

A FORMAÇÃO DOCENTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS E A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Márcia Soares de Oliveira¹
Maria Adélia da Costa²

Introdução

Este estudo objetiva analisar os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura ofertados por um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia localizado no Estado de Minas Gerais, doravante denominado *Instituição Pesquisada*, a fim de verificar a abordagem sobre integração curricular, ensino técnico integrado e formação docente para a educação profissional presente nesses documentos e, em tese, por conseguinte, na preparação do docente egresso para atuar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), especificamente nos cursos técnicos na forma integrada ao ensino médio.

Para tanto, a metodologia utilizada foi a pesquisa documental na legislação educacional e referencial teórico adjacentes aos temas EPTNM, currículo integrado e formação docente, à luz da qual foram analisados os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de oito cursos de licenciatura ofertados pela *Instituição Pesquisada* em seis de seus *campi*, a saber: Licenciatura em Ciências Biológicas (*campus* 1), Licenciatura em Computação (*campus* 2), Licenciatura em Física (*campi* 1, 3 e 4), Licenciatura em Geografia (*campus* 4) e Licenciatura em Matemática (*campi* 5 e 6).

Em Prodanov (2013), temos que a utilização da pesquisa documental é destacada em situações nas quais se podem organizar informações dispersas, conferindo-lhes novo valor enquanto fonte de consulta.

Para tecer o cenário em que se encontram os resultados e conclusões apuradas, o texto versa sobre os três pontos essenciais da relação que se propôs no título: o papel dos Institutos Federais na EPTNM e na formação docente, os cursos técnicos integrados e a Formação de Professores para Educação Profissional (FORPROFEP).

Por certo, nem de longe existe a pretensão de abordar todas as nuances que envolvem esses três pilares, visto que são temas extremamente amplos e que estendem sua complexidade muito

¹ Mestranda em Educação Tecnológica CEFET-MG. Pedagoga IFMG. marciasoaresoli@gmail.com

² Doutora em Educação. Docente CEFET-MG. adelia.cefetmg@gmail.com

além do campo educacional. Resta apenas a intenção de situar o leitor num paralelo entre as essências e preceitos legais que constituem as instituições e a prática que as move.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a EPTNM

A Lei nº 11.892/2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Destacaremos alguns pontos dessa legislação que caracterizam a relação que conduz esse estudo entre os Institutos Federais, a EPTNM e a formação docente. Já no artigo segundo de sua lei de criação, os Institutos Federais são definidos como

instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008)

Dentre as finalidades expressas no artigo sexto, destacamos a de “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior” com otimização de recursos físicos, humanos e financeiros; bem como a orientação de sua “oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais”. (BRASIL, 2008)

Na seção III, são definidos os objetivos dos Institutos Federais, dos quais recortamos:

Art. 7º[...]

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; [...]

VI - ministrar em nível de educação superior: [...]

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; [...]

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea *b* do inciso VI do caput do citado art. 7º. (BRASIL, 2008)

A lei de criação dos Institutos Federais não permite restar nenhuma dúvida sobre o compromisso dessas instituições com a educação básica por meio dos cursos técnicos na forma

integrada. E esse compromisso, ou melhor, a urgência de que uma institucionalidade forte abraçasse esse compromisso, não era algo novo em 2008, ao contrário. Era um clamor já antigo que se revigorou a partir de 2004, quando o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) reverteu a ruptura causada pelo Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), que praticamente baniu os cursos técnicos integrados do cenário educacional brasileiro.

Os defensores dos cursos integrados não enxergam nessa forma de oferta apenas uma política educacional de escolarização, formação de mão-de-obra ou melhoria do ensino médio. Trata-se, antes, de uma estratégia contra a desigualdade social brasileira. Essa forma de ensino permite ao aluno filho da classe trabalhadora uma formação integral, que mesmo não revertendo sua necessidade precoce de ingresso no mercado de trabalho, lhe permite o desenvolvimento de outras potencialidades humanas e a possibilidade de rompimento com a histórica subalternidade social.

