verdade inquestionável a neutralidade científica e a transposição dos acontecimentos naturais à sociedade no período do desprestígio da Escola Renovada perpassada pela reordenação do capital.

> O chamado “tecnicismo educacional”, inspirado nas teorias da aprendizagem e da abordagem do ensino de forma sistêmica, constituiu-se numa prática pedagógica fortemente controladora das ações dos alunos e, até, dos professores, direcionadas por atividades repetitivas, sem reflexão e absolutamente programadas, com riqueza de detalhes. O tecnicismo defendia, além do princípio da neutralidade, já citada, à racionalidade, a eficiência e a produtividade (QUEIROZ & MOITA 2007, p. 20).

Esse “tecnicismo educacional”, de acordo com esses teóricos, repercutiu de maneira mais drástica na escola pública por ser obrigada a atender às exigências da Lei, enquanto escolas particulares “contornavam” essa Lei, assumindo apenas a nomenclatura dos cursos, mas mantendo os conteúdos tradicionais. Com isso aumentou a seletividade da educação, fazendo com que o ensino superior se destinasse cada vez mais aos filhos da elite.

As consequências dessas concepções na escola pública foi a orientação à formação de mão de obra barata, não qualificada. Trabalhadores disponíveis para empregos de baixa remuneração. Essa tendência é subordinada a visão tecnocrática e cientificista que orienta o pensamento contemporâneo.

Corrobora para explicar o panorama educacional dessa época os estudos de Frigotto e Ciavatta (2003), que apresentam alguns fatos que se desenrolam na educação desse período.

> Do ponto de vista da educação, ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Nesse período registra-se a presença dos organismos internacionais, que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 97).

Frigotto & Ciavatta (2003), em síntese, esclarecem que nessa ótica era urgente que para atender essa política, houvesse uma ampla reforma dos sistemas educacionais para a capacitação profissional e o aproveitamento da produção científico-tecnológica. Esses estudiosos do campo da educação, mostram que a UNESCO e o Banco Mundial fazem parte também do quadro dos impulsionadores externos das reformas no Brasil.

È nessa concepção que nasce as Escolas Técnicas Federais como as Escolas Técnicas Federais de São Luís que passou a se chamar Escola Técnica Federal do Maranhão no ano de 1965, por meio da Portaria nº 239/65 e seguindo a disposição da Lei nº 4.795, de 20 de agosto do mesmo ano, como descritos nos documentos analisados na seção seguinte deste trabalho.

Foto 2 - Escola Técnica do Maranhão

Fonte: Imagem capturada no site do IFMA: <https://portal.ifma.edu.br/home/>.

Nesse mesmo período existia o Colégio Agrícola do Maranhão e em 1979, pelo Decreto nº 83.935, o Colégio Agrícola do Maranhão transformou-se na Escola Agrotécnica Federal de São Luís.

Logo depois, de acordo com o histórico do IFMA, no ano de 1989, a Escola Técnica Federal do Maranhão foi transformada pela Lei nº 7.863 em Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA), adquirindo também a competência para ministrar cursos de graduação e de pós-graduação. É uma nova configuração institucional e uma expansão da rede federal oferecendo educação de qualidade tanto a nível médio como superior. Apesar da LDB não garantir educação obrigatória gratuita de nível médio,

> Os CEFETs, as Escolas Agrícolas Federais, o Colégio Pedro II e os Colégios de Aplicação das universidades federais são as poucas instituições públicas de qualidade a oferecer esse nível de ensino, considerando que a maior parte dos estados brasileiros tem seus sistemas de escolas de nível médio em condições deficitárias (CIAVATTA, 2006, p. 927).

Apesar dessa ampliação da rede federal ser positiva para o país, existem muitas questões que precisam ser analisadas como o que aponta Ciavatta (2006, p. 927) “Uma vez que as escolas técnicas se tornem CEFETs e passem a oferecer ensino superior de tecnólogos, de graduação e de pós-graduação, haverá espaço e disponibilidade docente para atuar no ensino médio?”. Essa é uma indagação a qual os institutos federais ainda estão se ajustando. Retomaremos essa questão na terceira seção deste trabalho aonde analisamos as falas dos professores.

A composição do IFMA vem da reorganização dessas instituições já citadas e acontece num período, dos anos de 1999 a 2000, quando o Brasil implementava uma nova LDB

(9.394/96). Nesse período também é organizado o Plano Nacional de Educação (PNE) e as reformas do ensino técnico incluía a implantação dos Institutos Federais de Educação no Brasil**.**

É importante nos determos na configuração dessa Lei LDB 9394/1996 que depois de quase dez anos em tramitação no Congresso Nacional foi aprovada e entrou em vigor em 1996. Essa LDB, no que se refere à educação básica ficou assim constituída: Educação Infantil – creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 e 5 anos), Ensino Fundamental – anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano), Ensino Médio (antigo segundo grau), pode ser técnico profissionalizante ou não e Ensino Superior.

Com essa Lei, 9394/96 vislumbrava-se um projeto de ensino médio que tirasse o foco de um ensino médio predominantemente centrado no mercado de trabalho e colocasse um ensino médio para atender os estudantes como sujeitos de necessidades, desejos e de potencialidades como apontado por Ramos (2008, p. 05). Essa autora apresenta inclusive "o artigo 22 da LDB que coloca o aprimoramento da pessoa humana como uma das finalidades da educação básica". Na perspectiva de Ramos (2008)**,** a materialização dessa concepção o ensino médio integrado para uma escola unitária, politécnica e omnilateral.

No entanto, esse é um período marcado, no que concernem as ideias pedagógicas no Brasil, também pelo que Saviani (2013) denominou de concepções neoprodutivistas na educação. Essa concepção traz como variantes o neoconstrutivismo retomando o aprender a aprender com a "Pedagogia das Competências", cujo objetivo é dar subsídios aos indivíduos numa sociedade polivalente e o Neotecnicismo que rotula os "que ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável". Saviani (2013, p. 440)

Apesar da década de 1980 e 1990 se configurarem por um período de reivindicações da educação nacional no intuito de construir uma educação comprometida com a classe trabalhadora, muitas questões não tiveram êxito por vários fatores. Saviani (2013, p. 428) por exemplo, explica, "Não há um núcleo que possa definir positivamente as ideias pedagógicas que passam a circular já nos anos de 1980 e que se tornam hegemônicas na década de 1990". Contudo, ele considera que há uma forte presença compondo o cenário das ideias pedagógicas no Brasil do neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo desenvolvidos no período de 1991-2001. O neoprodutivismo teria como base a requalificação dos trabalhadores, para que estes pudessem voltar ao mercado de trabalho e o neoescolanovismo enfatiza o "aprender a aprender", onde o professor passa a ser o auxiliar (mediador) do aluno no processo de aprendizagem. Os parâmetros Curriculares Nacionais foram criados com essa concepção.

É nesse embate de concepções que os professores atuais do IFMA, sujeitos da pesquisa estavam vivendo sua formação acadêmica no período de 1996 a 2014, e inserção na docência exercendo a prática pedagógica nos períodos de 1998 a 2015 e que atuam hoje no IFMA, segundo dados coletados com os próprios professores. Um contexto onde os professores (as) possivelmente têm como referência política e social, ou seja, onde ancoram suas memórias formativas.

Na ótica de (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003), esses tempos foram marcados por mudanças significativas no campo econômico, sociocultural, ético-político, ideológico. Esses teóricos mostram que essas mudanças ocorridas entre as últimas décadas do século XX e o início do século XXI acontecem em meio a uma tríplice crise do sistema capitalista, ético, política e teórica, e que são,

> Marcados pelas noções de globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade etc. E é esse cenário que acaba por justificar a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho. Martin & Schumann sintetizam esta tendência com a ideia metafórica de "sociedade 20 por 80" (1999, p. 7) para designar que apenas uma parcela mínima de 20% da humanidade efetivamente usufrui da riqueza produzida no mundo. Os demais 80%, que são os que dominantemente a produzem, apropriam se de forma marginal ou são literalmente excluídos (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003, p. 3).

Trata-se, então, de retomar os mecanismos de mercado aceitando e tendo como base a tese de Hayek (1987 apud FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003, p. 04):

> [...] de que as políticas sociais conduzem à escravidão e a liberdade do mercado à prosperidade. O documento produzido pelos representantes dos países do capitalismo central, conhecido como Consenso de Washington, balizou a doutrina do neoliberalismo ou neoconservadorismo que viria a orientar as reformas sociais nos anos de 1990. É neste cenário que emerge a noção de globalização carregada, ideologicamente, por um sentido positivo. Esse pensamento acaba por se configurar em uma visão fragmentária da realidade e uma afirmação patológica da competição e do individualismo.

1.7. TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Nos anos da redemocratização década de (1980) uma discussão teve amplo debate acadêmico e político atendendo a necessidade de uma reconfiguração para o papel da escola unitária que possa de alguma forma resistir ou se contrapor a paradigma de escola dualista proposta pelas políticas sociais da época.

Discussões da Constituinte visando a Constituição democrática de 1988 e os debates principalmente em torno do ensino médio e da educação politécnica tomaram corpo no Brasil. O fracasso do ensino profissionalizante de segundo grau, as transformações tecnológicas em curso, a polivalência do trabalho, remetem pesquisadores a recorrer à experiência soviética sobre o ensino politécnico. As escolas técnicas federais, consideradas um dos "modelos" de educação no país e sua concepção técnica de educação compõem o debate, onde foi explicitada a necessidade de um projeto de educação e de sociedade que

> [...] demandará um gigantesco investimento em ciência e tecnologia como condição necessária à efetiva universalização democrática da educação básica. Não basta a democratização do acesso, há necessidade de qualificar as condições objetivas de vida das famílias e das pessoas e aparelhar o sistema educacional com infra-estrutura de laboratórios, professores qualificados, com salários dignos, trabalhando numa única escola etc. [...] Portanto, uma educação não-dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho [...] (FRIGOTTO, 2007, p. 144).

Tomando como base esses princípios da educação socializada, muitas discussões retomam as análises de Marx (1983) acerca da ideia de integração entre trabalho e educação, como discorre Silveira (2007), mostrando que essa ideia pode ser mais percebida em três obras: no *Manifesto do Partido Comunista*, nas *Instruções aos delegados ao Congresso da Associação Internacional dos trabalhadores*, Genebra, 1866, cujos principais tópicos foram retomados em *O capital* e explicitados na *Crítica do Programa de Gotha*[12].

> Por educação entendemos três coisas: 1) educação intelectual, 2) educação corporal 3) educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. A divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para a educação intelectual, corporal e politécnica (INSTRUÇÕES AOS DELEGADOS DO CONSELHO CENTRAL PROVISÓRIO, AIT, 1868 apud SILVEIRA, 2007, p. 81).

No entanto, buscar essa discussão em Marx não é tarefa fácil se levarmos em consideração as críticas sobre a proposta desse autor, mas de acordo com Manacorda (2007), embora não se tenha uma pedagogia Marxiana, pode-se falar em uma dimensão pedagógica nas obras de Marx.

---

[12] Em 1875, Marx encaminhou à cidade de Gotha um conjunto de observações críticas ao programa do futuro Partido Social-Democrata da Alemanha, resultado da unificação dos dois partidos operários alemães: a Associação Geral dos Trabalhadores Alemães, dirigida por Ferdinand Lassalle, e o Partido Social-Democrata dos Trabalhadores, dirigido por Wilhelm Liebknecht, Wilhelm Bracke e August Bebel, socialistas próximos de Marx.

> Uma pesquisa filologicamente atenta às formulações explícitas de uma crítica e de uma perspectiva pedagógica nos textos de Marx – e nos de Engels, que são absolutamente inseparáveis – revela, sobretudo, a existência de textos explicitamente pedagógicos (MANACORDA, 2007, p. 34).

Nessa concepção de educação, o trabalho ocupa um lugar central na dimensão pedagógica marxiana. O autor citado chama atenção para o fato da dificuldade de se ter uma ideia precisa sobre trabalho. Entretanto essa compreensão sobre trabalho é necessária para compreensão da concepção de educação politécnica,

> Principalmente em sua dimensão infra-estrutural, que se define na luta pela liberdade no trabalho, na medida em que busca métodos de reconstrução da identidade do trabalhador com o produto de seu trabalho, por meio da mediação da compreensão totalizante do processo laboral. Esse tipo de compreensão abre caminhos para um desempenho mais amplo no processo de produção da existência. Politecnia pressupõe, assim, domínio teórico-prático do processo de trabalho (RODRIGUES, 2005, p. 272).

Como discutido até aqui, poderíamos dizer que essa proposta se configura como um projeto de emancipação dos sujeitos historicamente marginalizados, a classe trabalhadora, partindo da identificação de estratégias de formação humana, com base nos processos de trabalho, que apontam para uma reapropriação do domínio no campo do trabalho que supere o dualismo educacional que acompanha a divisão de classes no Brasil assim como mostrado por Saviani,

> Ora, essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduz-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais (SAVIANI, 2007, p. 155).

Saviani faz referência aos estigmas carregados pela educação do trabalhador e do que se entendia por trabalho desde a antiguidade clássica, onde trabalho manual era menos prezado por ser atribuição do escravo.

> Platão por exemplo arquitetou um sistema de ensino baseado em casta social em que as pessoas recebiam educação de acordo com a casta que pertencessem, no entanto deveria ser estabelecido pela capacidade individual, pela aptidão intelectual e não pela hereditariedade social ou pelo nascimento (NUNES,1981, p. 19).

Essa análise aponta para a discussão do dualismo educacional discutido principalmente por teóricos que defendem uma escola omnilateral, ou seja, “uma educação

com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo" (Ramos 2008, p. 03) que se opõe a uma educação unilateral. Essa escola unilateral é a que tem se configurado no ensino profissional e está presente no Brasil desde o Brasil Colônia.

Dessa maneira, de acordo com Saviani (1994) o processo de institucionalização da educação é paralelo ao processo de surgimento da sociedade de classes que aprofunda o processo da divisão do trabalho.

> A escola, desde suas origens, foi posta ao lado do trabalho intelectual; constituiu-se num instrumento para a preparação dos futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções da guerra (liderança militar), mas também nas funções de mando (liderança política), por meio do domínio da arte, da palavra e do conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social. Saviani (1994, p.162).

Por essa razão, teóricos brasileiros da educação, como esse autor, discutem a proposta de educação politécnica, como outra proposta para educação brasileira trazendo como aportes teóricos, dentre outros, Marx (1973) e Gramsci (1975) para explicar que a base em que se deve assentar a estrutura do ensino fundamental, ensino básico é o princípio educativo do trabalho.

> O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo [...] (GRAMSCI,1975, v. III, p. 1.541; na edição brasileira, 1968, p. 130 apud SAVIANI, 2007, p. 160).

Saviani traz contribuições importantes sobre essa temática. Esse autor propõe uma progressiva generalização do ensino médio o que também almeja a Proposta pedagógica do IFMA analisada na segunda seção desse trabalho, que seria uma formação necessária para todos, "aonde o aluno possa ao terminar o ensino básico escolher entre dois caminhos: a vinculação permanente ao processo produtivo, por meio da ocupação profissional, ou a especialização universitária" (SAVIANI, 2007, p. 161).

A noção de Politecnia deriva, basicamente, da problemática do trabalho. O ponto de referência que Saviani utiliza é a noção de trabalho, como conceito e como princípio educativo geral. Toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade laboral. "Na abordagem marxista o conceito de

politecnia implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo" Saviani, (2007, p. 162).

No entanto, Saviani (2007) adverte para as controvérsias que o termo politecnia pode sofrer, sendo uma delas presente nos estudos de Manacorda "Após minuciosos estudos filológicos da obra de Marx, Manacorda concluiu que a expressão "educação tecnológica" traduziria com mais precisão a concepção marxiana do que o termo "politecnia" ou "educação politécnica" (SAVIANI, 2007, p. 162).

Na análise de Saviani nesse mesmo texto, "Manacorda constata que há uma substancial identidade na definição do ensino que é adjetivado de "tecnológico" tanto nas Instruções como n'O capital, aparecendo o termo "politécnico" apenas nas Instruções" (MANACORDA, 1991, p. 30 apud SAVIANI, 2007, p. 162).

Saviani em seu texto, não desconsidera a validade das distinções efetuadas por Manacorda, no entanto, ele afirma que

> A grosso modo, pode-se entender que, em Marx, "ensino tecnológico" e "ensino politécnico" podem ser considerados sinônimos. Se na época de Marx o termo "tecnologia" era pouco utilizado nos discursos econômicos, e o era menos ainda nos discursos pedagógicos da burguesia, de lá para cá essa situação modificou-se significativamente. Enquanto o termo "tecnologia" foi definitivamente apropriado pela concepção dominante, o termo "politecnia" sobreviveu apenas na denominação de algumas escolas ligadas à atividade produtiva, basicamente no ramo das engenharias (SAVIANI, 2007, p. 163).

Entretanto, essa abordagem que trazemos além das reflexões já postas é também para esclarecer a terminologia que pode remeter a um sentido simplista trazido pela etimologia do termo que se refere apenas a uma técnica. Pretendemos mostrar a dimensão dessa proposta ao menos em síntese. Por conseguinte, o que nos interessa de fato é apresentar a necessidade de desenvolvimento dessa proposta como uma base unitária para o ensino médio de forma que integre: trabalho, ciência e cultura, o que daria possibilidades de formações específicas com liberdade de escolhas pelos alunos de uma educação de forma ampla assim como mostra Ramos (2008, p. 16)

> O ensino médio integrado à educação profissional, como dissermos, é tanto possível quanto necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino. Mas ele pode potencializar mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa.

Desta feita, estes teóricos (as) mostram que o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade.

> Se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo (SAVIANI, 2007, p. 160).

O debate sobre Politecnia, principalmente como uma concepção que deve nortear o ensino médio, nos remete a discussão básica sobre o domínio intelectual e criativo do trabalho, fato esse que já havia sido apontado por Antonio Gramsci (1891-1937),um dos mais importantes teóricos marxistas do século XX, que apresenta a concepção de escola unitária, politécnica portanto omnilateral como embasamento filosófico para a superação da escola dualista que persiste na história e memória da educação brasileira.

Gramsci (apud SIVEIRA, 2007) defendia uma escola unitária, que oferecesse a mesma educação para todas as crianças, integrando trabalho manual e intelectual, mas, diferentemente dos teóricos soviéticos, criticou a ênfase posta no trabalho, porque a escola não poderia ser confundida com uma fábrica, mas o local de formação do intelectual orgânico.

> A escola unitária, por conseguinte, tem o significado de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho técnico-profissional, não apenas na escola, como, também, em toda vida social. Desse modo, o princípio unitário refletir-se-á em todos os organismos da cultura, transformando-os e dando-lhes um novo caráter (GRAMSCI, 2001 apud SILVEIRA, 2007, p.101).

Silveira (1975) parte do conceito de escola unitária, para sustentar que o trabalho e a teoria estão estreitamente ligados, esta levou Gramsci a criar um tipo de escola que educasse as classes instrumentais e subordinadas para um papel de direção na sociedade, como conjunto, e não como indivíduos singulares (op.cit., p.175).

Corrobora com esse pensamento, os estudos de Paolo Nosella que ao prefaciar o livro *Educação profissional:análise contextualizada*, reeditado em 2013 pelo CEFET-Ce, contribui com a discussão proposta no livro.

> Quanto à temática, vocês sabem que minha posição é muito simples: defendo, para os adolescentes de 14 a 17 anos, o direito a um Ensino Médio nacionalmente unitário, de cultura geral, de elevada qualidade, para todos, ricos e pobres. Estes últimos, aliás, para equilibrarem a unitariedade qualitativa (prejudicada

> socialmente), precisam mais de cultura geral do que os demais, tanto no turno quanto nos contraturnos escolares. Não considero dialeticamente avançada a adesão programática a uma profissionalização precoce do Ensino Médio. A profissionalização é assunto para depois dos 17 anos. Precisamos nos precaver contra interesses corporativos que acabam influenciando nossas cabeças e nossos corações (NOSELLA, de 2013 apud NOSELLA & GOMES 2016, p. 10).

O que esses autores chamam atenção é para o fato de que é preciso superar os interesses corporativos que acabam nos levando para uma educação que separa o manual do intelectual e que normalmente os que acabam sendo vítimas de uma educação restrita a técnicas sem oportunizar o aprofundamento das dimensões do trabalho, da ciência e cultura são os filhos oriundos da classe trabalhadora.

Corrobora com essa reflexão os estudos de Ramos[13] (2008, p.05) que também propõe,

> [...] Mas sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores éticos-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtiva das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas.

Destarte, é a concepção de educação politécnica de acordo com o discutido por Ramos (2008) e outros teóricos na linha de Gramsci (1891-1937), tendo o trabalho como princípio educativo, que é apresentada pelos documentos e defendido teoricamente pelo IFMA. Essa e outras questões, defendidas nos documentos dessa instituição passaremos, a analisar agora na segunda seção deste trabalho.

[13] Entretanto, observamos que há um dissenso aqui entre os ideais almejados por Nosella e a perspectiva defendida por teóricos (as) como Ramos sobre a perspectiva da politecnia tendo o trabalho como principio educativo no Ensino Médio.

2. CONCEPÇÕES FUNDANTES DA PRÁXIS EDUCATIVA DO IFMA DE ACORDO COM PPI, PDI E PDU

2.1. ESTRUTURA DOS DOCUMENTOS

Nesta seção, optamos por apresentar uma análise dos documentos que estruturam as ações sociais, políticas e pedagógicas do IFMA, os documentos: PPI, PDI E PDU.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é um documento e instrumento de planejamento que faz parte da gestão estratégica e caracteriza a identidade institucional. Nele estão definidas a missão e a visão de futuro do Instituto Federal de educação, Ciência e tecnologia do Maranhão (IFMA), bem como, as estratégias, diretrizes e políticas a serem seguidas para o alcance de seus objetivos e metas. Esse documento foi elaborado em 2014 com vigência até 20118, sendo construído de forma coletiva coordenada por três comissões: uma comissão central, outra de sistematização e outra local (formada em cada campus do IFMA nas regiões que tem campi instalado).Trata-se de um documento extenso contendo 196 páginas.

É nesse documento que iniciam as discussões sobre as políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão que seriam os eixos que nortearam o Projeto Pedagógico Institucional.

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI[14] 2016) é um instrumento de natureza filosófica, política e teórico-metodológica para nortear a prática pedagógica da instituição que articula as dimensões de ensino, pesquisa e extensão.

O PPI vigente é de 2016, sendo o primeiro documento desenvolvido pelo IFMA para nortear as ações pedagógicas desde a sua fundação em 2008. Trata-se de um documento que apesar de abrangente por discutir os vários âmbitos institucionais de uma instituição educacional com as especificidades do IFMA, acaba sendo uma discussão sucinta, restrito a apenas 67 páginas. Diferentemente o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2014-2018) é composto por 196 paginas, além do Projeto de Desenvolvimento da Unidade (PDU, 2015) que tem a mesma dimensão do PDI, pois incorpora elementos tanto do PDI quanto do PPI além de discorrer sobre marcos sociopolítico e econômico que influenciaram na implantação dessas instituições.

[14]Projeto Pedagógico Institucional (PPI), disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/projeto-pedagogico-institucional-ppi>

> Em março de 2015 a equipe da Pró-Reitoria de Ensino deu início de forma mais sistemática ao processo de elaboração do primeiro PPI do IFMA, realizando reuniões internas para estudo mais aprofundado sobre a temática. Com a clareza conceitual mais apurada, decidiu-se ampliar as intenções para as demais instâncias sistêmicas. Nesse movimento foram realizadas reuniões com as demais Pró-Reitorias e Diretorias Sistêmicas para explicitar as possibilidades e exigências político pedagógicas de constituição do PPI do IFMA.(PPI, 2016. p 4).

Como o documento deve ser elaborado de forma coletiva, além das reuniões internas com as Pró-reitorias e diretorias sistêmicas, foram realizados dois encontros, envolvendo representantes de todos os Campi, distribuídos de acordo com a proximidade geográfica.

> O primeiro encontro aconteceu no Campus Imperatriz, nos dias 22 e 23 de junho de 2015, com a participação de 48 pessoas, representando dez Campi (Açailândia, Barra do Corda, Buriticupu, Carolina, Coelho Neto, Grajaú, Imperatriz, Porto Franco, São João dos Patos e São Raimundo das Mangabeiras). No segundo encontro, que aconteceu nos dias 25 e 26 de junho do mesmo ano no Campus São Luís Monte Castelo, participaram 65 pessoas representando 16 Campi (Alcântara, Bacabal, Barreirinhas, Campus Avançado Rosário, Caxias, Codó, Pedreiras, Pinheiro, Santa Inês, São José de Ribamar, São Luís - Centro Histórico, São Luís – Maracanã, São Luís - Monte Castelo, Timon Viana e Zé Doca) (PPI, p. 5).

Depois das discussões realizadas nesses encontros, os campi encaminharam à Comissão Central que era composta por 17 pessoas dos campi de São Luís - MA, suas contribuições que, sistematizadas, passaram a constituir o referencial para elaboração do esboço das Políticas Institucionais. Essas Políticas foram discutidas e propostas pelas equipes internas de cada instância sistêmica representado pela Reitoria e Comissões Locais que continha 15 pessoas dos vários departamentos existentes no IFMA.

De acordo com o que consta registrado no PPI (2016), seguindo a mesma linha teórico metodológica dos debates anteriores, foram realizados encontros com os Diretores de Ensino (DDE´S), Pedagogos e Técnico em Assuntos Educacionais em março de 2016, que teve como um dos pontos de pauta o debate da temática “As concepções fundastes da *práxis* educativa do IFMA”.

Alem dessas discussões aconteceram eventos importantes para contribuição e críticas:

> No período de 11 a 12 de abril de 2016, no Campus Timon, aconteceu o III ESFIMA e o II EDUTEC eventos que reuniram representantes de todos os campi e nos quais foram discutidos os textos das Políticas Institucionais e oportunizado um espaço em que toda a comunidade institucional, ali representada, apresentasse novas contribuições e críticas ao texto ou mesmo ao percurso de elaboração do PPI do IFMA (PPI, 2016 p. 6).

Após esse espaço de discussão, foi realizada uma nova síntese das contribuições sugeridas nesse evento o que deu origem a primeira versão do documento que posteriormente foi encaminhado para consulta pública no período de 21 de julho a 10 de agosto de 2016.

Dessa consulta surgiram mais contribuições até que a versão final foi apresentada ao Colégio de Dirigentes e, posteriormente, submetida à aprovação do Conselho Superior. “Após sua aprovação, o IFMA deverá assumir este Projeto Pedagógico Institucional como referencial para sua práxis educativa, na perspectiva de efetivar as grandes concepções e princípios democraticamente definidos” (PPI, 2016, p. 06).

O outro documento é o PDU é o,

> O plano de desenvolvimento da unidade será gerenciado pela Direção do Campus e por todos os chefes departamentais.
> Os departamentos farão reuniões específicas para definir suas metas alinhadas ao PDU, por sua vez alinhado ao PDI (PDU, 2015, p. 191).

De acordo com esse documento, que é o Plano de Desenvolvimento da Unidade de São João dos Patos, a implementação desse Plano teria que ser feita como o foco nas dimensões: Administrativa, Desenvolvimento de Ensino, Desenvolvimento de Pesquisa, Desenvolvimento da Extensão, Desenvolvimento da Comunicação. Cada dimensão teria metas específicas, período para serem implementadas e o responsável pela coordenação das mesmas.

> O Monitoramento do PDU se dará em reuniões trimestrais com os responsáveis por cada dimensão de acompanhamento definido no item 9.2. Nessas reuniões serão apresentados dados relativos às metas estabelecidas, as dificuldades encontradas e as estratégias sugeridas para superar cada dificuldade (PDU, 2015, p. 192).

De acordo com esse documento, esse plano deverá ser controlado e avaliado semestralmente onde toda a comunidade deverá ser convidada a participar. No entanto, apesar deste documento estar regimentado dessa forma, foi constatado em entrevista com um dos 08 (oito) membros constantes na portaria de comissão de acompanhamento instituída pela Portaria Interna nº 47 de 18 de setembro de 2015 que essas reuniões não tiveram sequência e o documento nunca chegou a ser concluído.

Fato esse que dificultou a pesquisa, pois só conseguimos encontrar dados da instituição nos documentos oficiais até 2015. Após esse período não encontramos mais registros. Também não encontramos alguns documentos oficiais como ata da fundação e

histórico da instituição onde deveria constar a reunião para instalação do campus na cidade que segundo informações não oficiais no campus, teria acontecido em 2009 com a comunidade, mas não tivemos acesso aos documentos no campus e nem na reitoria do IFMA em São Luís.

2.2. CONTEXTO POLÍTICO, ECONÔMICO, HISTÓRICO E SOCIAL DURANTE A ELABORAÇÃO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO IFMA

O PDI (2014-2018) da instituição começa a ser elaborado durante o ano de 2014 e traz a sistematização e o planejamento dos compromissos institucionais que deverão nortear a prática educativa na instituição. Retrata a missão, os valores, objetivos e metas que a instituição deverá alcançar ao longo do tempo. O planejamento disposto no plano deverá ser revisado a cada quatro anos através do planejamento estratégico.

Tanto o PDI (2014-2018) quanto o PPI (2016) apreendem as discussões que estão presentes no PNE, como a discussão sobre o ensino Integrado e sua expansão no âmbito da educação, indicando a educação Politécnica como construção de novos caminhos e perspectiva de emancipação humana com o intuito de superar a histórica dualidade estrutural como apresentado por (TAVARES & CASTRO, 2017), em sua análise sobre o PNE.

O Plano Nacional da Educação- PNE (2014-2024) de acordo com Caires & Oliveira (2016), tramitou três anos no Congresso Nacional e foi aprovado em 2014 pela Lei n. 13.005 e esse plano estabeleceu 20 metas e 254 estratégias para o desenvolvimento da educação brasileira.

De acordo com esses autores, esse plano traz quatro eixos principais. O primeiro enfatiza a universalização da alfabetização e da ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais. O segundo traz como meta reduzir as desigualdades socioculturais e valorizar a diversidade. No terceiro a educação está centrada na valorização dos profissionais da educação. E o quarto eixo refere-se ao ensino superior. Dessa forma, são nítidos como esses pontos apresentados e incorporados como metas e compromissos assumidos nesse PNE, estão presentes nos documentos do IFMA aqui analisados, sobretudo no que tange uma proposta pedagógica de concepção politécnica para uma escola unitária.

A construção desses documentos acontece no período de ruptura democrática com o processo de impeachment presidencial aberto em 2015 e finalizado em 2016 com a cassação do mandato presidencial causando grave crise em todos os âmbitos sociais principalmente no

âmbito democrático. Após a ascensão de outro presidente deu se início a contrarreforma do ensino médio pela intervenção de uma medida provisória (nº 746/2016) de "cima para baixo" desconsiderando as opiniões dos estudantes, professores e pesquisadores do tema o que causou revolta na comunidade escolar inclusive com protestos de estudantes. Essa contrarreforma do ensino Médio, de acordo com (TAVARES & CASTRO, 2017 p. 17) "trata-se da maior alteração feita nessa etapa de ensino, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996," instituída pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, sancionada em 16 de fevereiro de 2017, uma reforma do ensino médio realizada de forma arbitraria sem o consenso entre governo, educadores e sociedade civil desenvolvida (no governo autoritário Temer) que não vamos aqui tratar, considerando que a pesquisa se baseia nos períodos entre 1990 e 2015, período de formação e inserção dos professores na docência.

2.3. PRESSUPOSTOS FILOSÓFICO-ANTROPOLÓGICOS E SOCIAIS DO IFMA EXPLICITADOS NO PPI

As concepções fundantes da *práxis* educativa do IFMA segundo o Projeto Político Institucional (PPI, 2016), estão pautadas nos pressupostos filosófico-antropológicos e sociais que giram em torno de três esferas constitutivas: "da existência humana: da prática social, da prática produtiva e da prática simbolizadora, que serão explicitadas, por meio das concepções de trabalho, de sociedade e de cultura" (PPI, 2016, p.7).

Observamos no texto do projeto político institucional que ele reitera,

> Partir de uma referência concreta de ser humano considerado em sua integralidade, como sujeito histórico, envolvido em constante processo de transformação, que não se reduz ao tempo e ao espaço, de ação, crítico, reflexivo, construtor de sua história e cultura. (PPI, 2016, p. 7).

De acordo com esse documento, os pressupostos filosóficos que devem nortear a educação no IFMA estão assentados em uma concepção histórico-cultural vislumbrando um ensino omnilateral[15], pelo menos teoricamente é o que propõe o texto. Esse documento enfatiza que deve prevalecer o sentido estruturante da educação formal e de sua relação com o trabalho, na perspectiva do desenvolvimento humano crítico e emancipado.

[15]A politecnia é a formação dos trabalhadores no âmbito da sociedade capitalista que, unida aos outros elementos da proposta marxiana de educação, deve encontrar o caminho entre a existência alienada e a emancipação humana em que se constrói o homem **omnilateral**: < www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>

Os documentos da instituição trazem como pressupostos fundantes da prática educativa o trabalho como princípio educativo. Dessa forma, o (PPI, 2016), trata da categoria trabalho como central nas concepções que devem orientar a práxis educacional no IFMA, pois trata-se da esfera produtiva, por ser constitutivo da existência humana. "É pela realização deste, que o ser humano interage com a natureza para garantir sua subsistência" (PPI, 2016, p. 7). O documento discorre sobre o conceito de trabalho como sendo:

> Atividade fundamental da vida humana. Existirá enquanto existirmos. O que muda é a natureza do trabalho, as formas de trabalhar, os instrumentos de trabalho, as formas de apropriação do produto do trabalho, as relações de trabalho e de produção que se constituem de modo diverso ao longo da história da humanidade (CIAVATTA, 2005, p. 01 apud PPI, 2015, p. 7).

Por ser o trabalho uma das categorias que norteiam o currículo da Instituição, os documentos como o PDI (2014-2018) recuperam a discussão sobre a escola profissional desde a escola de aprendizes artífices em 1909, passando pela década de 1940 com a fundação das Escolas Técnicas Industriais e pelas Escolas Agrícolas do Maranhão na década de 1960, Escola Agrotécnica Federal na década de 1970, apresentam na década de 1990 a configuração dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) culminado com a criação dos Institutos federais de ciência e tecnologia do maranhão IFMA em 2008.

É importante recuperar esses fatos para explicar o conceito de trabalho explicitado nos documentos, pois a constituição de cada proposta pedagógica trazida por essas instituições em cada período citado traz uma configuração sobre a relação entre trabalho e educação.

Por essa razão o PPI (2016), se atém em explicar e até desmistificar os estigmas que o conceito de trabalho carrega, assim como já discutimos na seção anterior. O PPI explicita que o trabalho aqui referendado não deve ser visto como alienado. Para isso, busca embasamento teórico nos estudiosos e estudiosas como Ciavatta (2015), Saviani (2007), Machado (1989, 1990, 1991, 1992), dentre outros que fazem uma análise crítica do conceito de trabalho, salientando que dependendo da forma como o trabalho é desenvolvimento pode até negar a existência humana se for considerado como valor de troca, mas que também é o trabalho como princípio educativo que proporcionara a classe trabalhadora sua emancipação.

Com o passar do tempo e com as mudanças que ocorreram nas escolas federais até chegar a se transformar em Institutos, houve grandes mudanças na concepção que se tinha de trabalho e educação. Hoje a compreensão de trabalho é sustentada como pressupostos filosófico-antropológicos e sociais que giram em torno de três esferas constitutivas: a esfera

da prática social, da prática produtiva e da prática simbolizadora, que são explicitadas por meio das concepções de trabalho, de sociedade e de cultura. Dessa forma para o desenvolvimento desses pressupostos filosóficos-antropológicos é necessário assumir o trabalho como princípio educativo pelas razões que já discutimos na seção anterior desse trabalho.

O documento faz um esforço no sentido de explicar seus pressupostos filosóficos-antropológicos que giram em torno do trabalho como princípio educativo e por isso ele discorre sobre o entendimento da categoria trabalho como forma de fundamentar seus pressupostos filosóficos.

Assim o documento, PPI (2016), apresenta a concepção de trabalho decorrente de transformações relacionadas ao tempo histórico e as relações políticas, socioeconômicas e culturais que se estabelecem entre os sujeitos e o seu meio, chamando a atenção para a complexidade da analise dessa categoria se levarmos em conta, por exemplo, os estigmas que o conceito de trabalho carrega desde a antiguidade clássica.

O texto desse documento apresenta a seguinte concepção de trabalho

> Para o IFMA importa compreender e assumir que, por meio do trabalho o ser humano vai se construindo e estabelecendo relações enquanto constrói o mundo, interpretando a realidade e, através desse trabalho, desenvolve-se o processo de transição dos saberes e técnicas para a ciência, tecnologia, cultura e educação (PPI, 2016 p. 8).

O documento, ao trazer como pressupostos educacionais o trabalho como princípio educativo, recupera nos documentos através de discussão com Saviani (2007), Frigotto (1996) entre outros, discussões desenvolvidas na década de 1980 no Brasil sob a concepção politécnica de ensino embasados nas teorias que se inspiraram nos escritos de Marx &Engels (1998), assim como revisado na seção anterior. De acordo com esses teóricos, o trabalho nem sempre foi visto de forma positiva e por essa razão o documento faz um esforço para apresentar o conceito de trabalho superando os estigmas da origem desse conceito, assim como é apresentado por Manacorda (2007) à luz dos estudos em Marx. Esse estudioso marxiano, explica que o trabalho vai ter uma expressão negativa em Marx se for colocado frente ao trabalhador como propriedade alheia, sua realização aparece então como privação do operário o que pode levar a alienação e de acordo com Marx (1961), é na alienação que está a Essência do trabalho.

Por isso, os documentos do IFMA apresentam a relação entre trabalho e educação numa análise que busca superar a visão dicotômica entre ensino propedêutico e ensino

profissional buscando uma estrutura unitária de educação, portanto politécnica como podemos observar no texto de Frigotto recuperado por esse documento.

> Perspectiva contra hegemônica à concepção produtivista definida unidimensionalmente pelas demandas do mercado, centra-se sobre uma concepção omnilateral de dimensões humanas e técnicas a serem desenvolvidas que envolvem o plano do conhecimento histórico-científico e, igualmente, os planos bio-psíquico, cultural, ético-político, lúdico e estético (FRIGOTTO 1996, p. 9 apud PPI, p. 11).

Sendo assim no IFMA, trabalho é concebido,

> Como princípio educativo o qual deve ser entendido como aquele que norteia o currículo escolar e as práticas educativas vislumbrando as exigências e necessidades para a vida em sociedade. Exige-se que nessa concepção não haja fragmentação entre os saberes científicos e tecnológicos (SAVIANI, 2007, apud PPI, 2014, p. 11).

Por ter essa visão de trabalho, o projeto político institucional aponta para uma proposta baseada em preceitos marxianos buscando uma compreensão de trabalho como eixo fundamental da compreensão do processo pedagógico.

O documento do PPI (2016), orienta que o que deve nortear a organização do ensino médio é “propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas, diversificando das utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas” (PPI, 2016 p. 12). Com essa afirmação a proposta aponta para a não formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. Emerge daí, então, a discussão sobre politecnia, um dos princípios que norteiam a concepção pedagógica do IFMA segundo o PPI (2016).

Essa temática é uma discussão ampla desenvolvida por vários teóricos como, Ciavatta (2015), Garcia (1991), Machado (1989, 1992), Saviani (2007), Frigotto (1996) e muitos outros pesquisadores da área da educação que constam como referência de pesquisa na construção desse documento.

Analisando os documentos já mencionados, não encontramos discussão no sentido da dicotomia existente entre ensino propedêutico e ensino técnico nem a falta de entendimento com relação à práxis pedagógica na Instituição, mas o documento deixa subentendido que há certa dualidade na pratica pedagógica no IFMA,

> As práticas pedagógicas no IFMA são percebidas, ainda que de forma espontânea, em alguns casos, como práticas cujas lógicas estão assentadas no mercado de trabalho; e em outros, como práticas que se preocupam com uma formação humana mais integral. Há também situações em que nestas práticas convergem ambas as posições (PPI 2016, p.11).

O que o documento apresenta como proposta pedagógica, como princípio filosófico uma proposta de educação omnilateral que associa a concepção de trabalho, ciência e cultura. Por isso utiliza como aporte teórico para essa discussão embasamento em teóricos como Neto (2003, apud PPI, 2016) para discorrer sobre cultura entendendo que cultura,

> Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que não existe uma única e nem uma cultura pura ou estanque, mas que as diferentes culturas possam estar imbricadas, atravessadas, umas perpassando as outras, de forma a se estabelecer uma relação intercultural entre os diferentes, a construir um espaço em que as divergências sejam aproximadas (PPI, 2016, p. 8).

Nessa perspectiva, propõe uma educação intercultural aonde o conhecimento deve estar ancorado na concepção Histórico-cultural de Vygotsky. Mas apesar de propor o tema, não discute com profundidade diz apenas,

> Entender a cultura como as construções tradicionais e contemporâneas. Considerando o seu caráter dinâmico, pode-se afirmar que ela é constantemente recriada, reelaborada, porque o(s) sujeito(s) estão em constante processo de construção cultural. Com efeito, a cultura é resultado das relações humanas mediatizada pela prática produtiva e assentada em conhecimento (PPI, 2016, p. 9).

O fato de PPI, destacar cultura como princípio norteador para educação no campus é fundamental para a proposta de escola unitária e não unilateral, pois atende às reivindicações das minorias étnicas no Brasil que tem seus direitos desrespeitados cotidianamente. Inclusive a proposta de educação politécnica tendo o trabalho como princípio educativo, não é algo que contemple só o ensino médio, mas trata-se de uma proposta que atenda a todas as modalidades de ensino ofertado por essa instituição, tais como a educação de Jovens e adultos, e as graduações. Além dessa, as licenciaturas nos cursos superiores ofertam, por exemplo, as disciplinas de Educação Indígena e Educação Intercultural seguindo o Projeto Pedagógico Curricular dos cursos dessa instituição o PPC.

Entretanto, o PPI (2016) não discute de que forma poderia essa educação ser desenvolvida e não fomenta uma discussão para uma educação multicultural ou intercultural.

Por essa razão, é importante ressaltar que o Maranhão traz uma peculiaridade interessante no sentido das diversidades culturais e lutas das minorias, como apresenta Assunção (1996), ao mostrar que o Maranhão no início do século XIX contava com maior percentual de escravos na sua população. Esse processo se deve ao que ocorrera a partir da

segunda metade do século XVIII na economia do Estado e sua inserção definitiva no contexto agroexportador português. Além do grande número de indígenas[16] presentes no estado.

> No Maranhão, segundo o IBGE, os negros são maioria, cerca de 74% da população. Apesar de muitas conquistas, ainda há preconceito contra os negros, garante a juíza Oriana Gomes. Segundo ela, no Estado são poucas as ações na justiça de pessoas que sofreram algum tipo de preconceito.[17]

Da mesma maneira, assim como não aprofunda a discussão sobre cultura, o documento também traz de forma sucinta a ciência como um dos princípios chaves a nortear os fins do Projeto Pedagógico Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, mas também não se aprofunda na discussão. Apenas apresenta o conceito da seguinte forma:

> Ciência como um trabalho sistemático e criativo, abrangendo o conhecimento do ser humano e(m) sociedade, da natureza e da cultura, compreendendo a ciência como construção humana, entendendo como esta se desenvolve por acumulação, continuidade ou ruptura de paradigmas, relacionando o desenvolvimento científico com a transformação da sociedade, com o objetivo de destituir o conceito elitista de ciência e cultura que permeia as práticas educativas conservadoras (PPI, 2016, p. 9).

O PPI (2016), mostra uma visão de ciência e cultura como forma basilar de ruptura com paradigmas elitistas. O documento mostra ainda que a compreensão que se deve ter de educação nas dimensões fundamentais que estruturam a prática social é o trabalho, a ciência e a cultura assim como discutidos por Saviani (2007), Ramos (2008) dentre outros teóricos que fazem essa discussão na primeira seção deste trabalho.

O documento também apresenta a concepção de tecnologia vinculada à ciência da seguinte maneira.

> Nesse ínterim, a concepção de tecnologia vincula-se historicamente ao desenvolvimento das ciências. A tecnologia, assim como a ciência, é um dos princípios educativos, que deve perpassar todos os perfis e trajetórias formativas dos cursos oferecidos pelo IFMA, bem como na produção científica e na relação com a sociedade (PPI, 2016, p. 9).

---

[16]No Estado do Maranhão habitam, aproximadamente, mais de 15 mil indígenas pertencentes a sete grupos étnicos diferentes: <http://funai-itz.blogspot.com.br/2006/10/grupos-indgenas-do-maranho.html>. Acessado em 28/02/2018.

[17]<http://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2012/11/negros-representam-74-da-populacao-do-maranhao-diz-ibge.html>

Essa é outra categoria que precisa ser discutida com cuidado devido às múltiplas interpretações que esse termo tem possibilitado através das concepções educacionais ao longo da história, principalmente no que concerne o aporte tecnicista.

Machado (1991) apresenta o conceito de tecnologia como tendo múltiplas dimensões e alerta para necessidade de ampliação do conceito que é visto pelo senso comum como algo que se atem apenas às ciências da natureza, mas na verdade ela é um elo entre ciências da natureza e ciências humanas. A tecnologia expressa à relação do homem com a natureza e a sua produção. Sendo essa visão mais ampla, defendida nos documentos aqui analisados.

2.4. POLÍTICA DE ENSINO E PRESSUPOSTOS EDUCACIONAIS APRESENTADOS NO PPI

O PPI orienta que a política e as concepções de ensino devem "problematizar: quais são as concepções e princípios que devem orientar o Ensino defendido pelo IFMA? Como a Política de Ensino poderá se articular com a Pesquisa e Extensão?" (PPI, 2016, p. 14).

Feito essa provocação o documento tenta dar conta dessas respostas apresentando uma perspectiva de ensino para formação humanística e pluridimencional proporcionando formação cidadã respeitando e valorizando a diversidade, congregando igualdade e diversidade pelo fato de a Instituição emergir legalmente sobre a égide de ser multicampi, pluridisciplinar, com especialização nas esferas de oferta, tendo a natureza legal de conjugar conhecimentos, técnicas e tecnologias com a prática pedagógica (BRASIL, 2008).