A publicação que reúne concepção e diretrizes dos Institutos Federais afirma que eles “respondem à necessidade da institucionalização definitiva da educação profissional e tecnológica como política pública”. (BRASIL, 2010, p. 19)

Já o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007), ao evidenciar a impossibilidade da retomada de uma educação politécnica³ na realidade socioeconômica brasileira, aponta os cursos técnicos integrados como o melhor investimento possível naquele momento histórico.

Essa solução é transitória (de média ou longa duração) porque é fundamental que se avance numa direção em que deixe de ser um luxo o fato dos jovens das classes populares poderem optar por uma profissão após os 18 anos de idade. Ao mesmo tempo, é viável porque “o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade” (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005, p. 43). Foi a partir dessa convergência mínima dentre os principais sujeitos envolvidos nessa discussão que se edificaram as bases que deram origem ao Decreto nº. 5.154/04. Esse instrumento legal, além de manter as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes trazidas pelo Decreto no. 2.208/97, teve o grande mérito de revogá-lo e de trazer de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, agora, numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção. (BRASIL, 2007, p. 24)

³ Portanto, o ideário da politecnia buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 35)

A alteração feita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) pela Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008), incluindo uma sessão específica sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, consolida juridicamente a EPTNM e traz uma afirmação extremamente importante para a formação integrada, que iria, ou ao menos deveria influenciar diretamente a questão da docência no ensino técnico integrado: o nível médio da educação profissional é parte da educação Básica.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a formação docente

Fundamentado o vínculo inato dos Institutos Federais com a educação básica por meio dos cursos técnicos integrados, voltemo-nos para sua ligação com a formação docente.

Além da atenção especial às licenciaturas dada na prescrição legal de reservar-lhes vinte por cento das vagas, existem outros pontos nessa legislação e adjacências que devem ser explorados ao analisar a relação dos Institutos Federais com a formação docente.

Quando as licenciaturas são colocadas como uma das ofertas de ensino que compõem os objetivos dos Institutos, a finalidade dessa oferta é cuidadosamente caracterizada: “com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (BRASIL, 2008).

Encontra-se aqui um indício de atenção à formação docente para a educação profissional que poderia se passar por totalmente positivo, não fosse pelo detalhe de que, numa análise bem linear da frase, o legislador separa educação básica de educação profissional, e esse detalhe tem um custo alto na luta pela FORPROFEP.

O documento publicado pela SETEC sobre as diretrizes dos Institutos (BRASIL, 2010) é um texto com viés histórico e enfático sobre a transformação social confiada aos Institutos Federais. No momento em que mais se volta para a formação docente para a educação profissional, ele repete o detalhe, tendendo para a questão específica das licenciaturas para disciplinas técnicas.

Na esfera mais palpável, o que se apresenta referendado em lei é a possibilidade de ingressarem para a docência das disciplinas profissionalizantes, oriundos de diferentes formações com pouco conhecimento do trabalho em educação, principalmente subestimando de certa forma o saber pedagógico, intrínseco ao ato educativo. Nesse universo bastante diversificado, o que se tem historicamente é a predominância da atuação de técnicos e bacharéis nos mais variados campos; e, na última década, maciçamente, a presença dos tecnólogos na função docente. Torna-se, portanto, necessária e urgente a instituição preceitual de licenciaturas para as disciplinas profissionalizantes. (BRASIL, 2010, p. 29)

A definição de qual licenciatura deve ser ofertada claramente se trata de uma preocupação justificada com uma nuance de grande importância, tanto no cenário da formação docente quanto da educação profissional. Quando se pretende analisar a dedicação dos Institutos Federais a esse viés, o resgate desse trecho é norteador.

Nesse artigo, porém, não está se buscando verificar a adequação dos cursos ofertados às demandas específicas de cada área. Independente de qual licenciatura, o objetivo é verificar a propriedade com que ela prepara o egresso para atuar na educação profissional integrada ao ensino médio, seja ministrando aulas de informática, eletrônica ou língua portuguesa.