> Como princípios ou categorias teórico-metodológicos do Ensino que se coadunam com a perspectiva educacional defendida pelo IFMA estão a interdisciplinaridade, contextualização, dialogicidade, problematização, trabalho e pesquisa, como princípios educativos, extensão como forma de diálogo com a sociedade, internacionalização, emancipação e *práxis* (PPI, 2016, p. 15).

Mesmo que de acordo com o PDI (2014) a missão do IFMA esteja assentada no tripé ensino, pesquisa e extensão, essa tríade ainda é uma discussão necessária na instituição, pois de acordo com os registros da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PRPGI), as pesquisas no campus ainda necessitam ser ampliadas.

Essa "dificuldade" com a questão da pesquisa se dá por vários fatores. Um deles é o fato dos professores pesquisados, como afirmado por 06 (seis) deles dizerem não ter tido uma vivência com pesquisa na sua formação, vindo de instituições que privilegiam apenas o

ensino. Dessa forma, tem dificuldade em compreender a dimensão dessa tríade. Esse fato pode ser observado em algumas falas dos professores analisadas na última seção desse texto.

O documento traz como síntese para proposta pedagógica no IFMA, uma dialética em torno das práticas pedagógicas baseada na visão de teóricos da educação como: Libâneo (2015), Vasconcellos (2002), Moreira (2015), Fazenda (1993), Freire (1996, 2006), Gadotti (2000), Demo (2001, 2003) que propõem debates educacionais para concretização do ensino de qualidade na seguinte proposta recuperada nos documentos,

> Por sua vez, cabe ressaltar que a concretização do Ensino no IFMA deverá se manifestar em diversas metodologias e técnicas pedagógicas que se assentem nas concepções fundantes deste Instituto com a perspectiva de alcance de seus objetivos institucionais. Para tanto, poderão ser utilizadas metodologias interativas presenciais e/ou à distância; flexibilizações curriculares; organização produtiva e colaborativa de agrupamento de discentes para construção coletiva e/ou individual de aprendizagens significativas; técnicas diversas, inclusive as que se propõem melhorar o domínio de conteúdos de natureza conceitual e procedimental; promoção de práticas (inter) disciplinares organizados ou não em forma de projetos de extensão tecnológicas; práticas desportivas e expressões corporais com atividades integradoras artístico culturais, tecnológicas e de iniciação científicas que se articulem ao trabalho e as práticas sociais (PPI. 2014, p. 17).

O PPI, apresenta a política de educação básica articulada à educação profissional de acordo com as peculiaridades encontradas nessa instituição. Dessa forma encontramos como categoria de contradição a falta de entendimento sobre currículo integrado no IFMA, que é uma instituição educacional com atuação em diferentes níveis de ensino, tendo num mesmo espaço discente tanto da Educação Básica (Educação Profissional de nível Médio) quanto do Ensino Superior (cursos de licenciaturas, bacharelados e tecnologias) e educação de jovens e adultos (PROEJA).

O documento enfatiza a necessidade as concepções que fundamentam a Educação Básica se articularem com a Educação profissional, considerando sua complexidade e especificidades (PPI, 2016). Dessa maneira, a instituição deveria desenvolver o currículo integrado que propõe a integração entre trabalho e ensino rompendo com as concepções tradicionais de ensino e as formas escolares academicistas que são desvinculadas da prática real e cotidiana das profissões.

O IFMA, pela letra da lei, tem que destinar (50% das vagas, requerida pela Lei n. 11.892/2008), ao ensino técnico. O documento enfatiza que esta formação deve possuir qualidade técnica e social. Tendo como missão institucional a “promoção da educação profissional, científica e tecnológica de qualidade pela integração entre ensino, pesquisa e

extensão com foco na formação do cidadão e no desenvolvimento socioeconômico sustentável" (PDI, 2016, p. 19).

O documento também apresenta a importância da infraestrutura e recursos que possibilitem condições satisfatórias para efetivação do processo de ensino e aprendizagem com qualidade. Esses elementos também estão presentes nas vozes dos professores apresentadas na última seção desse trabalho, como um diferencial para instituição.

> Dentre essas condições, pode-se apontar para a implantação de laboratórios, aquisição de recursos tecnológicos e didáticos, aquisição de acervos bibliográficos suficientes e relevantes, e oferta de recursos e serviços de acessibilidade, dentre estes os relacionados ao atendimento educacional especializado (PPI, p. 20).

2.4.1. Política da educação superior de acordo com o PPI

O IFMA oferta Ensino Superior[18], consonante com as concepções e pressupostos que embasam a *práxis* educativa institucional baseada nos mesmos princípios e missão já apresentadas no texto. Esse documento mostra que

> Na busca de dar concretude às finalidades da Educação Superior preconizadas pela LDB nº 9394/96, em atendimento às prerrogativas da Lei nº11.892/2008, o IFMA assume a oferta dos seguintes cursos propostos: cursos superiores de tecnologia; cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica; cursos de bacharelado e cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* (BRASIL, 2008 apud PPI, 2016, p. 21).

Também no Ensino superior são reafirmados os preceitos defendidos no ensino básico, contrapondo-se à visão reducionista e fragmentada de profissional que está ancorada em pressupostos neoliberais, sob o viés da racionalidade técnica e pragmática.

> Assim, apoiado na concepção de educação politécnica e de formação na perspectiva da omnilateralidade, busca o alcance do perfil de um trabalhador cidadão, desenvolvido nas dimensões técnica, científica e humana, portanto, capaz de assumir o seu papel social de forma ativa, crítica e interventiva, num horizonte emancipatório (PPI, 2016, p. 22).

O PPI mostra que o Ensino Superior no tocante aos cursos que oferta, deve considerar suas singularidades que perpassam o formar tecnólogos, professores e bacharéis, bem como, pós-graduados nos diversos campos de saberes.

---

[18] No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% de suas vagas para atender o nível médio e o mínimo de 20% de suas vagas para atender o nível de educação superior.

Cada curso do ensino superior tem um projeto pedagógico curricular (PPC) para a graduação de tecnologia, de licenciatura e de bacharelado e estão em consonância com a legislação vigente: LDB 9394/1996, do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos superiores.

O PPI salienta que o IFMA contrapõe-se à redução das ofertas às necessidades de mercado. Entretanto, em consonância com o PDI e PDU que orienta a política para oferta dos cursos tanto a nível Médio como os cursos superiores, "devem pautar-se pelas demandas advindas dos arranjos produtivos econômicos, culturais e sociais locais das diferentes localidades do Estado do Maranhão, identificadas por meio de estudos, pesquisas e interlocuções com a comunidade local". (PPI, 2016 p. 23)

De acordo com as entrevistas, e com dados levantados na instituição lócus da pesquisa, essa oferta dos cursos baseado nas demandas da região ainda é uma problemática no campus, pois a instituição ainda não conseguiu fazer um planejamento para ofertas de cursos que se adeque às necessidades da região. Existem cursos ofertados que não atraem a comunidade e quando os alunos chegam a ser matriculados acaba havendo grande evasão do curso ainda no início.

2.4.3. Verticalização do ensino como política pública do IFMA

Os IFs têm características singulares por propor uma dinâmica de verticalização do ensino que vai do ensino básico integrado (onde integra disciplinas do ensino técnico profissionalizante e as disciplinas do currículo comum ao ensino médio, ampliando assim a carga horária), o Ensino superior até o nível de graduação e pós-graduação organizados através de eixos tecnológicos que substituem o antigo modelo das áreas profissionais.

Nesse âmbito do ensino superior, encontramos outra contradição entre verticalização e trabalho docente devido ao fato desses cursos terem que atender a uma proposta verticalização do ensino, dando continuidade assim aos estudos dos alunos que vem do ensino médio integrado.

O IFMA tem tido dificuldade de atender essa proposta, ao menos no que foi verificado no campus lócus da pesquisa. Conforme a referida lei de criação dos IFs na Seção II, em seu Artigo 6º que trata das suas finalidades e características, destacamos o inciso III:" Promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão" (BRASIL, 2008).

No IFMA, campus de São João dos Patos, o curso que mais se aproxima da proposta de verticalização é o curso de Logística do Ensino Médio Integrado. Os alunos desse curso têm optado pelo o curso de bacharelado em administração que é ofertado pela instituição.

Os outros cursos ofertados atendem à demanda de formação de professores,

> Considerando o Decreto Federal nº. 3.462/00 em que dá nova redação ao Art. 8º do Decreto Federal nº. 2.406/97 declara que "Os Centros Federais de Educação Tecnológica, gozarão de autonomia para criação de cursos e ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da Educação Profissional, bem como para implantação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional". Referenda o caráter autônomo dos Institutos Federais na criação e execução dos Cursos de Licenciatura com status de Instituição de Ensino aliada às perspectivas de construção de cidadania ativa e crítica, priorizando as demandas regionais em termos de carência de pessoal docente em nível superior (PPC[19], 2017, p. 7).

Nesse caso específico, verificou-se que nas regiões do Maranhão há a necessidade de formação de professores na área se ciências da natureza para atuar na Educação Básica. "Censo Escolar de 2015 divulgado pelo MEC, estimou que 200.816 professores, de um total de 518.313, ministram aulas com formação inadequada. Desse total, 73.251 não tem formação específica para lecionar matemática" (PPC, 2017, p. 06). Dados esses que são sobre a região sudoeste do Maranhão, onde se encontra localizado o Instituto Federal de Ensino lócus dessa pesquisa.

Por essa razão, o campus de São João dos Patos oferta hoje 2 (duas) turmas de Licenciatura em Física presencial, 3 (três) turmas de Licenciatura em Matemática presencial e uma turma na modalidade de Ensino a Distância (EaD).

Na modalidade de Ensino a Distância (EaD) o IFMA tem como política a proposta da expansão, interiorização e internacionalização da oferta de seus programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão. O IFMA considerando que essa forma de Ensino talvez seja a única oportunidade que as pessoas que não têm acesso ao ensino devido à sua localização geográfica e condições sócio-econômicas desfavoráveis, possam vir a ter o ensino superior. O Campus de São João dos Patos oferta a licenciatura plena em matemática que atende, além da cidade sede, também mais dois pólos.

O maranhão tem um dos IDHs mais baixos do país perdendo apenas para Alagoas. Essa situação é mais grave nas regiões do médio sertão maranhense. Os Institutos estão

[19] Projeto Pedagógico de Curso, nova matriz curricular(PPC, 2017).PPC aprovado pela resolução n 017, de 28 de setembro de 2012, mas suas atividades só foram iniciadas em fevereiro de 2016, sendo constituído na modalidade de ensino presencial, com prazo para a integralização de 8 (oito) semestres.

implantados nessas regiões carentes, por isso a política de atendimento ao discente é fundamental para a permanência do aluno na Instituição.

2.5. POLÍTICA DE ATENDIMENTO AO DISCENTE

O IFMA possui mecanismos institucionais para atender a demanda dos alunos e fazer com que eles prossigam nos seus estudos. O Programa Nacional de Assistência ao Educando-PNAES instituído pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, é desenvolvido em âmbito nacional com a finalidade de ampliar as condições para a permanência dos jovens na educação pública federal e viabilizar políticas que proporcionem melhores condições sócio educacionais aos que estejam inseridos em situação de vulnerabilidade social, culminando com o bem-estar biopsicossocial dos alunos. Isto para atender a os preceitos da constituição de 1988, que assegura aos brasileiros a oportunidade de crescimento e emancipação enquanto sujeito de direitos. No Art. 206, que trata dos princípios que fundamentam o ensino, o inciso I preconiza a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988).

> O elevado índice de concentração de riquezas do país e, consequentemente, de desigualdade social cujas manifestações conhecemos como questão social, são determinantes para o acesso, a permanência e êxito dos discentes brasileiros, pois se traduz na falta de condições dignas para que esta parcela da população satisfaça suas necessidades educacionais (ABREU apud RAICHELIS, 2006, p.18 apud PPI, 2016, p. 28).

O IFMA, assim como os demais Institutos Federais, desenvolvem essa política por entender que as condições socioeconômicas das famílias influenciam diretamente no acesso ao sistema educacional e no percurso escolar dos jovens no Brasil, que apesar dos avanços nas políticas de acesso e ações afirmativas, não têm conseguido garantir que os discentes oriundos de famílias economicamente vulneráveis consigam permanecer no curso até sua conclusão.

> A Política de Assistência ao Educando aprovada pela Resolução 064 de 5 de dezembro de 2014, apresenta as diretrizes para implantação de programas garantindo acesso, da permanência e da conclusão do curso com qualidade na perspectiva da inclusão social, formação integral, produção do conhecimento e melhoria do desempenho escolar dos seus discentes (PPI 2016, p. 29).

Além disso, no que se refere ao Maranhão essa situação é ainda mais delicada como mostra o relatório de Gestão do exercício de 2017.

> Apesar da existência de setores mais modernos do ponto de vista tecnológico, o Maranhão ainda apresenta vastas regiões dependentes da agropecuária de subsistência, com pouca capacidade de produção para o mercado. O peso das transferências através de programas sociais (Bolsa Família, LOAS, aposentadoria rural) e fundos (FPE, FPM, FUNDEB) é bastante expressivo em um Estado que ainda possui uma estrutura produtiva pouco diversificada. A estrutura do mercado de trabalho maranhense é reflexo desta situação. Verifica-se, por exemplo, a existência de um alto grau de informalidade: conforme a Síntese de Indicadores Sociais 2017 (IBGE), apenas 32,8% da população ocupada de 16 anos ou mais de idade estava empregada em atividades formais no ano de 2016 (RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2017, p. 32).

Para o desenvolvimento das políticas aos estudantes, o IFMA dispõe de uma Diretoria de Assistência ao Educando que é um órgão sistêmico, responsável pela coordenação dos programas e projetos de forma articulada com o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. Em seus Campi a execução das ações é conduzida pelas Coordenações e Núcleos de Assistência ao Educando (NAE). As políticas de atendimento são destinadas aos estudantes regularmente matriculados em todos os níveis e modalidades de ensino presenciais e a distância, a saber: Educação Profissional Técnica de Nível Médio, incluindo-se PROEJA e Educação Superior, em nível de graduação.

Cada Campi do IFMA possui, em sua estrutura organizacional, Unidades de Assistência ao Educando (núcleo, coordenação ou departamento) que desenvolve e implementa os programas destinados aos discentes e suas famílias. Dessa forma, precisam dispor de uma equipe interdisciplinar para realizar o atendimento às diversas demandas apresentadas.

> A concepção de Assistência ao Educando no IFMA vai além da concessão de auxílios meramente assistencialistas, é compreendida como direito do discente. Coloca-se como uma ferramenta estratégica para redução dos efeitos das desigualdades sociais e as diversas faces da exclusão escolar, fundamentalmente para um estado como o Maranhão que possui entre os seus municípios aqueles com menores taxas de Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) o que compromete o desempenho e o percurso escolar da população mais pauperizada (PPI 2016, p. 29).

Esse programa deve trabalhar dialogando com o departamento de ensino para atender as possíveis demandas encaminhadas por esse setor.

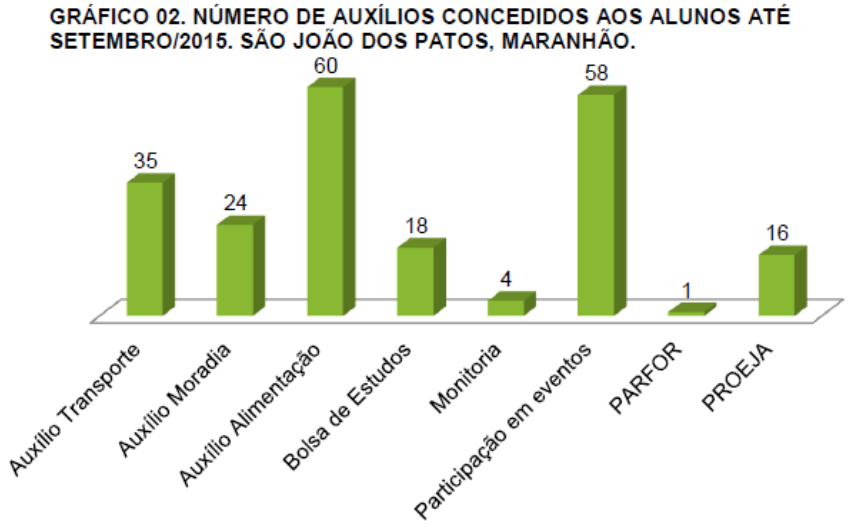
De acordo com o PDU do IFMA e com base no PNAES e nas experiências já desenvolvidas no instituto, comprovou-se a necessidade da elaboração de uma política capaz de proporcionar o desenvolvimento de programas e ações que garantam ao estudante permanecer na escola como os Programas de Assistência Primária que visam o atendimento ao estudante em situação de vulnerabilidade social, considerando, prioritariamente, a condição socioeconômica dos discentes, que será avaliada por profissional de Serviço Social.

Conforme o Art. 6º, a Política de Assistência ao Educando do IFMA é estruturada obedecendo à seguinte lógica: Programa de Assistência à Saúde do Estudante; Programa de Acompanhamento Psicológico; Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas; Programa de Apoio à Participação Estudantil em Eventos; Programa de Apoio à Participação Estudantil em Mobilidade Acadêmica Internacional; e Programa de Incentivo à Cultura, Desporto e Lazer além de Programas Específicos também chamado de Programas Específicos de Assistência Primária como: Programa de Auxílio Alimentação até a concretização do seu objetivo de conclusão do curso, de Auxílio Moradia; Programa de Bolsa de Estudos; Programa de Auxílio Transporte e Programa de Auxílio Sociopedagógico.

O Programa de Atenção à Saúde do Estudante promove intervenções educativas relacionadas ao uso e abuso de substâncias psicoativas, vulnerabilidade a doenças sexualmente transmissíveis e gravidez precoce, prevenção às violências. Tais temáticas não são de interesse apenas do discente, mas de toda a comunidade escolar.

Outra linha de atendimento que o IFMA disponibiliza aos discentes são os auxílios financeiros de acordo com a necessidade específica. Entre estes, encontram- se o apoio à participação estudantil em eventos, que permite ao discente participar de eventos científicos e em atividades como aulas práticas que dão suporte aos conteúdos aprendidos em sala de aula. Podem ainda ser disponibilizados auxílios para compra de fardamento e material didático, o que inclui àqueles específicos para as pessoas, público alvo da Educação Especial. Os dois gráficos abaixo mostram o número de auxílios concedidos e a renda per capita das famílias atendidas pelo IFMA, Campus de São João dos Patos que justifica a necessidade dos auxílios recebidos por essa comunidade para dar condição aos alunos de permanecer nos estudos.

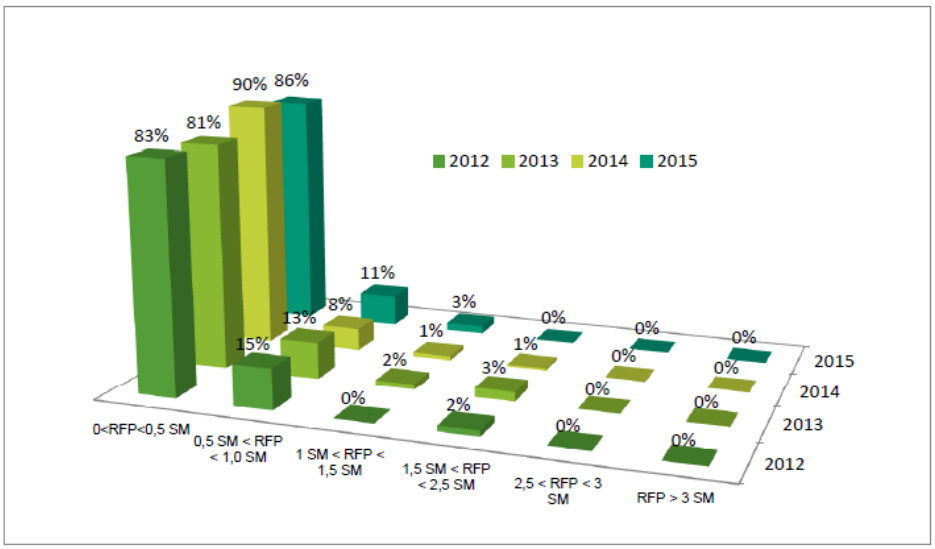
Gráfico 3 - Número de auxílios concedidos aos alunos até setembro/2015. São João dos Patos, Maranhão.



Fonte: Núcleo de Assistência ao Educando. Campus São João dos Patos. IFMA. 2015.

Perfil Socioeconômico[20]

Gráfico 4 - Perfil socioeconômico: porcentagem de alunos dos cursos técnicos integrados por faixa de renda familiar per capita, de 2012 a 2015. São João dos Patos, 2015.



Fonte: Núcleo de Assistência ao Educando. Campus São João dos Patos. IFMA. 2015.
Legenda: RFP – Renda familiar per capita
SM – Salário mínimo

Não encontramos dados oficias de 2015 a 2018 desses atendimentos aos discentes. Ao procurar o setor responsável, do NAE que é o Núcleo de Atendimento ao Educando,

[20] Gráficos tirados na integra do PDU (2015) da instituição pesquisada.

conseguimos apenas boletins por atendimentos anuais com dados misturados dificultando a consolidação dos dados para demonstração em gráficos.

A política de atendimento ao discente é uma das políticas públicas expressa no PPI do IFMA trabalhada como Política de Direitos Humanos e Inclusão Social. Os documentos dessa instituição apontam para a promoção e defesa dos Direitos Humanos, pois é uma das atribuições da Educação Profissional advindas com a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008), e assegurado no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI/2014-2018 do IFMA.

> O IFMA concebe a Educação em Direitos Humanos enquanto um processo de ensino e aprendizagem que objetiva o desenvolvimento integral da pessoa, incluindo tanto a aprendizagem de ordem cognitiva quanto a social e emocional. Nesse intento, deve oportunizar aos envolvidos, conhecer os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção. Também deve propiciar o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos voltados para promover, defender, e reparar as violações destes direitos (PPI, 2016, p. 33).

Em todos os campi existem os núcleos no IFMA relacionados aos Direitos Humanos, tais como NEABI e NAPNE, na perspectiva de os mesmos atenderem os objetivos traçados pelas políticas de inclusão.

O Instituto trabalha também com a concepção de pesquisa e inovação valorizando a importância e o impacto da pesquisa básica, tendo como principal objetivo, trazer respostas práticas aos problemas da sociedade, promovendo a produção científica e o desenvolvimento nas atividades de pesquisas de conteúdos de diversas áreas do conhecimento.

> Considerando a função social do Instituto e, consequentemente, a concepção de pesquisa proposta neste PPI, faz-se necessário que o desenvolvimento de projetos que representem função vital na operacionalização e no desenvolvimento dos programas de pesquisa assuma ações de parcerias com empresas e organizações não estatais que atendam como agências de fomento e aproximem o fazer científico do IFMA às demandas desses setores (PPI 2016, p. 41).

A Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação - PRPGI é o órgão responsável por apresentar, formular, regulamentar, orientar e avaliar essas políticas, buscando o aprimoramento dos programas, projetos e ações estratégicas em todos os campi vinculados ao Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão.

Esse trabalho é essencial dentro dos Institutos Federais, pois eles são norteados pelo princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

> É através da extensão que se garante a socialização e integração de saberes com a comunidade de forma articulada entre o conhecimento e a *práxis*, objetivando o desenvolvimento local e regional, regido pelo diálogo entre Educação, Ciência e Tecnologia. A Extensão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão é compreendida como um conjunto de ações que promovem a articulação e o diálogo entre os setores públicos, a sociedade e os setores produtivos, estreitando a relação entre a práxis educacional, inerente ao conhecimento produzido no âmbito do Instituto Federal e a pluralidade de saberes oriundos da comunidade em que está inserido, cabendo à Pró-Reitoria de Extensão essa função (PPI 2016, p. 41).

Essas ações são imprescindíveis para cumprir a missão do IFMA, a Extensão de acordo com esse documento, desenvolve políticas específicas que atendem aos princípios estabelecidos. São consideradas políticas da extensão do instituto: as relacionadas aos Estágios e Egressos; Empreendedorismo e Cooperativismo; Programas e Projetos de Extensão e Relações Internacionais.

2.6. GESTÃO E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

De acordo com o Projeto Político Institucional, a Constituição Federal de 1988 e em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, 9394/1996, o IFMA é norteado pelo princípio da gestão democrática. Por essa razão, desenvolve suas ações através do Planejamento Participativo, tendo como finalidade desenvolver o projeto político pedagógico a partir das três dimensões básicas e interligadas da autonomia: a administrativa, a financeira e a pedagógica.

Pelo fato da instituição ter as peculiaridades, dentre elas o currículo integrado, já debatidas nesse texto, se faz necessário uma política de valorização e formação profissional do servidor,

> Na qualidade da atuação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, perpassando pelo processo de formação continuada e valorização dos seus servidores, que assume sua posição na categoria de investimento institucional. Nesse sentido, a formação continuada dos servidores técnico-administrativos e docentes do IFMA é concebida como um processo dinâmico e complexo, voltado à melhoria contínua da qualidade social da educação e à valorização profissional, repercutindo no aperfeiçoamento das condições profissionais, humanas e Institucionais (PPI, 2016, p. 56).

De acordo com esse documento, o IFMA desenvolve uma Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal alinhado ao Decreto nº 5.707/2006, se comprometendo a desenvolver ações de formação continuada e valorização dos servidores, tendo como objetivos melhorar a efetividade e a qualidade técnica e humana das ações desenvolvidas, em consonância com a *práxis* educativa defendida pelo instituto.

2.7. ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO PEDAGÓGICA DESCRITAS NO PDI

2.7.1. Diretrizes Curriculares Internas

Como o PPI é desenhado de acordo com o PDI, encontramos elementos nesse documento que corroboram com o que já foi apresentado no texto sobre as diretrizes curriculares e várias outras temáticas. Aqui é explicitado na integra a missão e a visão do IFMA que está de acordo com as temáticas já discutidas no texto.

> Consiste em promover educação profissional, científica e tecnológica, por meio da integração do ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação do cidadão e no desenvolvimento socioeconômico sustentável e tem como visão ser reconhecida como uma instituição de excelência em educação, ciência e tecnologia, formadora de cidadãos críticos, promotores da transformação social pautada nos seguintes valores: Respeito à democracia e à ética; Formação para a cidadania; Postura investigativa, inovadora e empreendedora; Qualidade, excelência e efetividade; Responsabilidade socioambiental (PDI, 2014-2018, p. 18).

Como já mencionado, a oferta dos cursos da educação profissional deve respeitar as diversidades e peculiaridades regionais, dando suporte aos arranjos produtivos socioculturais locais, de modo a contribuir para o progresso social e econômico. É fundamentalmente necessário que a instituição de educação profissional esteja em sintonia com as demandas sociais, econômicas e culturais de nossa sociedade, despertando potencialidades, criando oportunidades e fomento ao desenvolvimento humano e profissional.

> Na escolha dos cursos a serem ofertados, cada Campus deve, após considerar as condições efetivas de sua infraestrutura física e de pessoal docente, vislumbrar a possibilidade de inserir-se na realidade local, na perspectiva de intervir na problemática social e produtiva da localidade, sem descuidar das questões de diversidade cultural e de preservação ambiental, não só por meio do ensino - formando profissionais- como pela produção do conhecimento científico, filosófico e artístico e pela socialização dos conhecimentos construídos através das atividades de extensão (PDI 2014-2018, p. 43).

Os cursos da Educação Profissional técnica de nível médio devem ser ofertados prioritariamente na forma integrada ao ensino médio o curso de educação técnica de nível médio, realizado na forma integrada ao ensino médio, deve ser considerado como um curso único, desde a sua concepção curricular plenamente integrada e ser desenvolvido como tal em toda a extensão da prática educativa, na qual se inclui o planejamento e as atividades didáticas.

A organização curricular dos Cursos Técnicos deve prever o desenvolvimento de conhecimentos profissionais sintonizados com o respectivo setor produtivo, por eixo tecnológico estruturador. E, ainda, na organização e gestão do currículo, deve-se optar pela abordagem interdisciplinar e contextualizada, viabilizada pelo trabalho docente e técnico, desenvolvidos coletivamente, planejado previamente, de modo integrado e pactuado com professores e alunos. A estrutura dos Planos de Curso, tanto em nível técnico quanto em nível tecnológico, deve obedecer ao previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CEB nº 06/2012 e Resolução CNE/CP nº 03/2002 respectivamente). E, no caso dos cursos integrados na modalidade de EJA, o disposto no Decreto nº 5.840/2006.

O PDI (2014-2018) também enfatiza que na elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos observar-se-á nas licenciaturas a inserção de Educação das Relações Étnico-Raciais e temáticas que dizem respeito aos afro-brasileiros e indígenas e a inserção de LIBRAS como disciplina obrigatória. Nos demais cursos, deverá ser incluído LIBRAS como disciplina optativa, conforme preceitua o Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005.

Dessa forma, nessa seção apresentamos as principais concepções filosófico-antropológicas que norteiam as ações pedagógicas e administrativas no que concerne o fazer docente desta instituição de ensino. Desde os pressupostos filosóficos até a contextualização das condições socioeconômica dos alunos que pertencem a essa instituição e como são desenvolvidas as políticas públicas do campus no atendimento aos discentes.

3. MEMÓRIA DA TEORIA/PRÁTICA DO DOCENTE NO IFMA

Após análise dos documentos e as discussões teórico-metodológicas desenvolvidas nas seções anteriores, passamos nessa seção a dar vozes aos professores do IFMA Campus de São João dos Patos. Dos (20) professores sujeitos dessa pesquisa, 15 são professores e 5 (cinco) são professoras e tiveram sua trajetória acadêmica na graduação nos períodos entre 1996 e 2014. Iniciaram na docência no período entre 1998 e 2015, portando são professores em sua maioria jovens, entre 28 a 37 anos com apenas (02) dois com 46 e 54 anos de idade, como pode ser visualizado no quadro a seguir, que mostra também a área de graduação desses professores.

O quadro abaixo também mostra que a maioria dos professores é licenciada, (15) deles, (02) dos licenciados também possui bacharelado e os demais são (03) professores bacharéis e (02) professores são tecnólogos, sendo (07) mestres e (01) mestrando, (01) doutor e (04) doutorando.

Tabela 2 - Professores que participaram dos grupos focais por formação e universidades, datas de: nascimento, idade, período de término da graduação e período de início na docência.

PROFESSORES/ Dat. Nasc.	IDADE	FORMAÇÃO /UNIVERSIDADE	Termino da licenciatura	INICIO NA DOCENCIA
A (1986)	32	Licenciada-Mestre /UESPI	2009	2010
B (1971)	46	Bacharel-Mestrado incompleto/UFC	1996	2009
C (1989)	29	Licenciado-Mestrando/UFC	2014	2012
D (1988)	29	Licenciada-doutoranda/UFPI	2011	2003
E (1983)	34	Licenciada-doutoranda/UFPI	2010	2013
F (1985)	32	Licenciado-mestre/UFMA	2010	2010
G (1987)	30	Bacharel-doutor/UFPI	2010	2015
H (1987)	31	Licenciada-Mestre/UESPI	2010	2010
I (1988)	30	Licenciado-Especialista/UFPI	2010	2007
J (1990)	28	Licenciado-Doutorando/UFPI	2014	2012
L (1990)	28	Licenciado-doutorando/UFPI	2012	2010
M (1990)	27	Licenciado-especialista/UESPI	2014	2014
N (1984)	34	Licenciado-Mestre/ UFPI	2008	2005

Q (1980)	37	Bacharel- Mestre/UESPI	2008	2011
R (1964)	54	Bacharel/licenciado/UESPI	1998/1996	1988
S (1984)	33	Licenciado-Especialista/ UFPI	2008	2007
U (1990)	28	Tecnóloga-Especialista/IFPI	2010	2011
V (1988)	30	Licenciado-Especialista/ UESPI	2010	2008
X (1979)	38	Bacharel e Licenciada-Mestre/	2007/1999	1998
Z (1989)	28	Tecnólogo /Mestre-IFPI	2010	2011

*Elaboração com base nas informações dos próprios docentes
*NOTA: Nomeamos os professores por letras maiúsculas do alfabeto.
*SIGLAS: UFPI (Universidade Federal do Piauí), UESPI (Universidade Estadual do Piauí),UFC (Universidade Federal do Ceará), Universidade Federal do maranhão(UFMA), Instituto Federal do Piauí (IFPI).

Os nossos pesquisados, alcançam a graduação no chamado pós-ditadura militar em um momento de intensos debates em torno das concepções pedagógicas e políticas da educação como vimos acima. São professores cuja formação visa atender ao currículo integrado nas diferentes modalidades de ensino, desde o ensino básico até a pós-graduação *latu senso*. Fato esse que explica a diversidade de formação de seu corpo docente.

Desses professores entrevistados, seis (06) estudaram a educação básica em escolas privadas e catorze (14) estudaram em escolas públicas, contudo, todos fizeram a graduação em universidades públicas federais e estaduais.

3.1. MEMÓRIA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

3.1.1. O primeiro grupo de professores (15) e de professoras (05)

Durante sua graduação os professores receberam a chamada formação pedagógica? Tiveram acesso as teorias e ao pensamento pedagógico? As concepções e as discussões acerca do pensamento pedagógico já se constituem em uma literatura bastante disponível. Como será que estas atravessam o fazer docente no IFMA? Como os professores pensam a sua prática docente a partir de suas memórias vividas e recebidas acerca das questões pedagógicas? Essas são as perguntas norteadoras das entrevistas nos grupos focais realizados no primeiro semestre de 2017 como já mencionado na primeira seção deste trabalho.

Como professores e professoras tanto licenciados como tecnólogos e bacharéis fazem para dar conta de atender a uma instituição de caráter pluricurricular? Como esses

professores, principalmente os que não possuem formação pedagógica oferecida pelas licenciaturas constroem sua prática pedagógica nessa instituição dentro deste contexto?

Os professores bacharéis, com idades entre 30 e 54 anos, formados nos anos de 1996 e 2010 em pleno processo de debate sobre as concepções pedagógicas, acabam se referindo a falta de uma formação pedagógica ou a uma formação mínima que obtiveram no curso *strictu sensu*, no estágio de docência, isso revela a importância da articulação entre a pesquisa e o ensino nesse nível. Contudo, é interessante observar que cada um deles adota a sua própria condução pedagógica, quase sempre baseada no fazer, na experiência recebida, vivida, não necessariamente amparada numa concepção teórica.

O Professor G, de 30 anos, ressalta [...]" não tive nenhuma formação pedagógica, pois sou bacharel e na minha formação não tive preparação para docência. Quem é das exatas tem certa rixa com as disciplinas pedagógicas". E continua "tive familiaridade com a parte pedagógica no meu mestrado e doutorado por que tive disciplinas de estagio e docência, onde pude com isso melhorar minha prática". Contudo, revela "Não conheço a proposta educacional do IFMA" e quando informa como trabalha acaba revelando que compreende que há concepções tradicionais e moderna na sua prática, de certo modo indicando uma dada concepção pedagógica. "Adotei concepções pedagógicas distintas em minha prática, às vezes sou tradicional às vezes inovo, trabalho com jogos, pois entendo que os alunos produzindo jogos aprendem mais do que fazendo provas. Também fiz provas escritas de forma tradicional."

O professor Q, bacharel de 37 anos, menciona que no mestrado estudou teorias pedagógicas, mas revela que no instituto não recebeu qualquer formação para a licenciatura [...] não tenho nenhuma formação da área pedagógica e quando entrei no IFMA em 2011 me questionava se não iria receber nenhuma formação pedagógica e o que eu fazia de início era cumprir os roteiros técnicos da ementa seguindo os referenciais bibliográficos. Mas, informa como trabalha "Procurava buscar o que tivesse de mais novo de referencial para os alunos. Eu imitava a pratica de um professor que tive no Mestrado, pois o pouco que estudei das teorias pedagógicas foi no mestrado". Em seguida, acaba se ancorando no seu passado escolar vivido e recebido. "No entanto, apesar de ter refletido sobre educação no processo do mestrado pagando uma cadeira de didática do ensino superior, o que eu utilizo na prática são a forma como eu aprendi como estudante e professor" [...].

Contudo, esse professor parte de uma concepção pedagógica de construção lógica dos conteúdos e de observar outras experiências, [...] Na questão ensinar aprender, mesmo não tendo formação pedagógica eu procuro ser didático, procurando construir com os alunos um

raciocínio, uma lógica que eles possam se espelhar através de uma linha de pensamento para desenvolver e assimilar o conteúdo. Tive a oportunidade de fazer um mestrado pela Universidade Federal do Pernambuco e assim conhecer outras realidades, outro contexto com visões internacionais e globais enquanto no campus eu percebo uma realidade mais local. Ao chamar a atenção para esses fatos ele destaca [...] “Eu acho que deve haver uma mudança de pensamento no IFMA” [...].

Por conseguinte, o professor B, bacharel de 46 anos, também questiona o porquê da instituição não os preparar para o propósito da instituição [...] “A maior dificuldade que eu encontro é por que eu sou bacharel, eu acredito que os professores que passam por uma licenciatura eles têm uma habilidade maior nessa questão de conduzir uma sala. A dificuldade que eu vi no IFMA é assim, pela legislação antes de entrar em sala de aula eu teria que ter um treinamento e já tenho quatro anos na instituição e ainda não passei por esse treinamento”.

Como podemos observar, esses professores argumentam não terem tido contato com profundidade as teorias pedagógicas desenvolvidas normalmente nas licenciaturas ou cursos de formação pedagógica para complementação da formação docente, por mais que essa seja uma proposta dos institutos através de sua organização estrutural ao oferecer vagas para professores não licenciados. Eles relatam as dificuldades encontradas em sala de aula e apontam a necessidade da formação pedagógica para melhoria de sua prática docente, pois muitas vezes acabam por adotar práticas espontâneas na sua prática docente pela falta dessa formação docente. Mais do que isso, ao recordar as disciplinas pedagógicas, dizem que trouxeram na memória da graduação certa “rejeição” a essas disciplinas. Contudo, ao ingressar na sala de aula, revelam que teorias pedagógicas fazem falta na sua formação para atuarem como docente.

Entretanto, a formação pedagógica propriamente dita não aparece distante apenas dos professores bacharéis, também é uma tônica entre os licenciados. Parte deles (as) informam que não tiveram acesso amplo a essa formação e outros dizem que foi uma formação insatisfatória, sem muita importância. Conforme podemos verificar nos relatos a seguir:

A professa H, licenciada e mestre, têm 31 anos de idade revela [...] não tinha interesse pelas disciplinas pedagógicas quando estudava. Para mim essas disciplinas eram besteira e quando conversava com meus colegas das outras áreas eles tinham essa mesma ideia. Às vezes chegava até a não assistir às aulas. E completa: Só na ação como professora é que vi a necessidade dessas disciplinas para orientar a minha *práxis* pedagógica, pois são essas reflexões acerca da docência que faz o professor ter um olhar diferenciado sobre o aluno. Então eu passei a buscar esse auxílio da pedagogia [...].

O professor especialista M, licenciado de 27 anos, também apresenta mais ou menos a mesma posição [...] as disciplinas pedagógicas que eu paguei na universidade foram bem precárias. No período que estudei na UESPI a instituição passou por greves que incidiram negativamente para as disciplinas. Mas ressalta “Apesar disso a didática teve o maior peso na minha formação do que as demais. Com relação às teorias, uma parte está bastante fresca na minha cabeça, pois me formei em 2014”.

O professor licenciado e doutorando L, de 28 anos continua referendado a pouca importância das disciplinas pedagógicas na graduação “Não me lembro das disciplinas pedagógicas que paguei na universidade. Lembro que como o curso era de química, parecia que os professores das áreas pedagógicas não se importavam muito com as aulas por achar que a turma não tinha interesse nas disciplinas”.

Já o professor especialista I, de 30 anos também destaca que “O ensino superior que eu fiz deixou a desejar em alguns pontos e alguns deles eram pedagógicos” e continua, “Se eu não me engano eu tive no máximo três disciplinas pedagógicas por que o meu currículo acadêmico ainda não tinha sido renovado. Contudo revela [...] quando eu comecei a trabalhar eu tinha um problema seriíssimo com a pedagogia. Minha pedagogia foi desenvolvida eu trabalhando mesmo com os conflitos pedagógicos. Eu dou graças a Deus hoje por que lá agora são mais de dez disciplinas pedagógicas na UFPI, tem gente que reclama, mas eu quando sento para conversar com esse pessoal eu digo, graças a Deus por que eu tive que correr atrás e assim eu apanhei muito nessa situação”.

O professor N, licenciado e mestre de 34 anos, vai completar esta perspectiva [...] “Eu paguei um número mínimo de no máximo seis disciplinas pedagógicas durante todo o meu curso de graduação. Na época em que estudei, não havia valorização das disciplinas pedagógicas nos cursos da UFPI, pelo contrário, havia serias restrições as áreas pedagógicas, além da falta de interesse de alguns colegas pelas disciplinas pedagógicas no período acadêmico. No entanto, ele afirma “Eu gostava muito das disciplinas pedagógicas. Tinha interesse e afinidade”.

Como vimos, os professores recordam que havia certa “rejeição” as disciplinas pedagógicas no seu período de graduação e a forma como eram trabalhadas na graduação quando estudaram. Eles apontam uma rivalidade entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas específicas do currículo como uma falha na sua formação e apontam que isso causou muita dificuldade à sua prática docente, pois ao se depararem com a prática viram a necessidade desses estudos para sua profissão. Até a professora D, licenciada em pedagogia

recorda que ela mesma não compreendia bem as disciplinas pedagógicas quando estudava, ainda que sua licenciatura exigisse tal domínio.

A professora D, Licenciada e doutoranda da área de educação, diz sentir o reflexo das questões apontadas acima, no próprio IFMA ao lecionar nas licenciaturas e argumenta que sente dificuldade ao trabalhar as disciplinas pedagógicas nas turmas de licenciatura em Matemática e licenciatura em Física. Ela acredita que a visão que os alunos adotam está influenciada por uma visão de seus próprios professores que involuntariamente acabam passando a ideia de que as disciplinas especificas são mais importantes do que as pedagógicas.

> [...] Sempre fui professora da área de pedagogia, ao me deparar com essa realidade de outras licenciaturas ministrando disciplinas pedagógicas nesses outros cursos a principal dificuldade é a "rejeição" dessas disciplinas nesses cursos de formação, porque os alunos eles parecem que têm uma linha de formação em que eles valorizam muito mais as disciplinas que são das exatas no curso de física e matemática. Tem turmas que inclusive elas já estão mais abertas para essa nova relação de entender que as disciplinas pedagógicas são importantes especialmente por que elas são a base para formação docente que eles se tornarão. E às vezes eu até menciono isso com a formação desses profissionais que estão formando esses alunos também das exatas porque a formação deles é diferente da minha formação e eu entendo isso. Então assim são dois caminhos: aqueles professores que foram formados em uma área, por exemplo, eu sou formado em matemática então eu tenho essa visão da matemática e eu vou formar meus alunos de acordo com minha visão. Eu sou pedagoga tenho outra visão de outra realidade da educação e vou ensinar meus alunos dessa outra forma eu entendo esses dois vieses, mas a dificuldade é justamente essa é de tentar romper essa barreira por que os alunos não serão bacharéis e sim professores licenciados na área de física e matemática. Para mim essa é a principal dificuldade (PROFESSORES LICENCIADA D, DOUTORANDA DE 29 ANOS DE IDADE).

É interessante observar que a supremacia do saber dito científico *versus* pedagógico continua presentes na fala dos professores, assim ressalta o professor N, licenciado e mestre de 34 anos com relação à chance de ter feito um curso de licenciatura plena numa universidade federal, "percebi uma grande distância entre de fato os departamentos dos professores pesquisadores davam muito mais uma ciência exata que cobravam maciçamente por pesquisa que privilegiavam muito mais as ciências exatas do que o departamento que trabalha com a prática pedagógica. Mas ressalta "onde o gostar, o ter prazer na pratica pedagógica veio com o departamento da pedagogia , ou seja, professores que marcaram muito mais a minha pratica em gostar de ensinar, o ter prazer na pratica pedagógica foram os professores da área pedagógica e não os professores da minha área especifica."

O mesmo relato continua sendo destacado pelo professor C, licenciado e mestrando. "Essa questão de privilegiar a questão das disciplinas específica em detrimento das disciplinas

pedagógicas é uma realidade das universidades federais, pois eu fiz licenciatura e na universidade federal que estudei era privilegiado muito mais a questão das disciplinas prática do que as pedagógicas. Muito mais num perfil de bacharel do que de licenciado. E só tinha as cadeiras pedagógicas no final do curso".

Tivemos relatos também que mostram que os professores tinham expectativas de caráter prático quanto às disciplinas pedagógicas nas universidades como relata o professor Q,

> Eu acreditava que o professor de didática ia chegar lá com uma luz, ensinando técnicas para ação docente, uma técnica de saber ensinar, mostrando como eu deveria me portar em sala de aula, como adaptar o conteúdo, como fazer as questões (PROFESSOR, BACHAREL, Q, MESTRE DE 37 ANOS DE IDADE).

> Vai muito da consciência do aluno também. Quando eu paguei as disciplinas de didática e avaliação da aprendizagem ai eu me interessei e fui atrás, fui estudar e aprofundar das disciplinas por que era uma coisa que eu gostava era dar de dar aula então as formas diferentes de dar aula eu sempre fui atrás, mas a parte filosófica e pedagógica não tinha muito interesse (PROFESSOR LICENCIADO L, DOUTORANDO DE 28 ANOS).

Como pode ser observado (06) dos professores entrevistados destacaram a didática como ponto de seu interesse, desses professores (02) destacam além da disciplina de didática a disciplina de avaliação da aprendizagem como muito importante para ajudar na sua atuação docente. No entanto, todos esperavam que estas disciplinas fossem ensinar uma receita pronta e acabada do saber ensinar, fato que outros (05) professores que fizeram parte dos grupos focais junto com o professor C, concordaram. Eles destacaram que esperavam das disciplinas pedagógicas algo mais técnico para a metodologia de sala de aula. No entanto, nas falas deles aparecem também relatos como a da professora licenciada H, formada em 2010 pela UESPI,

> Percebi que a função das disciplinas pedagógicas era muito mais de reflexão para desconstrução e reconstrução das práticas pedagógicas e não uma receita de métodos e técnicas, mas só quando fui para sala de aula que percebi essa real necessidade dessas disciplinas.