Outro ponto interessante está no artigo 6º da Lei nº 11.892/2008, que traz as finalidades e características dos Institutos Federais, dentre as quais estão a verticalização, destacada no inciso III: “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão”. (BRASIL, 2008)

O mesmo documento citado alguns parágrafos acima bem descreve o cenário ideal dessa verticalização.

Os Institutos Federais validam a verticalização do ensino na medida em que balizam suas políticas de atuação pela oferta de diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, tomando para si a responsabilidade de possibilidades diversas de escolarização como forma de efetivar o seu compromisso com todos.

Como princípio em sua proposta político-pedagógica, os Institutos Federais deverão ofertar educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como programas de pós-graduação lato e stricto sensu, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada do trabalhador e dos futuros trabalhadores.

Exatamente por esse grau de abrangência, os Institutos Federais têm condições de estabelecer uma singularidade em sua arquitetura curricular: a flexibilidade para instituir itinerários de formação que permitam um diálogo rico e diverso em seu interior e a integração dos diferentes níveis da educação básica e do ensino superior, da educação profissional e tecnológica, além de instalar possibilidades de educação continuada, aspecto decorrente da dinâmica da realidade produtiva. (BRASIL, 2010, p. 26)

Na prática, isso quer dizer que cada *campus* se dedica a uma ou algumas áreas de conhecimento específicas, ofertando cursos em todos os níveis de ensino e que, portanto, o seu corpo docente, pertencente à carreira EBTT (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico), irá transitar entre cursos de nível técnico e superior.

É justamente a verticalização do ensino que, supõe-se, daria o tom da naturalidade com que as licenciaturas ofertadas numa instituição que também oferta ensino técnico integrado ao médio seriam cursos de excelência no que tange ao estudo, entendimento e prática da integração curricular.

A integração curricular nos cursos técnicos de nível médio

Costa (2016, p. 136) nos alerta que o discurso político sob o qual ocorreu a implantação dos Institutos Federais possuía um forte aceno pela valorização da educação profissional e tecnológica e sua elevação a “um *status* acadêmico privilegiado, visando a possibilidade de romper com os preceitos que condicionaram a formação técnica para, preferencialmente, se destinar à classe trabalhadora”.

A formação profissional ofertada por essa nova institucionalidade não deveria ser confundida com a mera capacitação técnica de jovens pobres ou adultos desempregados para que alcançassem colocação no mercado do trabalho. Tratava-se de uma ação no sentido de romper com a tradicional dualidade da educação brasileira que refletia a desigualdade socioeconômica: ricos estudam para a cultura e pobres estudam para o trabalho. Infelizmente, como discurso e prática com frequência se desencontram, Costa (2016) afirma que

as estratégias em prol desse objetivo foram insuficientes, pois, de concreto, nenhuma ação foi implantada no sentido de romper com essa estrutura dual que não se resolve apenas com discursos de inclusão. Existe todo um viés produtivista que direciona essa formação para uma lógica de angariar força de trabalho qualificada para o atendimento das necessidades dos sistemas produtivos. E, nesse contexto, a EPT é concebida como um instrumento de fundamental importância para formar excelentes profissionais. **Todavia, compreendo que essa formação pode se realizar por duas vias, uma que coopera com o treinamento do trabalhador aos modos de produção e outra que proporciona uma formação crítica, desalienada, questionadora e com potencial de transformação da condição de submissão às leis dos sistemas produtivos.** (COSTA, 2016, p. 137, grifo nosso)

É nessa segunda forma que se aportam os cursos técnicos integrados ao ensino médio. É pela via da integração entre os conteúdos da formação geral e aqueles particulares da atividade profissional que se pretende formar um cidadão que, mesmo tendo a necessidade de ingressar no mundo do trabalho logo após a conclusão da educação básica, desenvolveu a consciência de que ele não é apenas parte de uma massa de mão-de-obra com o destino selado de perpetuar as

arraigadas determinações de classe social que, certamente, foram impostas à geração que o antecedeu.

E o alcance desses objetivos passa pela elaboração do currículo que, por sua vez, constitui um terreno tão complexo quanto fundamental para a formação discente.