Além dessa professora outros 08 (oito) professores entrevistados afirmam que as disciplinas pedagógicas foram muito importantes para que eles tivessem contato com a realidade da sala de aula, mesmo que na época de sua formação eles não tivessem consciência dessa importância.

> Como eu tenho licenciatura e ainda fiz especialização na área, eu vejo que as disciplinas pedagógicas ajudam muito a humanizar. A gente tem um olhar diferente para com o aluno. Um olhar mais humano, do que se agente fosse só técnico ou bacharel. Eu vejo meus próprios colegas com muitas dificuldades, não por culpa

> deles, mas pela própria formação. Por exemplo, eu avalio meus alunos de várias formas, e eu tenho essa forma de avaliar diferente graças às disciplinas pedagógicas que eu cursei na área de licenciatura voltada até para o ensino, imagine para os alunos da educação básica que esses é que precisam mesmo do apoio da questão da pedagogia (PROFESSOR LICENCIADO E BACHAREL, R, ESPECIALISTA DE 54 ANOS DE IDADE).

Hoje, no entanto, todos os professores tanto os licenciados como bacharéis e tecnólogos, dizem entender que são as disciplinas pedagógicas que dão suporte a sua ação docente, tanto que buscaram através de especialização, mestrados e doutorado se aproximarem mais destas disciplinas, a exemplo da professora H, Licenciada e mestre de 31 anos de idade.

> Eu só vim passar a me interessar por essas áreas quando eu comecei a trabalhar na área, ai que eu fui fazer o curso de pedagogia. Ai foi que eu comecei a gostar das leituras. Hoje eu acho importante, acho interessante, são leituras que eu gosto de fazer, mas na época da graduação eu achava enfadonho.

Outro ponto enfatizado por eles é com relação à compreensão sobre concepções de ensino debatidas na literatura pedagógica e normalmente apresentadas nas disciplinas pedagógicas ofertadas nos cursos de licenciatura que em tempos e contextos históricos particulares, as tendências pedagógicas influenciaram as práticas e buscaram atender às expectativas da sociedade de cada época. Essas concepções pedagógicas são decorrentes de cada momento histórico experenciado e também incorporando elementos trazidos de outros contextos para o momento presente se entrelaçando na construção do pensamento docente

A esse respeito, (12) professores pesquisados relatam não compreenderem de fato os conceitos das concepções pedagógicas de educação, ou tendências pedagógicas. Concepção pedagógica aqui está se baseando nas concepções que são debatidas por estudiosos da área da educação como Libanês (1992). Outros (03) deles confessam que às vezes adotam posturas como copiar no quadro para controlar os alunos, assim como seus professores faziam com eles quando eram estudantes, fazendo isso de forma involuntária. Eles classificam essa postura como tradicional.

> Às vezes a gente tem uma postura tradicional por causa da memória mesmo de outro momento, ninguém me ensinou a escrever no quadro para controlar os alunos, mais quando eu vejo que os alunos estão demais o jeito é escrever no quadro. Então às vezes involuntariamente nós somos envolvidos por essa questão do tradicional. (PROFESSORALICENCIADA H, MESTRE DE 31 ANOS DE IDADE)

> Eu ainda me lembro de muitos conceitos. Reconheço na minha prática muitas concepções que estudei desde as mais tradicionais as mais construtivistas. Por mais que não tenha a total consciência dos conceitos, mas sinto que sei adaptar sobretudo

> na escolha das atividades quando eu quero uma mais tradicional ou mais rígida (PROFESSOR LICENCIADOM, ESPECIALISTA DE 27 ANOS).

> Eu me considero um professor tradicional. Eu não gosto de seminário que os meus colegas adotam. Eu prefiro trabalhar o conteúdo capítulo a capítulo do que usar seminário. Mas isso acaba trazendo problemas, pois quando um professor leva um nível para a turma e outro professor leva um nível mais baixo acaba tendo problema na turma (PROFESSOR BACHAREL, Q, MESTRE DE 37 ANOS DE IDADE).

Ao descrever o que eles chamam de tradicional percebe-se que eles não compreendem muito bem o que é ser um professor tradicional, pois eles falam da concepção tradicional no sentido de organização rígida da sala de aula com disciplina e atividades aplicadas para os alunos e parece não compreender a ideologia que está por trás da constituição dessa concepção.

3.2. A ESCOLA PRIVADA *VERSUS* A ESCOLA PÚBLICA

A formação dos professores em escolas públicas ou privadas durante a educação básica revelam muito sobre suas práticas pedagógicas, seus valores e concepções de ensino. Reportam a uma memória pedagógica que se constrói no passado quando ainda eram estudantes da escola, revelando inclusive como essa memória pedagógica comparece nas aulas no Instituto Federal de hoje.

Entre os (20) docentes que fizeram parte das discussões dos primeiros grupos, a escola privada se constituiu como um quadro social da memória de seu desempenho na comparação com a escola pública. A escola privada como modelo de organização pedagógica.

> [...] Eu sempre estudei em escolas particulares com excelentes professores, podia faltar qualquer coisa na minha casa, o leite, a gasolina, mas a escola era paga. [...] Na época em que estudei o ensino básico, havia um quadro de sucateamento do ensino público.[...] para mim a escola era uma questão de vida ou morte.Um aluno que não fazia atividade, na minha cabeça enquanto criança era o fim do mundo. E isso foi muito forte no meu ensino básico. Eu via meus professores como uma figura de autoridade, mas também muitos professores eram meus amigos (PROFESSORA LICENCIADA, A, MESTRE DE 32 ANOS DE IDADE).

> [...] Eu estudei em escola particular e sempre fui um aluno quieto, organizado e dedicado aos estudos. Por isso para mim os alunos têm que ficar quieto enquanto o professor dá aula (PROFESSOR LICENCIADO S, ESPECIALISTA DE 33 ANOS DE IDADE).

> Parece que no particular as coisas funcionam porque você está sendo pago para fazer aquilo, às vezes no público às coisas são mais afrouxadas. No particular se você não fizer tchau e contrata outra pessoa. Aqui no IFMA dificilmente alguém vai ser exonerado por que não faz o seu papel (PROFESSOR LICENCIADO E BACHAREL R, ESPECIALISTA, 54 ANOS DE IDADE).

> Na minha família ninguém me incentivou a estudar, pois os meus pais e meus tios eram todos analfabetos. Quando eu era pequeno, meus pais ainda pagaram uma escola particular nas duas series iniciais, alfabetização e primeira série. Isso foi bacana. Era uma escola melhor do que a escola pública. Eles fizeram um esforço imenso para pagar a escola (PROFESSOR LICENCIADO C, MESTRANDO, 29 ANOS DE IDADE).

> A minha primeira experiência docente foi em escola particular. A escola particular é mais organizada que a escola pública. O aluno tem agenda, tem horários definidos para fazer as atividades, tem todos os livros tem acompanhamento, acompanhamento didático organizado com horários. Aulas de dança, etc. Os professores não faltam com frequência e quando faltam avisam com antecedência (PROFESSOR LICENCIADO J, DOUTORANDO, 28 ANOS DE IDADE).

Os professores argumentam o sacrifício que as famílias, mesmo de baixa renda faziam para que eles pudessem estudar em escolas privadas como se essa fosse à única oportunidade de sucesso para classe trabalhadora na época. Eles retratam uma imagem da escola privada com mais organização e de melhor qualidade para sua formação e apontam a escola pública com uma imagem negativa, sucateada no período que eles estudaram.

Nas suas falas estão presentes os aspectos difundidos por uma memória social que toma como base o desfalecimento da escola pública entre as décadas de 1970, aprofundando-se na década de 1990, período no qual os professores fizeram o ensino básico. Nesse período há um aprofundamento da visão de uma escola privada capaz e de um a escola pública decadente, modelo da sociedade burguesa expressa na sociedade brasileira que estimula o sucesso do privado *versus* o público. Sobretudo uma memória social que se encarna num quadro de referência da escola como mecanismo que possibilita a ascensão ou garantia social por meio da meritocracia principalmente para a classe trabalhadora. No entanto, isso só seria possível através de uma educação dita de qualidade[21] que a escola pública não poderia oferecer e sim a escola particular. Esse período acaba fortalecendo a rede privada de ensino.

Percebemos ainda nessas falas a forte influência das políticas neoliberais vivenciada na época e apropriada pela família que pressionava os filhos para estudar e competir no mercado de trabalho. Dessa forma, como afirma Gentili *et al*, (2000), os próprios indivíduos tomam a responsabilidade para alcançar uma melhor condição de vida através da educação custeando seus próprios estudos e em contrapartida o estado se retira paulatinamente dessa responsabilidade além de fomentar a competição entre os indivíduos, fato característico das políticas neoliberais.

Apesar da maioria dos professores terem estudado em escolas públicas, 14 (catorze) dos 20 (vinte) professores (as) entrevistados, as suas memórias sociais acerca da escola

[21] Qualidade aqui é entendida no sentido de uma educação que leve o aluno a competição dos vestibulares mais concorridos para os cursos de maior status dado pela sociedade da época e não de uma educação Omnilateral.

fazem referência a escola privada. Os 06 (seis) professores que estudaram na rede privada relatam com empolgação o tempo em que estudaram nessas escolas. E em geral, os professores que estudaram na escola pública argumentam sobre a precariedade dessa escola e falta de condições para uma educação de qualidade, ou seja, os professores e professoras que estudaram em escolas particulares retratam que o motivo de ter estudado nessas escolas era dado à falta de condições para uma melhor formação na escola pública.

Apenas o professor licenciado e bacharel R, de 54 anos, portanto, o mais velho do quadro de professores da pesquisa, retrata com certo saudosismo uma memória de escola pública com uma imagem diferente dos outros professores e aponta que embora na época que ele estudou houvesse menos recurso, na lembrança dele essa escola pública era de maior qualidade.

> No tempo em que eu estudei as escolas públicas eram precárias tanto no sentido físico como na própria formação docente, mas eu acredito que a escola daquela época tinha uma qualidade maior do que a escola pública de hoje com toda estrutura física e humana que temos hoje e o comprometimento do aluno era muito melhor (PROFESSOR, R).

A escola pública referência das suas memórias sociais é a escola que passa a ser constituída por um processo continuo de desestruturação.

A imagem que tem do aluno da escola pública se baseia no hoje e que sempre está aquém do ontem de um aluno da escola pública que precisa de muito esforço para superar as deficiências educacionais no processo de disputa do espaço social da escolaridade.

> Como estudei em escola pública, eu sabia que tinha que estudar mais que os outros que estudavam em escolas particulares para sanar as deficiências que tem na escola publica estudando. Tem vários fatores que atrapalham a escola pública. Só por ser público denota aquela ideia de bagunçado, mas que a gestão da instituição pode dirimir esses pequenos desvios. Acho que esses desvios são corrigidos a partir do momento que se impõe regras para que isso não aconteça (PROFESSOR LICENCIADO J, DOUTORANDO DE 28 ANOS DE IDADE).

> O aluno das escolas públicas não valoriza tudo que a escola pública oferece, bons professores. Eles não estão nem ai, você faz uma aula boa para o aluno e ele não mostra interesse. Por que o celular não deixa (PROFESSOR LICENCIADO S, ESPECIALISTA, 33 ANOS DE IDADE).

No entanto, quando falam dos IF´s, também instituição pública eles trazem um discurso distinto da visão negativa que apresentam da escola pública mencionada anteriormente. Percebemos que a escola pública é uma boa escola quando esses professores estudaram no IF´s e como professores dessa instituição.

> [...] o restante dos meus estudos fiz em escola pública, inclusive o médio eu estudei no IFC, Instituto Federal do Ceará, por ser uma escola de mais qualidades do que as outras (PROFESSOR LICENCIADO C, MESTRANDO DE 29 ANOS DE IDADE).

> Na rede federal tem uma estrutura muito melhor que se o aluno juntamente com os pais souber aproveitar eles ingressarem nas universidades com mais maturidade para fazer um curso superior do que os alunos que fazem só o ensino médio. As disciplinas profissionais dão mais maturidade ao aluno e pelo conjunto de professores que eles têm são muitos professores com um nível intelectual alto mestrado, doutorado isso favorece. Eu vejo muitos alunos se inspirando, aqueles alunos que realmente querem estudar vão para frente. Os IFs todo ano aprovam alunos em cursos de alta concorrência como medicina, engenharias (PROFESSOR LICENCIADO E BACHAREL, R, ESPECIALISTA DE 54 ANOS DE IDADE).

> Eu que venho de escola pública e estudei em cidade do interior, vejo que é uma instituição diferenciada por sua estrutura, pelo seu corpo docente. Certamente há falhas, mas ainda na estrutura, mas eu acredito sim que aqui eles conseguem através do corpo docente da instituição sanar, acredito que boa parte dos conteúdos que eles deveriam ter visto no ensino fundamental e não viram, ou mesmo vendo deveriam ter visto com maior profundidade para que aqui déssemos apenas continuidade. Vejo os Institutos como elemento importante para região de São João dos Patos (PROFESSOR LICENCIADO M, ESPECIALISTA DE 27 ANOS DE IDADE).

> Noto a diferença entre os campi, inclusive com relação ao nível de desenvolvimento dos alunos. O nível dos alunos em um dos campi onde trabalhei com o ensino médio era mais elevado. Eu podia explorar o material bibliográfico na sua integridade que os alunos davam conta. Contudo, o nível superior oferecido no mesmo campus na mesma cidade, eu tinha que "rebaixar" o nível dos conteúdos. Há uma diferença de ambientes e contextos, em São João dos Patos os alunos não gostam de estudar. Esse é um contexto eu luto para mudar (PROFESSOR LICENCIADO Q, MESTRE DE 37 ANOS DE IDADE).

> [...] mesmo aqueles textos com linguagem simples e mais despojada, como é o caso dos textos do autor contemporâneo Luís Fernando Veríssimo.Os alunos tem dificuldade de interpretar Este é um dos grandes problemas para o desenvolvimento do trabalho docente[...] a gente é surpreendido com aquela crença de que o aluno entrou no instituto federal passou por uma seleção, então eu vou pegar o suprassumo dos alunos daqui então já vou começar num nível superando as expectativas inclusive de outros trabalhos que a gente desenvolve em outros instituições como eu que venho do estado , trabalhava no ceará, aonde os alunos tinham uma dificuldade imensa em tudo, nas disciplinas básicas e quando eu cheguei aqui , eu imaginava que essa dificuldade eu não iria ter mais. Eu iria poder começar de outro patamar e a gente vê que não é bem assim, os alunos apesar de passar por essa seleção, e ai a gente devesse questionar inclusive a própria seleção, mas assim a gente vê que mesmo que eles passem por esse processo eles tem as mesmas dificuldades dos alunos de outras escolas que não passam por seleção. Ai a gente tem que desenvolver certos papeis de suprir mesmo a necessidade e ao invés de pegar e iniciar o conteúdo de onde deveria começar da grade curricular, às vezes a gente tem que retomar alguns conteúdos, pegar mesmo na mão, ser bem propedêutico com alguns elementos para que eles tenham minimante uma base para você continuar (PROFESSOR LICENCIADO M, ESPECIALISTA DE 27 ANOS DE IDADE).

Eles argumentam que os IF´s são instituições diferenciadas tanto com relação a estrutura física como quanto a estrutura humana com professores com excelente formação. Os docentes apontam algumas dificuldades, como o fato dos alunos chegarem ao Instituto com muitas dificuldades de aprendizagem. Todos os docentes participantes da pesquisa ressaltam a

falta de base dos alunos, como por exemplo, dificuldades de compreender os conteúdos e interpretar textos como uma das grandes dificuldades a ser superada. Esse fato acaba sendo recorrente na fala deles, pois a imagem que eles tem dos IF´s é que são escolas que tem uma espécie de padrão de ensino superior as outras instituições públicas devido ser uma instituição federal e ter uma estrutura física e humana de boa qualidade, além da expectativa de ter um certo nivelamento dos alunos na seleção para entrar na instituição e assim não se depararem com as dificuldades habituais da rede pública como já mencionado.

Entretanto, apesar dessas dificuldades, eles retratam com empolgação os avanços do ensino público através dos Institutos e apontam a instituição como um diferencial para a região. É como se eles estivessem falando de uma instituição que reconstrói as bases de escola pública cuja distinção ocorre por sua infraestrutura, corpo docente e proposta pedagógica.

3.3. PAPEL DO IFMA NO ENSINO MÉDIO DO MÉDIO SERTÃO MARANHENSE

Os professores e professoras foram unânimes em destacar a importância do IFMA na região e particularmente em São João dos Patos, coadunando com os estudos feitos nas bibliografias consultadas sobre os IFs, como os de Nascimento (2012), os dos documentos oficiais do IFMA e do próprio MEC, citado acima acerca do desenvolvimento da região e da acessibilidade aos estudos dos alunos, principalmente da camada popular que residem nas mais distantes regiões do Maranhão aonde não possuíam escolas com estrutura física e humana para atender com qualidade a demanda de estudantes da região, muito menos Universidades que pudessem atender a essa população.

Por essa razão os professores apontam essa instituição como importante relevo aonde foi implantada, pois oferta desde o ensino básico e tecnológico como graduação em licenciatura e bacharelado, PROEJA até pós- graduação *lato senso*, como já foi mencionado.

Vejamos trechos das falas de alguns desses professores a esse respeito.

> [...] O IFMA é um diferencial para a região uma vez que atende não só São João dos Patos como as regiões vizinhas. Oferece educação de um nível elevado, embora esteja ainda engatinhando, e dá oportunidade a alunos que chegam de regiões carentes. O IFMA é de grande impacto dentro da cidade embora ainda seja um campus novo e não tenha dados tão visíveis para mostrar. Nessa região os alunos precisam não só de formação a nível acadêmico, como bacharel ou licenciado, mas também a nível técnico (PROFESSORA LICENCIADA D, DOUTORANDA DE 28 ANOS).

> [...] os Institutos podem sim oferecer uma educação de qualidade que eles não teriam em São João dos patos se não fosse o IFMA. Eu também estudei em escola do interior e os IF´s são um diferencial nessas regiões, pela estrutura, pelo corpo

> docente, e que apesar das falhas ainda no seu processo de estruturação eles tem conseguido sanar as dificuldades que os alunos trazem do ensino fundamental (PROFESSOR LICENCIADO M, ESPECIALISTA DE 27 ANOS).
>
> [...] Os Institutos são um diferencial para a região. A comunidade vê com expectativas o trabalho desenvolvido na instituição. Os alunos já entram com certa auto-estima pela própria aparelhagem da instituição, coisa que eles não teriam se fossem para outra escola da região que é extremamente carente. [...] (PROFESSOR LICENCIADO L, DOUTORANDO DE 28 ANOS).
>
> Os alunos vêem o IFMA, campus de São João dos Patos, como uma escola mais estruturada. Eles já entram sabendo que tem uma estrutura bem melhor, eles supõem que o nível de educação vai ser um pouco mais elevada do que das escolas que eles vieram. Essa é a imagem que eles me passam (PROFESSOR LICENCIADO S, ESPÉCIALISTA DE 33 ANOS).
>
> Eu vejo a relação entre escola e sociedade como, tendo a escola uma forma de ter êxito no futuro. Eu estudando ali para almejar algo melhor ter qualidade de vida e tudo mais. Pelo fato de ser IFMA os alunos têm uma expectativa bem maior. È como se pelo fato de entrar no instituto eles já consigam atingir esse nível com mais facilidade. E tentamos suprir as expectativas deles (PROFESSOR LICENCIADOL, DOUTORANDO DE 28 ANOS).
>
> [...] Eu vejo a expansão da rede federal com bons olhos. Claro temos falhas, temos problemas, mas eu vejo muito pelo lado positivo que com a rede federal tecnológica se expandindo nos estados muitas pessoas que não tinham condições de ter acesso a uma educação passaram a ter. Eu me lembro que lá em São Luis a escola agrícola que hoje é o campus maracanã era cheia de gente do interior do maranhão que não tinha condições de estudar um curso na área agrária e ai tinha que se deslocar para são Luis para ter essa formação e voltar para o interior, hoje não a gente tem essa expansão que leva cursos para as mais distantes localidades (PROFESSOR LICENCIADO F, MESTRE DE 32 ANOS).

Como se lê é reconhecido que a expansão geográfica dessas instituições levou educação as mais longínquas comunidades no interior dos estados brasileiros, inclusive quando se trata do ensino superior. Por essa razão, é comum nas vozes dos professores e professoras a valorização dada a importância e o significado dos institutos federais para o desenvolvimento do sertão maranhense.

Esses fatos estão presentes nas falas dos professores que fizeram parte das entrevistas nos grupos focais. Eles enfatizam com orgulho que os Institutos têm tido um papel relevante nas regiões que foram implantados, sendo considerados valorosos e de grande oportunidade para a comunidade, pois são instituições implantadas em estados nas regiões pobres, no interior do país, dentro de um padrão apoiado pelo tripé: pesquisa, ensino e extensão, princípios previstos para a educação universitária, a partir dos finais da década de 1960, (MACIEL, 2010), oportunizando aos alunos se prepararem para a verticalização do ensino. Essa verticalização no sentido que foi explicado na seção anterior de fazer com que os alunos prossigam nos estudos na própria instituição com cursos a nível superior que dê continuidade a área que o aluno fez no ensino médio.

Eles mencionam que se não fosse o IFMA muitos dos alunos que frequentam a Instituição hoje, jamais teriam oportunidade de estudar, pois além dos alunos de São João dos Patos a instituição também atende alunos de mais 06 (seis) regiões circunvizinhas já mencionadas na introdução deste texto.

Como ressaltamos acima os professores (as) do IFMA realizaram sua formação básica entre os anos 1900 e 2000 desenvolvendo sua formação universitária entre 1996 e 2014, e como vimos, é um período de intenso debate acadêmico-científico em torno da LDB 9394/96 e das reformas educacionais principalmente no que tange ao ensino médio. Esses professores ingressaram num IFMA, cujas diretrizes versam sobre escola unitária de concepção politécnica de ensino tendo o trabalho como princípio educativo que estava em consonância com os debates da época. Contudo vejamos como os professores discutem o ensino médio no IFMA.

> [...] O papel do IFMA é preparar o aluno para o mercado de trabalho, pois os alunos entram no curso técnico que inclusive são os cursos que devem ser ofertados em numero maior de vagas pelo IFMA, que há uma resolução que mostra isso. O aluno sai com a competência de ser inserido no mercado de trabalho como pode, se o aluno quiser, dar continuidade aos estudos nas universidades[...] (PROFESSOR LICENCIADO L, DOUTORANDO DE 28 ANOS).

> O Ensino técnico precisa ser mais valorizado. A pesquisa é importante, mas os alunos têm que desenvolver as habilidades para o mercado de trabalho (PROFESSOR TECNÓLOGO Z, MESTRE DE 28 ANOS).

> [...] Chego ao IFMA, aqui se forma os melhores profissionais do Maranhão. Aí o pessoal do IFMA quando termina o Ensino técnico vão ver quantos passaram no ENEM?[...]
> Aí eu me pergunto, nós estamos formando técnicos para o mercado de trabalho? Nós estamos formando alunos para o ENEM? Nós estamos formando o que? (PROFESSOR BACHAREL B, ESPECIALISTA DE 46 ANOS).

> O IFMA não reconhece o estágio dos cursos técnicos como obrigatório. Qual dos nossos cursos hoje tem estágio? Como podemos pensar em uma formação profissional sem estagio? Se olharmos na legislação do IFMA o estágio é facultativo no ensino técnico (PROFESSORA LICENCIADA E BACHAREL X, MESTRE DE 38 ANOS).