O campo de estudos sobre Currículo, hoje extremamente desenvolvido e diversificado em correntes de pensamento e conceitos, surgiu nos EUA dos anos 20, num cenário de institucionalização da educação de massas e condições como movimentos imigratórios, identidade nacional, industrialização e urbanização (Silva, 2015). A construção de um currículo é complexa e multifacetada.

O que deve ser ensinado ou aprendido é sempre a questão de fundo de um debate conceitual sobre currículos ou de um desenho curricular concreto. Essa questão gera ou deriva de outras, tais como: que tipo de homem objetivamos formar? Como ensinar o que deve ser ensinado? Por que ensinar isso ou aquilo? Quem define o currículo? Quais as relações de poder implicadas em sua definição? (MORAES E KÜLLER, 2016, p. 27)

Assim, todo currículo vai muito além dos conteúdos tomados simplesmente como o conhecimento acumulado pela sociedade ao longo dos séculos, e se vincula, em grande medida, à serventia que possuem esses conhecimentos para determinados objetivos.

O recorte da integração curricular na educação profissional está inevitavelmente ligado às questões políticas, sociais e capitais que se refletem, se adentram e em larga escala moldam a escola, seus objetivos e funções. Então, um currículo de ensino médio integrado ao técnico que busque romper a dualidade entre formar para o trabalho ou para a cultura tem o desafio de vencer o “dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e tecnologia” (RAMOS, 2012, p. 107).

Para Moraes e Küller (2016) muito das dificuldades na prática da integração curricular reside na fragmentação do currículo gerada pela sua organização histórica em disciplinas e pela transposição didática do conhecimento científico em saber escolar, isso feito por professores formados nos mesmos moldes de especialização e fragmentação do conhecimento.

Para os autores, a transposição didática é um processo que ocorre interna e isoladamente dentro de cada disciplina, subdividindo o conhecimento específico em pequenos conjuntos de informações, reforçando não apenas o modelo dominante de conhecimento do real, que “fragmenta o mundo para melhor conhecê-lo” (MORAES e KÜLLER, 2016, p. 28), como também a distância e a independência entre as disciplinas.

Numa analogia à expressão grade curricular, que com frequência é equivocadamente considerada sinônimo de currículo, é como se cada disciplina fosse uma barra vertical, porém, sem a ancoragem das barras horizontais que conferem unidade e força ao conjunto de vergalhões.

Como o contato mais direto do aluno com o conhecimento consiste na disciplina isolada, ele é condicionado a ver e a esperar que esse conhecimento seja recebido de maneira fragmentada. Assim, para alunos e professores, o conhecimento que vale a pena aprender e ensinar passa a ser o conhecimento disciplinar fragmentado em tópicos de conteúdo. (MORAES e KÜLLER, 2016, p. 29)

Os autores se dedicam a afirmar categoricamente a necessidade de se desconstruir a ideia de que a escola tem por objetivo transmitir saberes que sejam apenas escolares, que se justifiquem apenas no interior de seu sistema de avaliação e que se destinem apenas ao indivíduo enquanto aluno, como se o ser aluno, filho, trabalhador, membro de associação de bairro, militante de uma causa, expectador de um filme ou desempregado fossem instâncias totalmente independentes e categorizáveis de uma pessoa.

Ramos (2012, p. 122) afirma que a sobreposição de disciplinas de formação geral e de formação específica ao longo do curso não estabelece integração, tampouco o acréscimo de um ano de conteúdos técnicos aos três anos de ensino médio regular alcançaria tal objetivo. Para a autora, “a integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura”. É o trabalho como princípio educativo, que também figura como um dos princípios norteadores da EPTNM na Resolução CNE/CEB nº 06/2012, que institui suas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Para o alcance desse conceito de trabalho como princípio educativo, Ramos (2010) fala da necessidade de compreensão do trabalho em seu sentido duplo: ontológico, como ação essencialmente humana e mediadora da existência e relação do homem com a natureza e com outros, produzindo conhecimento; e histórico, como categoria econômica que o torna uma forma particular de produção da existência humana sob o capitalismo.