Em síntese poderíamos dizer que os professores têm muitas indagações com relação à concepção de ensino desenvolvida no IFMA. O que mais fica acentuado é que de alguma forma, eles se reportam a uma memória social muito pautada na capacidade desta instituição, como ocorria antes nas escolas técnicas, com fins profissionalizantes para o mercado de trabalho, mas com capacidade de continuarem os estudos dada à formação que eles recebem nessa instituição. Esses professores continuam se respaldando numa memória social e

pedagógica que se ampara numa concepção dualista de educação, parecendo ter passado incólumes as discussões sobre a escola Politécnica, unitária ocorrida nas décadas de 1980 e das pedagogias das competências na década de 1990, quando estudantes da graduação. Cabe lembrar, como foi mencionado na primeira seção deste trabalho, que as escolas técnicas do maranhão foram fundadas em 1942 em São Luis no contexto da segunda guerra mundial sob os ditames das demandas educacionais no setor industrial "em face da intensificação do processo de substituição das importações, ditada pela dinâmica da produção dos países industrializados"[22] e logo depois em 1965 já sob o domínio dos militares, as escolas passam a se chamar Escola Técnica Federal do Maranhão atendendo a uma educação de acordo com a lei 5.692/1971 que institui a "profissionalização compulsória" e todos os cursos passaram a ter um caráter profissionalizante.

Quando analisamos a proposta pedagógica nos documentos acima mencionados e a fala dos professores percebemos uma incongruência entre o que é apresentado pelas vozes dos professores e o que apresenta o PDI (2014-2018) e o documento do PPI (2016) para a construção da *práxis* docente na instituição, pelo menos no que está proposto teoricamente nos documentos que regem a instituição onde é destacado a necessidade de formação de uma escola unitária, portanto politécnica já discutido nesse texto através de Manacorda (1991), Gramsci (1975), Saviani (2007), Ciavatta, Frigoto (2003) , Nosella (2016) e Ramos (2008)

Na proposta pedagógica da Instituição, como vimos na segunda seção deste trabalho, prevalece o sentido estruturante da educação formal e de sua relação com o trabalho na perspectiva do desenvolvimento humano crítico e emancipatório, como mostra a visão trazida pelos documentos da instituição como o PPI e PDI, onde observamos:

Ênfase no currículo integrado, inspirado na escola unitária e politécnica. Ambos os documentos se amparam na discussão da escola politécnico, omnilateral para garantir a discussão sobre a educação profissional contextualizada no campo social e político e na concepção de ensino médio integrado à educação profissional, que antes de tudo, supõe uma educação em seu caráter ético e político comprometida com a classe trabalhadora. É possível ver nos documentos a memória das lutas de professores intelectuais comprometidos com a superação do dualismo educacional nesse nível de ensino.

Entretanto, na prática concreta do cotidiano escolar do IFMA, tudo indica pelas falas dos professores e professoras uma clara contradição entre o que os documentos dizem a respeito da concepção pedagógica e o concreto de sala de aula.

---

[22] Disponível no histórico do IFMA em <https://portal.ifma.edu.br/instituto/historico>

3.4. O COTEJAMENTO DAS CONCEPÕES PEDAGÓGICAS NUM PAINEL AMPLIADO DE PROFESSORES

Na semana pedagógica no dia 01/02/2018 reunimos 31 professores (as) para discutir a respeito da proposta pedagógica do IFMA. De maneira praticamente unânime, tanto os professores que já haviam participado da pesquisa anterior (11 deles que já haviam participado dos grupos focais no primeiro semestre de 2017) quanto os demais 20 professores que compuseram o painel de discussão, ou seja, todos componentes do corpo docente da Instituição, deixam claro não saber o que propõe a proposta pedagógica do IFMA e se referem ao ensino de forma dicotômica ora como técnico ora como propedêutico.

Eles afirmam saber da existência dos documentos, entretanto sua grande maioria afirma desconhecer o conteúdo do mesmo. Apenas (03) dos (20) professores e professoras que participaram dos grupos focais, afirmaram já ter lido a proposta pedagógica (PPI, 2016) do IFMA, mas nunca haviam refletido sobre a mesma. E no painel de discussão com os 31 professores, apenas uma professora que não havia participado dos primeiros grupos focais, afirmou ter feito uma leitura rápida, mas que nunca havia discutido sobre a mesma.

O fato é que dos 20 professores que fizeram parte dos primeiros grupos focais, 16 (dezesseis) consideram que a função do Instituto é o ensino técnico profissionalizante, mas apenas 4 (quatro) deles afirmam que voltam seu trabalho para formação técnica de fato, no entanto, dizem também estarem preocupados com a preparação dos alunos para os vestibulares das Universidades em geral sem necessariamente os alunos terem que dar prosseguimento a área técnica que estudaram na instituição.

A formação propedêutica, segundo professores (as) (U, C) constituem o núcleo de procura pela escola. Vejamos as suas falas

> Eu sempre pergunto aos alunos o que eles querem seguir se é para o mercado de trabalho ou para o ENEM. Se for para o ENEM eu forneço materiais a mais, apostilas, mas precisamos olhar a região e perceber que existem alunos que não tem nem o que comer que caminham dois quilômetros a pé para chegar à instituição todo dia. Falta uma identidade para IFMA (PROFESSOR BACHAREL, B, ESPECILAISTA DE 46 ANOS DE IDADE).

> O IFMA é visto como a escola de excelência da região, não como escola técnica. Os alunos procuram o IFMA para fazer um ensino Médio bom e continuar. Então quando eles vão escolher o curso no IFMA, eles não olham como curso técnico, mas o que vai dar mais opção para o vestibular (PROFESSORA TECNÓLOGA, U DE 28 ANOS DE IDADE).

> [...] eu estudei num IF e não tinha interesse pelas áreas técnicas. Procurei o Instituto pela qualidade da formação docente e a estrutura apresentada por essas instituições. Os alunos procuram os Institutos por causa da estrutura física e pedagógica, mas na verdade não tem interesse no ensino técnico [...] (PROFESSOR LICENCIADO, C DE 29 ANOS DE IDADE).

Já outros (as) consideram que o ensino integrado é quem responde as demandas da sociedade e dos alunos. A exemplo do professor, R (BACHAREL E LICENCIADO DE 54 ANOS)

> Hoje a sociedade em todas as cidades usa os Institutos Federais para estudar de graça devido à qualidade, com professores bons e os recursos destinados a essa Instituição. 99% dos nossos alunos que fazem ensino médio integrado não querem coisa nenhuma com curso técnico. Opinião contraria a isso é romantismo.

Há professores que referendaram a escola classista que separa trabalho manual do intelectual, ressaltando a formação para o ensino propedêutico e ingresso no ensino superior. Outros consideram que o IFMA deve preparar para ensino técnico profissionalizante, para o mercado de trabalho. Uma minoria, praticamente (02) professores destacam o papel do IFMA na formação integrada. No entanto, como já vimos em seus documentos, o IFMA se refere à formação dos alunos numa concepção politécnica que dessa forma superaria essa visão fragmentada de escola dualista que separa trabalho manual de intelectual, e consequentemente deveria construir a relação teoria e prática, de certo modo, o ensino integrado.

Não são poucas as vozes, (07) dos professores entrevistados, que defendem de maneira enfática o ensino técnico na antiga configuração de formação de técnicos para abastecer o mercado de trabalho de formação das antigas escolas técnicas, de formação unilateral onde o que era importante era a absorção pelo mercado de trabalho, preceitos citados nos textos de criação das escolas de Aprendizes Artífices em 1909 e ainda prevaleceu até a formação das escolas técnicas na ditadura militar em 1965.

Vejamos como professores dão ênfase na escola profissionalizante técnica**.**

> [...] Precisamos ter cuidado com certas “teorias ideológicas” porque, na verdade, os alunos das regiões pobres onde os IFs estão instalados precisam muito mais de oportunidade de trabalho do que oferta de ensino para nível superior. Inclusive a média salarial de um técnico a nível médio hoje chega a ser maior do que de profissionais formados nas Universidades em outras áreas de saber como a docência por exemplo. O que o mercado de trabalho necessita são de técnicos. Os alunos têm que sair do IFMA e ser absorvido pelo mercado de trabalho, pois essa é a essência dos IFs.[...] (PROFESSORBACHAREL B, ESPECIALISTA DE 46 ANOS DE IDADE).

> [...] Acho interessante a metodologia utilizada pelo o SENAI e SENAC que trabalham consultando o mercado de trabalho para formação de suas turmas, no caso

> as empresas para qualificar os alunos para esse mercado com essas habilidades. Acho que isso seria uma forma de melhorar os cursos da Instituição, pois os alunos não saem com uma boa formação técnica do IFMA (PROFESSOR LICENCIADO V, ESPECIALISTA DE 30 ANOS DE IDADE).

Os professores (as) como pode ser observado anteriormente, ancoram sua memória pedagógica numa visão de sociedade e de escola, cuja dicotomia ensino técnico, profissionalizante, ensino propedêutico e ensino integrado atravessa as concepções do fazer docente. Mas e a proposta dos IFMA é exatamente ofertar uma formação humanística integral, sendo assim omnilateral? Que memória social de escola permeia o fazer docente? Diante das evidencias da memória coletiva, desse grupo de professores, em suas distinções dadas pelos seus quadros de referências de memória, parecem consolidar uma memória ideológica com uma concepção de escola dualista, com disse Saviani (2006), "na teoria da escola dualista a escola está dividida em duas grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado" (p.27)

Suas memórias pedagógicas se apresentam como uma construção e reconstrução da prática docente permeada por uma memória de escola que representa a sociedade de classe. Uma memória, no sentido como propôs Halbwachs (2003), de memória como reconstrução e não como repetição de fatos (não resgate), pois como o próprio autor enfatiza, memória como reconstrução no presente de um quadro social de referência da escola de um passado recente que já destituiu o lugar da escola pública, mas referenda uma escola particular. A memória presente de escola pública dos professores quando referenciada socialmente, deve pautar a formação técnica *versus* a formação geral da escola privada que se apresenta ainda, como um quadro de referência na memória desses professores aonde se ancora uma memória da escola básica de caráter privado, mas que quando se trata da formação superior eles fazem referência a uma memória de universidade pública.

O professor B, que participou tanto da pesquisa com os grupos focais quanto do painel de discussão com os (31) docentes da instituição, narra que terminou seu ensino básico numa época de instabilidade política e econômica configurado pelo governo Collor (1990-1992) e cursou a universidade na conjuntura política do governo FHC (1996-2003).

> Estudei meu ensino básico todo na rede privada e terminei em 1992 na época do governo Collor. Meus pais eram professores todos dois formados no ensino superior em Matemática. Comecei a trabalhar com 14 anos na área técnica e me formei na UFPI, aonde fiz bacharelado que terminei em 1996.[...] iniciei dois mestrados mais não terminei. Comecei minha carreira na docência em 2009, mais antes de ser professor trabalhai em empresas na área de economia (PROFESSOR BACHAREL, B, ESPECIALISTA DE 46 ANOS).

No segundo grupo de discussão que chamamos de painel de discussão com os (31) professores, apesar de não ter sido feito uma provocação com relação ao ensino técnico precoce para alunos de até 17 anos no ensino básico, para uma possível inserção no mercado de trabalho dos alunos na faixa etária do ensino médio e nem termos esmiuçado o currículo integrado, proposta curricular da instituição, achamos pertinente trazer essa discussão, pois o IFMA vive nessa conjuntura de oferta do ensino integrado aonde os professores ainda tendem a fazer uma dicotomia entre ensino técnico e ensino propedêutico demonstrando não conhecer a proposta da instituição, como já discutido.

Chamou-nos a atenção o fato de não ter surgido na discussão o que está proposto teoricamente no PPI. Em nenhum momento aparece nas falas dos professores a menção ao que seria uma educação omnilateral e sobre a problemática da profissionalização precoce, fato esse que nos leva a reflexão trazida por Nosella e Gomes (2016), mas comparece a discussão sobre a parceria público e privado e a formação técnica o que causou intenso debate como ressalta o professor tecnólogo Z, de 28 anos de idade que fez sua graduação no Instituto Federal do Piauí (IFPI):[...] "É um absurdo tão grande ela, (discordância com a atual pró-reitora[23] de ensino, sobre uma possível parceria com uma empresa privada), dizer que a gente não pode formar o profissional voltado para o mercado de trabalho. Agente tem que formar o profissional genérico e o mercado que se vire para adequar o profissional? Isso não existe".

Muitos professores, (07) dos que participaram da pesquisa, principalmente os tecnólogos e bacharéis defendem o ensino técnico na perspectiva profissionalizante e a busca de parcerias com empresas que levem os alunos a já saírem do IFMA empregados.

O professor bacharel B, dá o exemplo de empresas como a Vale do Rio doce que existe no Maranhão, algumas situadas bem próximas aos campi do IFMA e que não absorvem profissionais da Instituição, preferindo alunos do sistema SENAI e SENAC.

Esse fato nos reporta ao que discute, com Nosella e Gomes (2016): a crítica que trata da profissionalização precoce dos alunos no Ensino Médio Integrado disposto no decreto de n.º 5.154 de 2004.

> O punctumdolens desse segundo decreto está na permissão da profissionalização precoce dos adolescentes, isto é, de estudantes com idade entre 15 e 18 anos, na forma de Ensino Médio Integrado. A modalidade integrada atrai os estudantes pela possibilidade de obter ao final do curso, além da certificação de conclusão do Ensino Médio, a habilitação de técnico de nível médio, assim como a modalidade concomitante que é ofertada para quem já está cursando o Ensino Médio regular. Nosella e Gomes (2016, p. 15).

[23]A Pró-Reitora de Pesquisa do IFMA é uma das participantes da construção do PPI (2016) vigente.

Essa é outra questão que podemos chamar a atenção para a construção da práxis docente, pois observamos que mesmo o documento que fundamentam a proposta pedagógica dessa instituição trazer uma concepção de ensino politécnica totalmente contraria a formação técnica unilateral como apresentada na fala desses professores que defendem o ensino técnico, percebemos que os mesmos não estão tendo uma formação continuada que os apresente a proposta da instituição prevalecendo em suas memórias à concepção de ensino técnico unilateral.

Dessa maneira, as contradições vão aparecendo nas discussões entre os que defendem o ensino técnico e os que defendem o ensino propedêutico, ambas sendo vistas de forma unilateral não atendendo a proposta teórico-prática do IFMA que propõe o ensino politécnico como já mencionado.

Está posta aí a discussão efetiva sobre a construção da *práxis* docente nessa instituição, pontos de vista totalmente diferentes com relação à prática pedagógica compondo uma mesma instituição e criando às vezes situações desconfortáveis como o relatado pelo o professor licenciado F, mestre de 32 anos.

> Ao longo do tempo eu venho percebendo que há uma certa discriminação entre os professores da área técnica. Eles são vistos de forma discriminatória, os professores das áreas mais tradicionais como as áreas de português, matemática eles respeitam os professores, mas não nos veem como tão essenciais quanto eles, mas que na verdade nós somos, pois todos somos importantes tantos os das áreas técnicas quanto das áreas não técnicas. Existe uma celeuma por causa de carga horária por ser menor. A instituição valoriza mais as tecnologias, sobretudo as engenharias e as mecânicas que a instituição ainda carrega consigo esse ranço que eu acho que a gente precisa mudar por que o instituto federal de outros lugares já tem um leque mais amplo em relação a isso.

Esse professor diz observar certa discriminação por parte dos professores licenciados com relação aos professores bacharéis e tecnólogos dentro do IFMA, havendo assim uma dicotomia dentro da instituição onde persiste uma memória de educação técnica unilateral compartilhada com professores das várias áreas de formação do IFMA, inclusive professores Licenciados como o professor V, de 29 anos, que faz menção inclusive a metodologias usadas pelo sistema “S” como o SENAI e SENAC como sugestão de metodologia para o IFMA.

Dessa forma, observamos muitas contradições quando se trata de concepção de ensino na instituição. Encontramos aqueles que defendem o ensino técnico de forma enfática como os 07(sete) professores dentre todos os entrevistados, sendo (03) três bacharéis, (03) três tecnólogos e (01) um licenciado e (13) professores que não defendem o ensino técnico, dizem até entender que a proposta do IFMA é o ensino técnico, ou seja, a maioria dos entrevistados,

mas que mesmo assim, em contra partida, optam por trabalhar numa perspectiva de ensino propedêutico com uma metodologia que prepare o aluno para concorrer aos vestibulares de forma geral.

Percebemos que a mediação proposta pelo ensino integrado é pouco referendada, talvez pelo fato da maioria dos entrevistados afirmarem não ter lido nem discutido a proposta pedagógica da instituição, fato já mencionado.

A maior parte das concepções apresenta parecem pouco referenciadas sobre as ideias pedagógicas no Brasil que apresentam as consequências do ensino técnico, na história educacional. Tudo parece indicar que a memória coletiva dos vários subgrupos de professores continua se amparando numa memória social baseada na manutenção da dualidade no ensino.

3.5. A FAMÍLIA E OS PROFESSORES COMO QUADRO DE REFERÊNCIA SOCIAL DA MEMÓRIA DOS PROFESSORES DO IFMA

Ao rastrear a trajetória de vida dos professores para compreender como eles construíram e constroem suas memórias pedagógicas como sujeitos subjetivos de uma realidade objetiva e assim construtores de seus saberes profissionais, chamaram-nos a atenção em particular, a referência que esses professores trazem de seus professores e família como quadro de referência social e dessa forma, nos reportamos a Halbwachs (2003) sobre a memória individual em sua ancoragem coletiva e em seus marcos sociais.

Halbwachs (2004) afirma que todo tipo de fato pode evocar em nós mesmos recordações das relações mais próximas na escola, na família, principalmente na família que vivemos a maior parte de nossas vidas e os pensamentos familiares se mesclam a maior parte de nossos pensamentos.

> Ahora que hemos reconocido hasta qué punto el individuo está, en este aspecto como en muchos otros, en situación de dependencia con la sociedad, es natural que consideremos el mismo grupo como capaz de recordar, y que atribuyamos una memoria a la familia, por exemplo, del mismo modo que a cualquier otro conjunto colectivo (HALBWACHS, 2004, p. 175).

Assim como discutimos na primeira seção deste trabalho, esse autor apresenta as memórias individuais como ponto de vista a partir da memória coletiva dos nossos principais grupos de referência e que por isso é natural que atribuamos uma memória social a família (grupo doméstico) da mesma forma que a escola onde estudamos seja nossa referência de memória. Além disso, a memória afetiva que atribuímos ao grupo familiar, aos professores e

aos fatos narrados nesse grupo como de grande impacto na vida do indivíduo, pois de acordo Halbwachs (2004), nas lembranças e nos fatos que recompomos em dado momento de nossas vidas, mesmo que passe muito tempo pode recompor-se noções que são referendados afetivamente dos nossos familiares, principalmente na figura materna e paterna, ou de parentes mais próximos os quais são atribuídos o sentimento de pertencimento a uma família, aos nossos professores etc.

A presença da influência do grupo familiar é claramente percebida nas falas dos (20) professores dos primeiros grupos focais, destacando a figura da mãe como figura marcante nas lembranças dos professores na sua formação do ensino básico. Ao evocar essas memórias, a maioria centra suas lembranças na figura da mãe como responsável por incentivar e fazer esforços para que eles estudassem assim como podemos observar nas falas dos professores a seguir:

> Venho de uma família de classe média que era muito rígida com relação aos meus estudos, principalmente minha mãe. Era a minha mãe que acompanhava as minhas tarefas da escola. Sempre ia para a loja para ela me ensinar (PROFESSOR LICENCIADO, L, DOUTORANDO DE 28 ANOS).
>
> [...] desde muito pequena ouvia minha mãe dizer para eu copiar o modo como a professora fala, o modo como ela senta, o modo como ela se comporta. Por que minha mãe não teve uma educação num nível elevado, ela só fez até o primeiro ano do ensino médio. Ela via na professora essa possibilidade dos filhos melhorarem não só no campo educacional, mas também na forma de se portar como pessoas. Eu fui sempre influenciada por essa fala da minha mãe. Tanto que as minhas primeiras professoras me influenciaram a ser professora. A partir daí eu brincava de escolinha, sempre fiz o máximo para ter a letra muito legível. Era muito metódica e sempre quis ser professora. Chegou a certo ponto de que eu não sabia de qual disciplina, mas eu seria professora [...] (PROFESSORA LICENCIADA D, DOUTORANDA DE 29 ANOS DE IDADE).
>
> [...] Minha mãe era muito rigorosa. Era formada no pedagógico e deu aulas para mim. Ela me ensinou a ler e escrever. Tive o “privilegio” de aprender a tabuada ainda na alfabetização. Venho de uma família muito rígida. Fiz jardim prontidão no SESC e todo o ensino fundamental e médio na rede privada. Sempre fui um bom aluno, porém enquanto criança, nunca achei importante o que o professor dizia por que eu pensava que o que o professor tava dizendo estava no livro. Eu só precisava olhar o livro. Não via na imagem do professor uma imagem que fosse acrescentar alguma coisa no ensino fundamental [...] (PROFESSOR BACHAREL Q, MESTRE DE 37 ANOS).

Observamos nessas falas o que Halwachs (2004) discute em Los Marcos Sociales de la Memoria, quando trata da memória coletiva da família, sobre o quão marcante e com tamanha força se impõe a nós as imagens que trazemos na memória das cenas que aconteceram em nossa casa nas quais nossos pais foram os personagens para nos inspirarmos. Embora não lembremos da mesma maneira, pois a compomos de novo. “Nosotros la

componemos de nuevo, y para ello hacemos entrar elementos recogidos de períodos que la precedieron y que vinieron después" (HALWACHS, 2004, p. 183). Isso acontece por que na perspectiva desse autor, a memória tem um caráter construtivo.

A narrativa da trajetória de vida dos professores traz a imagem da mãe como alguém bastante rigorosa sempre empenhada na educação dos filhos, o rigor como ela cobrava o comportamento dos filhos e comprometimento com as atividades da escola e até da forma como a mãe que era professora alfabetizava, o que era digno de admiração na imagem recomposta pelo filho, professor bacharel Q. Ele lembra com saudosismo dos métodos de ensino da mãe.

Outros personagens da família citado pelos professores foram o pai, citados por outros 02 (dois) professores, e os avôs citado por (01) uma professora como marco de referência da família quando eles recordam sobre sua formação no ensino básico.

> Se eu te disser que a pessoa que mais me incentivou a estudar foi uma pessoa que não sabia nem ler nem escrever. Era meu avô analfabeto que incentivava muito eu ir para escola por que era uma questão de troca, ele queria que eu lesse os livros dele que era os cordéis que ele não sabia ler , mas ele adorava e ele incentivava muito toda vez que eu aprendia alguma coisa nova ele fazia a maior festa, tanto é que é uma coisa que eu reproduzo com a minha filha. Sempre que ela mostra uma coisa que ela aprendeu na escola a gente faz a maior festa que é para incentivar a ela querer aprender. E meu avô tinha muito isso "eu não aprendi", mas ele achava bonito você aprender. Ele dizia que era bonito ver as pessoas lendo pela falta de oportunidade dele (PROFESSORA LICENCIADA, E, MESTRE DE 34 ANOS).

> Eu tive incentivo muito grande dos meus pais para estudar, que mesmo eles tendo pouquíssimo grau de instrução, mas o sonho do meu pai era ter filhos formados e naquela época, até a década de 1970 e 1980 era muito difícil para os filhos de famílias pobres estudarem. [...] Meus irmãos mais velhos, o meu pai contratou professores de Floriano[24] e colocou para trabalhar lá em casa na zona rural para alfabetizar meus irmãos mais velhos e os meus irmão mais novos, os meus pais já tiveram condições de mandar para a cidade para estudar. Então meu incentivo maior de estudar foi por essa questão dos sonhos do meu pai (PROFESSOR LICENCIADO E BACHAREL, R, ESPECIALISTA DE 54 ANOS DE IDADE).

> Meus pais nunca mandaram eu estudar. A vontade partiu de mim mesmo, para eu crescer na vida como alguém. Eu pensava que o estudo iria me levar à progressão e a crescer como pessoa, mas ninguém nunca chegou e me incentivou ou me mandou estudar (PROFESSOR LICENCIADO, J. DOUTORANDO DE 28 ANOS DE IDADE).

Os professores argumentam que os pais deles, em sua maioria com pouco grau de instrução viam a educação como algo importante para os filhos. 04 (quatro) deles dizem ter vindo de famílias de pais analfabetos ou com pouca instrução escolar ou que no máximo frequentaram 05 (cinco) anos de estudos. Apenas 02 (dois) informam que suas mães eram

[24] Floriano é uma cidade do Estado do Piauí.

professoras primárias. Mesmo os 02 (dois) professores que dizem não ter tido incentivo da família para os estudos, traz essa questão como lembrança em sua memória ao recordar que os pais se esforçavam para pagar a escola para eles estudarem, muito embora seus pais fossem analfabetos e não cobrassem as atividades deles nem acompanhassem o seu desenvolvimento na escola como relatado por eles.

Eles retratam também que trazem na memória uma visão de escola como espaço que possibilitaria a ascensão social. Parte desses professores é oriunda de famílias pobres e o discurso disseminado no seu grupo familiar era de escola como mecanismo de ascensão social.

Dessa forma, podemos evocar a teoria do capital humano[25] como estruturante dessa memória que os pais desses professores, mesmo sem saber, traziam como ideologia entranhada de uma memória coletiva que depositava na educação o poder de ascensão social através do ser produtivo que poderia ganhar altos salários e que essa ascensão poderia ser potencializada através da educação.

> De acordo com Schultz (1964 apud VIANA; LIMA 2010, p.138) o investimento básico no ser humano se dá por meio da educação. Segundo o autor, as pessoas valorizam as suas capacidades, tanto como produtores, quanto como consumidores, pelo investimento que fazem em si mesmas. Sendo a educação a melhor forma de se investir em capital humano, pois, enquanto o nível de bens de produção tem declinado em relação à renda, o capital humano tem aumentado.

Assim, percebemos que eles se ancorarem nos marcos familiares, nos seus valores morais, de comportamento e objetivos educacionais. Famílias, que em geral, tinham uma autoridade sobre as escolhas dos filhos, parecem persistir como modelo de conduta na memória da maioria desses professores (as), que mesmo jovens fazem uma recomposição de como era a educação em sua época como estudante e acabam fazendo um parâmetro disso para os seus alunos hoje. Por essa ancoragem nessa memória do grupo familiar, percebemos que lhes causa estranhamento à forma como as famílias de hoje se relacionam com os seus filhos.

Os professores esperam que as famílias acompanhem o desenvolvimento escolar dos filhos e participem das ações da escola, mas sempre cobrando da família ações disciplinares para com os filhos da mesma forma como eles foram cobrados e acompanhados.

---

[25] Relacionamos o conceito de capital humano às publicações dos estudos de Mincer (1958), Schultz (1964) e Becker (1964), que "constatou-se que, além da atribuição do capital físico à teoria do crescimento econômico, havia outra variável implícita nos modelos estudados ainda não atribuída a essa teoria: o capital humano". Viana; Lima (2010, p.138).

> [...] Os pais, não estão acompanhando as atividades dos filhos. Entendendo que essa falta de acompanhamento é por causa do trabalho, das próprias demandas da sociedade pós-moderna. Os alunos estão inseridos nas redes sociais e não se tem um controle dos pais e nem da escola sobre isso (PROFESSORA LICENCIADA E,).
>
> Na questão da família, os alunos precisam de mais acompanhamento dos pais, pelo cotidiano que nós vivemos os pais não acompanham muito os filhos. Os alunos chegam no campus e pensam que estão na casa deles. Não querem respeitar os professores (PROFESSOR BACHAREL, G).

Outro professor ressalta:

> [...] Hoje temos mais estrutura e vemos os alunos menos comprometidos com os estudos. O processo pedagógico é complexo e por isso é importante que a família esteja junto com a escola para um melhor desenvolvimento desses alunos. Os pais têm uma tendência a não acompanhar mais os filhos quando estão no Ensino Médio e isso faz com que os alunos fiquem soltos não se dedicando aos estudos (PROFESSOR LICENCIADO E BACHAREL, R).

Percebemos ao longo da pesquisa, que 15 (quinze) professores demonstram saudosismo ao falar da organização da escola na época em que estudaram e por essa razão tomam como referência a escola onde estudaram, a forma como foram educados e como eles se relacionavam na escola em outro contexto.

Dessa forma, eles sempre falam dos seus alunos tendo como referência a sua própria trajetória como aluno. Falam da época em que eles estudavam de uma forma positiva, identificam as transformações pelas quais as escolas passaram considerando as concepções pedagógicas adotadas na época que estudavam, embora discordem de alguns métodos de ensino utilizados no passado, como a “decoreba”, os castigos físicos e psicológicos, a rigidez com os conteúdos, e a reprodução. Porém, sempre se reportam a imagem do aluno ideal a partir da memória da educação recebida em sua casa, de sua mãe e deles, quando estudantes.

3.6. A PREOCUPACÃO COM A FORMACÃO DOS ALUNOS

Como podemos observar até aqui, no IFMA de São João dos Patos, apesar dos professores reclamarem uma formação pedagógica adequada e praticamente desconhecerem os documentos pedagógicos acerca da proposta político-pedagógica da escola, alegando inclusive desconhecer essas propostas, poderíamos dizer que estão construindo uma memória de escola que deve atender aos alunos e cujo currículo integrado, mesmo fragmentado, compõe a instituição e é balizado pelo tripé: ensino pesquisa e extensão.

Vejamos por exemplo algumas falas como a da professora A, que inicia sua fala fazendo referencia ao ensino técnico e logo depois mencionando o diferencial do instituto:

> [...] vejo isso como uma deficiência, mas existe também o outro lado. O estudante do ensino médio regular de outras escolas não tem a quantidade de extensão que a instituição oferece, não tem acesso a tantas bolsas de pesquisa como os estudantes do técnico. O estudante do ensino médio regular de outras escolas não tem a quantidade de extensão que a instituição oferece. Em meu ensino Médio, mesmo em escola particular, nunca tinha ouvido falar em pesquisa da forma como os alunos desenvolvem no IFMA. Além de tudo a instituição conta com uma equipe de professores capacitados e que são estimulados a se capacitar cada vez mais e isso faz toda diferença dentro de qualquer instituição. Trabalharei quatro anos com escola privada, jamais fui estimulada a capacitação, pois a escola não quer arcar com custos se o profissional se afastar das funções, enquanto no IFMA temos todo incentivo à pesquisa e isso faz com que os alunos tenham uma profunda admiração pelos professores da instituição.[...] (PROFESSORS LICENCIADA, A, MESTRE DE 32 ANOS).
>
> As propostas dos Institutos são ótimas, mas falta uma estruturação em termos de acompanhamento e de criação e utilização de tecnologias que possibilite ao profissional de educação colocar o conteúdo que está ministrando, venha a ser mais visto, revisto por que os cursos no IFMA tem carga horária mínima. Isso exigiria do aluno certo autodidatismo, mas que como o perfil dos alunos de São João dos Patos não é de alunos estudiosos, a tecnologia poderia suprir essa lacuna, se os Institutos se comprometessem realmente com o ensino tecnológico. O IFMA está muito aquém ainda no quesito tecnologias e a carga horária das disciplinas é muito reduzida, o que faz com que se um aluno tiver pretensão de concorrer no vestibular para cursos de maior *status* ele precisa complementar o estudo (PROFESSOR BACHAREL, Q, MESTRE DE 37 ANOS).
>
> As dificuldades aqui dentro do IFMA são por ser cursos mais voltados para área técnica, eu tenho uma preocupação com relação à carga horária onde você tem que ministrar todo um conteúdo que é cobrado a nível de Enem, mas ao mesmo tempo devido a grande quantidade de instrumentos que nós temos como melhorar a pratica pedagógica com relação ao laboratório , a informática a viagem técnica com relação sem dúvida nenhuma a chance de fazer extensão, pesquisa a gente fica entre contemplar ou não todo uma gama de conteúdo apenas com duas aulas no caso da minha disciplina ou tentar fazer uma formação mais holística aproveitando todos os recursos que sim o IFMA nos oferece (PROFESSOR LICENCIADO, N, MESTRE DE 34 ANOS).
>
> [...] No dia- a -dia eu noto que os alunos padecem de uma falta de base o que faz com que os alunos tenham dificuldade de compreender os conteúdos. Sei que não há praticas certas ou erradas, mas tenho colegas que trabalham de uma forma diferente essa diferença acaba atrapalhando, pois eu busco ter um rigor na cobrança pelo o estudo dos alunos e os outros professores usam métodos que faz com que o aluno não se esforce do tanto que era para se esforçar (PROFRSSOR BACHAREL, Q).

Os professores argumentam que a instituição oferece um ensino que não é possibilitada pela rede estadual e nem pela rede privada de ensino, como por exemplo, o estimulo a pesquisa tanto por parte dos docentes como dos discentes. Grande parte dos professores aponta a questão do currículo como algo importante a ser debatido e apontam a diversidade desse currículo e a quantidade de cursos diferentes ofertados pelo IFMA como

fatores que podem comprometer a qualidade do ensino, pois acabam não atendendo com qualidade todas as modalidades ofertadas. Além disso, como anunciado bem claramente na fala do professor N, há uma preocupação com relação à carga horária de cada disciplina pelo fato de ter que atender a grade, do que eles chamam de conteúdos gerais e comuns ao currículo, como também as disciplinas do técnico. Eles apontam ainda quase de forma unânime que os alunos chegam com muitas dificuldades de base teórica dos conteúdos do ensino fundamental e necessitam que a instituição crie mecanismos para ajudá-los a sanar essas dificuldades.

Esses pontos, e principalmente a diversidade do currículo da instituição, o currículo integrado, é um dos grandes gargalos encontrados nessa instituição, pois o que percebemos é que os professores têm uma memória ainda ancorada num ensino dual de formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual. Entretanto percebemos nas falas deles quando falam do diferencial do IFMA, com a pesquisa, o ensino e a extensão, que eles falam como esses aspectos são importantes para o crescimento dos alunos, inclusive comparando com instituições estaduais e privadas que tem proposta pedagógica diferente e não contempla o que os institutos oferecem em sua proposta pedagógica. Percebemos que eles, mesmo sem conhecer os conceitos de currículo integrado e escola unitária ,politécnica, percebem o diferencial de um projeto de escola unitária como proposta nos documentos da instituição, e mesmo muitos não tendo formação especifica na docência ou tendo discutido teoricamente o PPI (2016) disponibilizado pelo IFMA, eles acabam por desenvolver esse projeto, mesmo de forma desarticulada na sua pratica concreta do cotidiano escolar, pois não tem como fugir das pesquisas e extensão oferecidas pela instituição que fazem parte de forma obrigatória dos planos de trabalho que os professores tem que apresentar semestralmente a instituição e desenvolver durante o ano ou semestre. Mesmo que o professor não tenha conhecimento dos conceitos sobre educação politécnica e tenha dificuldades de trabalhar com o currículo integrado, ele acaba desenvolvendo sua prática dentro desse universo.

Além disso, eles percebem que a proposta do IFMA é diferenciada. O que eles não compreendem são os fundamentos de escola unitária, politécnica assim como discutidas por Ramos (2008) que sugere esse projeto de escola como proposta de superação da dualidade entre formação especifica e formação geral, tão arraigada ainda na memória desses professores. (RAMOS 2008, p. 06) aponta a necessidade de "garantir o direito de acesso aos conhecimentos socialmente construídos",[...] sobre uma base unitária que sintetize humanismo e tecnologia". Ela afirma que isso só será possível tendo o trabalho como princípio educativo e esse princípio inclui a preparação para o exercício de profissões

técnicas, a iniciação cientifica, a ampliação cultural, o aprofundamento de estudos. Entretanto ela alerta que esta é uma utopia a ser construída coletivamente, pois seria um projeto com a finalidade de desenvolver o sujeito para compreender o mundo construindo seu projeto de vida mediante as relações sociais enfrentando as contradições do sistema capitalista e visando à emancipação humana por meio da transformação social e argumenta:

> É preciso que o ensino médio defina uma identidade como última etapa da educação básica mediante um projeto que, enquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativa que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem (RAMOS 2007, p. 6).

Os professores mostram em suas falas que não compreendem o projeto unitário de ensino médio, eles continuam sustentando o debate entre a formação geral e formação profissional. Eles mostram isso claramente ao fazer um paralelo entre o ensino regular, por exemplo, de escolas privadas, onde segundo eles, os alunos têm uma carga horária maior dedicada aos conteúdos dos vestibulares e no Instituto Federal o currículo é “dividido” entre disciplinas técnicas e da grade comum regular.

Observamos então que os professores constroem uma memória do presente sobre prática pedagógica, mesmo com vasta discussão teórica nessa área, ainda muito pautada na memória pedagógica dos seus formadores propriamente ditos: quando o passado referenda o presente.

É interessante observar que os professores desta instituição, em sua maioria, respaldam sua prática pedagógica não necessariamente nas teorias pedagógicas discutidas teoricamente, mas nas pedagogias de seus professores tanto do ensino básico como do ensino superior e de como eles davam aulas. A memória da experiência vivida como aluno que eles trazem para sua prática pedagógica, como podemos ver a seguir:

> [...] Eu procura reproduzir de certa forma a prática dos meus professores da universidade mais do que as orientação dadas nas disciplinas pedagógicas estudadas (PROFESSOR LICENCIADO C).

> [..] Querendo ou não nós somos espelhos de nossos formadores. Querendo ou não a gente quer seguir aquela pessoa que temos como espelho. Eu tenho vários espelhos. (PROFESSOR LICENCIADO, J).

> [..] Esses espelhos na pedagogia são involuntários. Ao conviver com o professor aprender suas metodologias, acaba sendo uma zona de conforto apenas reproduzir aquilo que já conhecemos, sendo que passaram 20 anos, a realidade social é diferente o grupo que era trabalhado era diferente. A própria ideia normativa escolar era diferente, mas tu quer aquilo (ROFESSOR LICENCIADO, I).

> [...] mas eu acho que os meus professores principalmente da universidade federal do maranhão me influenciaram muito na minha pratica de docente. Eu reproduzo muito do que eu vivenciei na universidade, do que eu tive de professor de bons professores isso acaba me influenciando um pouco tanto os da pós-graduação do mestrado, eles me influenciando na forma de ensinar sempre primando pelo aluno. Hoje eu me vejo como um mediador (PROFESSOR LICENCIADO, F).

Memórias recebidas que acabam por estar presente em sua prática pedagógica cotidiana, embora eles mesmos reconheçam que são contextos diferentes, consideram que ainda são suas referências.

Mas também memórias que servem de baliza para a contra ação docente que vivenciaram no seu período de alunos como evidenciado pela professora licenciada, E, por exemplo:

.

> Eu lembro que os meus professores de história da educação básica, do fundamental, eram professores reprodutores da história. Quando eu decidi ser professora de história, era a coisa que eu menos queria era fazer essa reprodução e a minha maior dificuldade é que os alunos estão esperando isso. Eles estão esperando que eu reproduza, mas eu não quero reproduzir. Eu quero que eles pensem, que eles discutam que eles critiquem (PROFESSORA LICENCIADA E, MESTRE DE 34 ANOS).

3.7. OS PROFESSORES (AS) OS ALUNOS (AS): A CONSTRUÇÃO DE UMA MEMÓRIA SOCIAL DO PRESENTE COM BASE NA REALIDADE DO IFMA

Como já citamos o campus São João dos Patos está situado no sertão maranhense e atende alunos da região do Maranhão com IDEB e IDH baixos. Os alunos de São João dos Patos possuem uma renda maior como já mostrado por seu IDH. Dessa forma numa mesma instituição convivem alunos de classe média e alunos de classes desfavorecidas como principalmente os alunos que vem de regiões circunvizinhas que tiram sua renda da lavoura. São alunos em sua maioria carentes como já mostrado no perfil socioeconômico na seção dois deste trabalho.

Vejamos no relato de uma professora como é percebido esses contrastes sociais na instituição.

> [...] A docência para mim era um sonho. Venho de uma escola regular, bem alimentada, bem vestida, tinha transporte para ir e voltar da escola, ai cheguei no IFMA e me deparo enquanto professora com uma realidade social de alunos que não tem pai nem mãe, outro sofreu violência, outro depende de bolsa, aparecem os com problemas de aprendizagem. Então eu entendo que a realidade é outra coisa, mas é a melhor escola de pedagogia é a experiências. São as pancadas que pegamos ao entrar em contato com a realidade já na docência. Todos os dias precisamos fazer

> malabarismos com alunos que não conseguem interpretar textos básicos. Mas esses desafios são a dor e a delicia das licenciaturas, pois quando um aluno consegue vencer aqueles obstáculos, já faz valer muita coisa. [...] Cheguei na escola para exercer a docência com muita ingenuidade, pois a realidade que encontrei era diferente da realidade que eu vivia e quando dei de cara com tudo, eu me assombrei. Mas esses desafios nunca me fizeram desistir. [...]Quando estudei as teorias pedagógicas eu sentia que poderia "mudar o mundo", mas, quando entrei na primeira escola da periferia de uma capital, vi que era um mundo muito diferente do que vivia e percebi que era o mundo que estava me mudando[...] (PROFESSORA LICENCIADA, A, MESTRE DE 32 ANOS DE IDADE).

Como mostra a fala da professora, a ação docente é desenvolvida em meio a um contexto social de alunos que tem realidades diversas como o fato de alguns não terem pai, nem mãe, outros que sofrem violência doméstica, além de outros que só conseguem estudar devido ao auxílio das bolsas concedidas pelo IFMA, além do apoio psicossocial, pois o campus de São João dos Patos atende as regiões extremamente carentes e com IDH baixo como é o caso das regiões: de Nova Iorque do Maranhão que tem o IDH - 0,584 (baixo), Sucupira do Riachão-0,568 (baixo), Paraibano-0,580 (baixo), Pastos Bons-0,610 (médio), Buriti Bravo-0,590 (baixo) e São João dos Patos-0,615 (médio) em outras palavras, o Instituto está situado em São João dos Patos, mas o seu corpo discente, em sua maioria, são dessas regiões com IDH baixo. Contudo, somente um professor e uma professora apontam o contexto socioeconômico ao quais os alunos pertencem como algo que precisa ser analisado dentro da escola. E a professora argumenta ainda sobre a visão romântica que traz de escola adquirida através das disciplinas pedagógicas que na fala dela não a fez refletir sobre a realidade objetiva em que as escolas como grupos sociais estão inseridas.

Para lidar com essa realidade, o IFMA, assim como os outros Institutos Federais possuem mecanismos institucionais de atendimento a demanda de alunos com vulnerabilidade social. O Programa Nacional de Assistência ao Educando-PNAES, instituído pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que é desenvolvido em âmbito nacional com a finalidade de ampliar as condições para a permanência dos jovens na educação pública federal e viabilizar políticas que proporcionem melhores condições sócio educacionais aos que estejam inseridos em situação de vulnerabilidade social, culminando com o bem-estar biopsicossocial dos alunos. Apresentado com mais detalhes na seção anterior.

Mas também há uma memória do presente em processo que fora recorrente nas falas de (06) professores participantes da pesquisa que também não podem ser desconsideradas quando falamos de memória pedagógica. Há professores (as) que baseiam suas ações pedagógicas numa avaliação, certamente com base na memória recente, atual adquirida na sala de aula como professora.

> O grande problema é que o aluno tanto do médio quanto do superior não vê utilidade no ensino. Como se o que estamos ensinando não fosse servir de nada na vida deles. Eles não conseguem assimilar, contextualizar aquilo com a realidade deles e como algo útil para vidas deles. Acredito que a distração deles com as redes sociais é fruto disso também. Não tem maturidade para saber a utilidade do ensino. È como se o que está sendo ensinado na sala de aula não fosse servir para nada na vida. Eles não conseguem assimilar, contextualizar aquilo com a realidade deles e como algo útil para a vida deles (PROFESSORA LICENCIADA, H).

Assim como numa memória que vem sendo construída acerca das dificuldades da prática pedagógica no contexto social do Brasil, como por exemplo, o uso das mídias, a indisciplina etc.

> [...] As redes sociais interferem muito no aprendizado dos alunos, por que eles chegam na escola e ao levá-los para o laboratório ele não quer nem saber. Ele está no youtube ouvindo uma música ele ta no wathezap, no facebook. Então isso é um problema muito grande. Como nós professores podemos usar tecnologias como ferramenta para auxiliar o ensino? [...] (PROFESSOR BACHAREL, G).

> Mais o maior deles é a indisciplina. No nosso caso que estamos trabalhando com ensino médio, essa indisciplina se torna um agravante no processo ensino aprendizagem deles por que eles não entendem o professor como autoridade e não respeitam a hierarquia, o professor como autoridade na sala de aula. Temos conflitos, pois os pais não conseguem acompanhar os filhos em casa pela própria demanda da sociedade que ocupa as famílias com trabalho para dar conta do sustento da família (PROFESSORA LICENCIADA,E, DOUTORANDA DE 34 ANOS DE IDADE).

Como vimos, há uma memória social, coletiva, pedagógica que permeia as práticas educacionais e pedagógicas do IFMA que revelam que passado e presente se articulam, muitas vezes de forma ideológica, reproduzindo a memória de uma sociedade, de uma escola que continua classista. Mas também numa escola que busca uma concepção de escola privada, rígida e ordenada segundo os preceitos dos bem-sucedidos. Mais ainda no IFMA, os professores, objeto desta pesquisa como é apresentado, reapropriam-se de memórias construídas ou reconstruídas na formação dos alunos (carregado de muitos sentidos, no IFMA e de problemas sociais de várias naturezas) como se veem antes e agora na condição de professores. Esta discussão se amparou no referencial teórico do campo da memória como apresentado para mostrar que os quadros sociais de referência desses professores estão em continuo movimento e reestruturação, mas que esse movimento não é único e homogêneo como aponta Santos (1998), há conflitos inerentes a composição da sociedade de classe.

O trabalho apresenta de forma clara o quanto as discussões teórico pedagógicas da escola politécnica, omnilateral e unitária pouco comparecem no cotidiano do IFMA. Na

verdade acaba retratado por meio de seus professores que os Institutos continuam se debatendo entre uma concepção que ultrapasse os limites da escola positivista e da escola que traz a marca da educação dita moderna, difundidas nas sociedades ocidentais que tem como modelo o modo de produção capitalista.

Em momento algum os professores mostram compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura e, portanto, não entendem o trabalho como princípio educativo. Principio esse fundamental para a superação do dualismo histórico vivido nos sistemas educacional brasileiros, como bem apresenta os estudos de Ramos (2008).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos, nessa pesquisa, mostrar que o IFMA é produto de um contexto sócio-histórico acompanhado de teorias que debatiam o papel do ensino médio na contramão de seus aspectos mercadológico. Mas estes se debatem e reificam essa formação de professores que ancoram sua prática pedagógica na memória da educação pessoal de quando eram estudantes e que ainda estão em processo de vivência de uma realidade educacional que parece pouco relacional ao seu quadro social de referência, gerando muitas inquietações contraditórias sobre a visão de mundo de quem são e como devem ser seus alunos.

Dessa forma, confirmando a hipótese levantada no inicio deste trabalho, a memória pedagógica construída pelos professores em suas experiências de vida é uma das principais formas de mediação da *práxis* docente no IFMA, o que pudemos constatar nas falas dos professores apresentadas na terceira seção deste trabalho. Esses professores ao falar de sua prática pedagógica se referem a uma imagem de aluno, de professor e de família como a sua própria imagem enquanto aluno, se baseiam em um quadro de referência de como era a sua família e se reportam aos professores como eram os seus professores como referido nas suas próprias falas, professores como “espelhos” para sua pratica pedagógica hoje.

Percebemos esses fatos ao observar que mesmo essa instituição sendo relativamente nova fundada em 2008, com professores jovens que tiveram sua formação num período de intenso debate acadêmico sobre concepções pedagógicas, como por exemplo as concepções de escola unitária, politécnica para uma formação omnilateral, discussão que acontecia de forma intensa nas décadas de 1980 que se juntaram a outras discussões acadêmicas nas décadas 1990 e 2000 período de formação tanto no ensino básico como superior dos professores pesquisados, notamos que essas discussões passaram incólume pela formação desses docentes. Em nenhum momento eles fazem referência a essas concepções de ensino nem teoricamente nem nas suas ações docente.

Pelo contrário, observamos as continuidades e rupturas provenientes de uma memória pedagógica dos professores que apresenta uma instituição localizada entre “velhas e novas’’ práticas, que ainda pensam o Instituto em um tempo passado vivido ou recebido, que no caso são as escolas tecnicas na concepção de ensino unilateral de formação para o trabalho no sentido de venda da força de trabalho de forma alienada como discutida por Marx (1973). Fazendo com que possamos dizer que os institutos federais que compõem a rede federal de ensino têm ainda uma identidade ancorada nas memórias de suas origens.

Esses professores acabam trazendo uma ancoragem na memória de prática pedagógica bastante pautada não só nas suas memórias como aluno, mas como também da imagem que eles construíram da antiga configuração das instituições federais que posteriormente se transformarem em IFMA como as Escolas de Aprendizes Artífices, aprendizados Agrícolas, patronatos Agrícolas, escolas técnicas federais que na década de 1990 marcaram o que a literatura pedagógica chamou de dualismo educacional, pois oferecia educação profissional amparada pela concepção tecnicista de ensino como apresentada por Saviani (2006). Essa concepção de acordo com esse autor foi responsável por um agravamento das condições do ensino principalmente na escola pública, pois trata-se de uma concepção orientada pela filosofia positivista de cunho Liberal que trouxe como verdade inquestionável a neutralidade científica e a transposição dos acontecimentos naturais à sociedade. As escolas técnicas, assim como outras escolas, utilizavam essa concepção de ensino no sentido de controlar tanto os professores quanto os alunos e preparar o indivíduo para o mercado de trabalho no sentido da prática econômica de se ganhar a vida vendendo a força de trabalho. Não é à toa que essa concepção toma corpo na ditadura militar dentro de um contexto sócio-histórico mercantilista de profunda estratificação social que atendia a exigências de organismos internacionais.

Mesmo com todos esses fatores postos sobre o ensino técnico de concepção tecnicista com todos os prejuízos históricos para a educação apresentados pela literatura pedagógica, encontramos na fala desses professores (13) deles dos (20) pesquisados quase que de forma unânime, que o ensino técnico é função principal da instituição tal qual era desenvolvido nas antigas instituições já citadas.

Porém, esses mesmos professores dizem trabalhar no sentido de oferecer um ensino propedêutico. Em contrapartida encontramos também os professores que defendem o ensino técnico de formação unilateral para o mercado de trabalho que foram (07) professores sendo que desses apenas (01) é licenciado, os outros são tecnólogos e bacharéis. O que mostra que num universo de (20) pesquisados esse número de professores que ainda defende essa formação acaba sendo significativo. Os professores que defendem a concepção de ensino técnico profissionalizante estão preocupados com os alunos, pois eles têm uma visão assistencialista da escola. Em suas falas, eles sempre enfatizam que a região é pobre e os alunos precisam é de trabalho e não necessariamente seguir em um curso superior.

Essa é uma das contradições que tem provocado intensos debates na instituição principalmente se levarmos em conta que a proposta pedagógica da instituição apresenta como concepção de ensino a educação politécnica de formação omnilateral para uma escola

unitária tendo o trabalho como princípio educativo. Preceitos filosóficos esses que tem como visão a superação histórica do dualismo educacional e possibilite à classe trabalhadora a emancipação, pois como afirma Ramos (2008, p. 03) “a politecnia significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e histórico da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas”. Fato esse também bastante discutido por Saviani (2007), Frigotto; Ciavatta (2005) e bastante discutido no PPI (2016), proposta pedagógica da instituição. Esses pensadores deixam bem claro que os jovens principalmente no ensino médio têm direito ao acesso a todo tipo de conhecimento tanto cultural, cientifico e tecnológico aonde eles possam ter sido potencializados a fazer escolhas sobre a carreira que queira seguir independentemente de classe social.

Entretanto, o IFMA ainda vive o estigma trazido da educação profissional no Brasil, devido à sua origem, pois como traz a literatura pedagógica, as escolas técnicas por muito tempo, atenderam à hegemonia das classes dominantes e sempre estiveram vinculadas a um discurso da inclusão no sentido assistencialista. Nesse sentido, a lógica do mercado sempre teve um peso grande sobre a escola, separando uma escola para a classe trabalhadora e uma escola para a elite burguesa, fazendo inclusive famílias de baixa renda procurarem a escola privada para seus filhos como forma de garantir uma formação de qualidade.

Esse fato é bastante exemplificado quando mostramos as influências socioeconômicas no período de formação dos professores sobre a escola nas décadas de 1990 e 2000, período que os professores trazem como quadro de referência de memória o modelo de escola privada como eficaz e organizada para oferecer educação de qualidade como forma de ascensão social e uma imagem de escola pública decadente.

Outro fator que aparece na discussão nos grupos focais é o fato dos professores não terem conhecimento teórico sobre a proposta pedagógica da instituição. Apenas (03) dos (20) pesquisados afirmaram terem feito uma leitura superficial do texto da proposta, mas que nunca tinham de fato debatido sobre essa questão. O fato é que a grande maioria relata desconhecer essa proposta de ensino como foi apresentada nesse trabalho.

Porém, apesar das contradições apresentadas nessa instituição, ela é referendada pelos seus professores como motivo de orgulho e destacado trabalho na região de São João dos Patos. Os professores relatam o valor representado pela instituição na região como fator de desenvolvimento, principalmente pelo fato do IDH do Maranhão estar em penúltimo lugar no *ranking* do país e a instituição oferecer várias modalidades de ensino, desde a educação básica, educação de jovens e adultos até o ensino superior.

Além disso, a instituição é vista como um diferencial para região principalmente por oferecer uma educação sustentada no tripé: ensino, pesquisa e extensão fato que faz com que os professores se orgulhem de trabalhar na instituição e acrescentam que apesar das dificuldades encontradas na prática docente, eles percebem o crescimento dos alunos por essa forma de ensino integrado à pesquisa e a extensão. Esse fato é tão evidente para os professores que eles chegam a fazer um paralelo com escolas privadas ressaltando que o IFMA tem um ensino de excelência que supera a rede privada de ensino devido a estrutura física com laboratórios etc, e professores com excelente formação. Esse fato é importante ressaltar, pois como já havíamos relatado, os professores tem um quadro de referência de escola de qualidade apenas quando se referia as escolas privadas, as escolas públicas foram citadas como escolas sucateadas sem qualidade de ensino, no entanto, quando se referem ao IFMA, que é uma escola pública, eles trazem outra visão de escola, uma escola de excelência, como já relatado. Dessa forma, eles têm construído uma memória pedagógica do presente que recompõe a imagem de escola pública e de prática pedagógica com pesquisa e extensão bem diferente das práticas pedagógicas que eles viveram ou receberam em sua formação.

Outra questão que ficou bastante evidente na pesquisa é com relação à formação pedagógica dos professores, ponto de reivindicação dos professores tecnólogos e bacharéis que entram na instituição como professores e não tem licenciatura. Pelos documentos da instituição, esses professores devem passar por uma formação oferecida pela instituição, no entanto, os professores alegam nunca terem passado por essa formação e relatam ter bastante dificuldade ao desenvolver sua prática docente.

As dificuldades com a prática docente não são relatadas apenas pelos professores bacharéis e tecnólogos da instituição, mas também pelos professores licenciados que alegam ter tido uma formação deficiente na área pedagógica nas universidades públicas federais e estaduais que estudaram. Eles alegam vários fatores como greves, restrições as disciplinas pedagógicas e até uma cultura de “rejeição” às disciplinas pedagógicas dentro das universidades. Fatores esses, que os professores (as) afirmam terem prejudicado na sua formação, pois hoje entendem a necessidade da formação pedagógica para desenvolver sua prática docente e relatam que depois da universidade tiveram que buscar essa formação, os quais apontam como fundamental para a prática docente.

Em síntese, essa pesquisa mostra assim como temos dialeticamente pensado ao longo desse trabalho, que fazemos parte de grupos sociais de referência numa dinâmica social em movimento permeada por uma memória de lutas de classes, principalmente em uma sociedade

que ideologicamente defende valores ainda muito pautados nos grupos dominantes que vêm nos espaços escolares um mecanismo para manutenção de ideais neoliberais capitalistas.

Contudo, a ação educativa se desenvolve em meio a contradições e mediações dentro de grupos sociais composto por sujeitos histórico-culturais que possuem suas ideologias construídas de acordo com seus grupos sociais de pertencimento como a família, a escola etc. Essas memórias podem ser vividas, recebidas ou recompostas, mas não acontece de forma passiva, mas sim ativa, pois como afirma Halbwachs (2003) as nossas memórias são recompostas de acordo com a necessidade do presente. No entanto, os indivíduos não são passivos frente aos grupos sociais, existem contradições, conflitos e lutas como o que acontece dentro das escolas através de concepções como a de politecnia que almeja uma educação igualitária omnilateral.

Entendemos que precisamos refletir sempre ampliando o debate sobre a necessidade de concepções de ensino que ultrapassem os limites da escola meritocrática e segregadora que tem alimentado historicamente o dualismo educacional em nossa sociedade.

Precisamos pensar a escola como aponta Saviani (2004) destacando que, antes de tudo, a natureza histórico-social da educação escolar é de cunho filosófico e não procedimental. Ele destaca que o que está em questão, a rigor é o trabalho pedagógico como uma das formas de expressão da prática social, na base da qual residem as relações sociais de produção que geram, para além de “coisas”, a própria subjetividade humana como intersubjetividade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Rubens Mascarenhas de, MAGALHÃES,Lívia Diana Rocha. Relações Simbióticas entre Memória, Ideologia, Historia e Educação. In: LOMBARDI, J. C.; CASIMIRO; A. P. B. S.,MAGALHÃES; L. D. R (Org.). **História, Memória e Educação**. Campinas: Alínea, 2011, p. 99-109.

ASSUNÇÃO, Mathias Röhrig. **Quilombos maranhenses**. In: REIS, João José e GOMES, Flávio dos Santos. Liberdade por um fio: História dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

Bartlett, F. C. (1995). **Remembering: A study in experimental and social psychology.** Cambridge, MA: Cambridge University Press. (Original publicado em 1932)

_____. **Aspectos da Constituição Social da Memória em um contexto pré-escolar**. (Dissertação de mestrado). Campinas: UNICAMP, 1995.

BATISTA, Eraldo Leme; MüLLER, Meire Terezinha (Org.). ***A Educação Profissional no Brasil***: história, desafios e perspectivas para o século XXI. Campinas: Alínea, 2013.

BERGSON, Henri, 1859-1941. Matéria e Memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito; traduçãoPaulo Neves, -2-ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990. (Coleção Tópicos)

BOSCHETTI, Vania Regina.PlanoAtcon e Comissão Meira mattos: construção do ideário da universidade do pós-64. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.27, p.221 –229, set. 2007.

BRASIL. **Lei Nº11. 892,** de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede federal de Educação Profissional, Cientifica e Tecnológico, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dão outras providencias. Brasília. 2008.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão**. IFMA, 2014.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2014 [recurso eletrônico]: Lei N. 13.005, de 25 de junho de 2104, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências – Brasília: Câmaras dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p, (série legislação; n.125).

_____. Lei Nº 11.892, de 29 DE dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília. 2008.

_____. Resolução Nº 2, de 30 de janeiro 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília. 2008. (*)

BRYAN, N.A.P. Educação, trabalho e Tecnologia em Marx. **Educação e Tecnologia**, v.1, n.1, 1997. Disponível em: <revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/viewFile/1010/600>.

CAIRES, Vanessa Guerra, OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2016.

CELLARD, André. Análise documental. 295-314. In- **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DURKHEIM, Emile (1965). **Educação e sociologia**. São Paulo, Melhoramentos.

FRIGOTTO, G.A **relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. Educ. Soc**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura do mercado no ensino médio técnico. Brasília, DF: INEP, 2006.

GADOTTI, Moacir, 1941. **Concepção Dialética da Educação**: um estudo Introdutório. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GASKELL, George. **Entrevistas Individuais e grupais.** In Pesquisa Qualitativa com texto, Imagem e Som: Um manual prático. GASKELL, George; MARTINS W.(Orgs.); Tradução de Pedrinho A. Guareschi.-13. Ed. Petrópoles, RJ: Vozes, 2015.

HALBWACHS, Maurice, 1877-1945. **A memória Coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

_____. **A memória Coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003.

_____**Los marcos sociales de La memória.** Tradução de Manuel A. Baeza y Michel Mujica.- Rubí (Barcelona):Anthropos Editorial; Concepción: Universidade de la Concepción; Caracas: Unuversidad Central de Venezuela, 2004.

IFMA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: 2014-2018. São Luís, 2014.

_____. **Projeto Político Institucional**: 2016.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Unidade**: Campus São João dos Patos: 2016 – 2018.

_____. **Relatório de Gestão do Exercício de 2017.** Disponível em <https://portal.ifma.edu.br/wp-content/uploads/2018/04/Relatorio-de-Gestao-Exerc%C3%ADcio-2017.pdf> Acessado em 02/2018.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional**:as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**; a pedagogia crítica social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **Reflexões sobre a legislação de educação durante a ditadura militar (1964-1985).** Histórica – Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo, nº 36, 2009. Disponível em <http://www.historia.uff.br/stricto/td/1265.pdf> Acessado em 04/2017.

MACHADO, L.R. de S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

MACIEL, Alderlandia da Silva. **O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: um balanço do perído 1988 – 2008.** Tese (Doutorado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba – SP, 2010.

MARANHÃO. **Primeiro dia do Simuladão Mais Ideb mobiliza milhares de alunos no Maranhão**. Governo do Estado de Maranhão, 2017. Disponível em <http://www.ma.gov.br/agenciadenoticias/educacao/primeiro-dia-do-simuladao-mais-ideb-mobiliza-milhares-de-alunos-no-maranhao>.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Civilização Brasileira, 1973. Livro I.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007

_____. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MAGALHÃES, Lívia Diana Rocha; SANTOS, Polliana Moreno dos; SOUZA, Daniela Moura Rocha de. Memória e transmissão das experiências como desafios para os estudiosos da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.36, p. 105-114, dez.2009.

MANACORDA, Mario Alighiero; [tradução Newton Ra mos de Oliveira].**Marx e a pedagogia moderna** - Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MEDEIROS, Ruy Hermann Araújo.Memória e cultura- Denuncia da Memória: A questão da Cultura Escolar.In: LOMBARDI,J. C.; CASIMIRO;A. P. B. S.,MAGALHÃES; L. D. R (Org.).**História, Memória e Educação**. Campinas: Alínea, 2011.p.47-63.

MENEZES, Ebenezer Takunode; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete pedagogia progressista. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/pedagogia-progressista/>. Acesso em: 27 de set. 2017.

MOTA, Janaina, BOMFIM, Adriana Pereira; NETO, Nastassja Silva. Memória educativa e formação profissional a distância: os (des)caminhos de uma escolha. In: Formação de profissionais e a criança-sujeito**. Proceedings online**, 2008, São Paulo. Availablefrom, 2008.

Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100040&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 21. fev. 2017.

NASCIMENTO, José Edilson do. A política de expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica: o papel do IFMA no processo de modernização do noroeste maranhense.**VII CONNEPI**, 2012.

NOSELLA, Paolo; GOMES. **Ensino médio e educação profissionalizante**. La enseñanza media y la educación professional. In: **Revista RBBA**, 2016.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. **Noções História da escola Média**. In: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus- Leituras. Moysés Brejon (Org) - 13ª Ed, revista e ampliada. São Paulo, 1981.

OLIVEIRA, Ana Marcelina de; GONÇALVES, Oswaldo Junior. O processo de implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: o caso de um instituto em minas gerais. **III Semana de Ciência Política da Universidade Federal de São Carlos**. 27 a 29 de abril de 2015.Disponível em <http://www.semacip.ufscar.br/wpcontent/uploads/2014/12/Ana-Marcelina-de-Oliveira.pdf>.

ORTIGARA, C.; GANZELI, P. **Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: permanências e mudanças.** In: Evraldo Leme Batista; Meire Terezinha Müller. (Org.). A Educação Profissional no Brasil. 1ed. Campinas, SP: Alínea, 2013, v. 1, p. 257-280.

QUEIROZ, Telma Alves Pontes de; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. **Fundamentos socio-filosóficos da educação**/ Cecília– Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007. Disponível em <http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/fundamentos_socio_filosoficos_da_educacao/Fasciculo_09.pdf>.

RAMOS, Marise N. Possibilidades e Desafios na organização do Currículo Integrado. In: RAMOS, Marise N. (org); FRIGOTTO. Gaudêncio (Org); CIAVATTA Maria (Org) **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2005

_____. Concepção do Ensino Médio Integrado. Seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 08 e 09 de maio de 2008. Disponível em <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acessado em 20/05/2018.

RODRIGUES, José. **Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural.** Trabalho, educação e saúde, EPSJV-Fiocruz, v. 3, n. 2, set. 2005, p. 259-282.

SÁ, C.P. Sobre o campo de estudo da memória social: uma perspectiva Psicossocial. In: **Revista Psicologia Reflexão e Crítica**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2007. V. 20 (2) p. 290-295. www.scielo.br/prc. .

SANTA, Fernando Dala, BARONI, Vivian**. As raízes marxistas do pensamento de Vigotski: contribuições teóricas para a psicologia histórico-cultural.** Kínesis, Vol. VI, n°

12, dez.2014, p. 1-16. Disponível em <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/1_fernandoevivian.pdf>**.** Acessado em 09/2017.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **Sobre a Autonomia das Novas Identidades Coletivas: alguns problemas teóricos.** Rev. bras. Ci. Soc. vol. 13 n. 38 São Paulo Oct. 1998. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69091998000300010>. Acessado em 07/05/2018.

SAVIANI, Dermeval. **Historias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas,SP: Autores Associados, 2013.(Coleção memória da educação).

_____. Escola e Democracia. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 2006.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

_____. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1994.

SERQUEIRA, Carla. **Maranhão:** porto seguro para o desenvolvimento. Disponível em:<http://www.tendenciasemercado.com.br/supermaterias/maranhao-porto-seguro-para-o-desenvolvimento>. Acesso em: 22 jun. 2017.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval.; MAHFOUD, Miguel.Halbwachs: Memória Coletiva e Experiência.**Instituto de Psicologia**-USP. São Paulo, 4(1/2), p.285-298,1993.

SILVEIRA, Zuleide Simasda. **Contradições entre capital e trabalho**: concepções de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2007.

SOUZA J.; KANTORSKI LP.; LUIS MAV. Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. **Rev. Baiana Enferm**. 2011.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro, UFRJ, 1999.

UNGLAUB, Tânia Regina da Rocha; CUBAS, Caroline Jaques**. História da Educação.** Caderno Pedagógico. Diretoria da Imprensa Oficial e Editora de Santa Catarina. Florianópolis, 2011. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/312185468/Guia-de-Estudos-Historia-Da-Educacao>. Acessado em 04/2017.

VIANA, Giomar; LIMA, Jandir Ferrera de. **Capital humano e crescimento econômico** INTERAÇÕES, Campo Grande, v. 11, n. 2 p. 137-148, jul./dez. 2010.Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/inter/v11n2/a03v11n2.pdf> Acessado em 17/07/2018.

VYGOTSKY. L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. A transformação socialista do homem. In VARNITSO, 3, p. 36-44, 1930. Trad. Roberto Della Santa Barros. Disponível em: http://www.pstu.org.br/cont/subjetividade vigotski.pdf .

ZAGO, Luis Henrique. O método dialético e a análise do real. **Kriterion** [online]. 2013, vol. 54, n. 127, p.109-124. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-512X2013000100006>.

ZANOTTI, L.J. **Etapas Históricas de la política educativa**. Buenos Aires: Eudeba, 1972.

APÊNDICE A

Roteiro Grupo Focal

Método: Associação livre- uma situação será apresentada e o moderador pede para os entrevistados falarem o que pensam. Mesmo que alguns membros do grupo ainda não tenham uma opinião formada, a partir da expressão de outros participantes eles podem fazer associações, concordar com o que já foi dito ou mostrar opiniões divergentes.

Funções: Mediador e observador, operador de gravação, digitador

Objetivos

1. Identificar a trajetória docente dos professores do IFMA através de suas memórias relatadas;
2. Analisar a influência das relações dos grupos sociais que o professor pertence para entender seu pensamento docente;
3. Identificar as percepções e impressões sobre educação e sociedade;
4. Constatar as perspectivas dos professores através das memórias pedagógicas que comparecem no cotidiano do IFMA estabelecendo normas e valores na constituição de um saber no seu cotidiano pratico na conjuntura social vigente.

Temas: educação, sociedade, pratica docente, memória, ideias pedagógicas.

Seções: Seção 1 – professores;

Seção 1

Questão-chave 1 **–** Como entendem a relação entre educação e sociedade?

Questão-chave 2- Quais os problemas que vocês têm encontrado no processo pedagógico hoje?

Questão-chave 3 – Quais os grupos sociais que vocês têm maior referência para sua formação?

Questão-chave 4- Quais memórias vocês têm de sua formação?

Questão-chave 5 – Quais ideias pedagógicas vocês têm mais afinidades? Qual o perfil de concepção pedagógica você adota?

Questão-chave 6 – O que vocês acham da proposta educacional do IFMA?

Questão-chave 7- O local que vocês trabalharam antes é muito diferente do IFMA? Em que aspectos?