[...] o trabalho, nos sentidos ontológico e histórico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio por ser condição para se superar um ensino enciclopédico que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive. É princípio educativo, ainda, porque leva os estudantes a compreenderem que todos nós somos seres de trabalho, de conhecimento e de cultura e que o exercício pleno dessas

potencialidades exige superar a exploração de uns pelos outros. (RAMOS, 2010, p. 55)

A autora estabelece, ainda, uma estreita relação no interior do currículo do ensino médio onde o trabalho, ao mesmo tempo em que figura como princípio educativo, abarcando as concepções de ciência e cultura, também pode se constituir como contexto e justificativa para as atividades essencialmente produtivas.

Além da profundidade teórica sobre o currículo integrado, encontramos também leituras que se pretendem mais práticas, objetivas e exemplificadoras de como implantar essa integração no cotidiano de um curso técnico. Não havemos de nos debruçar sobre essa vertente nesse estudo, dada a sua brevidade e finalidade.

Contudo, considera-se importante o registro de duas condições que julgamos essenciais para a construção do currículo integrado. Existem muitas exigências e necessidades, inclusive de ordem estrutural da escola, que são igualmente essenciais, mas nos deteremos aqui no que se refere ao corpo docente.

A primeira condição diz respeito ao trabalho coletivo dos professores no que precisa ser considerado, por cada um deles, a elaboração do curso, e não do plano de ensino da sua disciplina. É somente através do encontro entre os professores nos seus processos individuais de ensino que se tornará possível conduzir o aluno num processo de aprendizagem integrada.

A segunda condição está ligada à consciência de que cada curso técnico integrado ao ensino médio tem sua singularidade, tanto entre as diferentes habilitações ofertadas na mesma unidade quanto entre a mesma habilitação em unidades, e realidades distintas. Isso porque, se estamos falando em formar um cidadão consciente e crítico da sua realidade social, apto para transformá-la, é essa realidade que precisa ser respeitada e se tornar ponto de reflexão no interior do currículo. Freire (1996) nos diz que cabe à escola e ao professor não apenas respeitar o conhecimento prévio dos educandos, como também problematizá-lo em relação aos conteúdos ensinados.

Porque não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Porque não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (FREIRE, 1996, p. 30)

Vejamos um exemplo: o desastre ambiental ocorrido em 2015 em Minas Gerais, quando o rompimento de uma barragem despejou milhares de toneladas de rejeito de minério sobre

povoados e no Rio Doce. Um fato como esse pode ser abordado em qualquer disciplina sob o viés político, ambiental, capitalista, biológico, químico e humano, seja num curso técnico em mineração ou informática; e isso vai ocorrer de formas diferentes num *campus* situado em um município às margens do Rio Doce ou no sul do país.

Integração curricular é um conceito profundo, vasto e complexo, mas é também cotidiano, atualização, troca de experiência, conhecimento da realidade e inserção na comunidade local, nos arranjos produtivos locais (APL), expressão tão presente nas leituras sobre os Institutos Federais.

A formação de professores para a educação profissional (FORPROFEP)

Não é sem propósito que a FORPROFEP foi colocada como último tópico desse texto. A leitura sobre a institucionalidade dos Institutos Federais e sobre os fundamentos do currículo integrado diz muito sobre o profissional docente necessário à educação profissional, sobre tudo a EPTNM. Não nos atreveremos aqui a uma discussão sobre o tema em sua essência; apenas ao recorte que a vincula aos Institutos Federais e à integração curricular no escopo desse estudo. Como já abordado, é ponto pacífico que a EPTNM pertence à educação básica, e isso tem vinculação direta com a formação docente além de, em tese, ter um profundo significado em termos de política pública educacional. Para Kuenzer (2010):

A incorporação de todas as modalidades de educação na concepção de educação básica, estabelecendo sua integração e assegurando sua organicidade, decorre desta concepção de educação como totalidade. Isso significa organizar a educação básica como um sistema que não admite formas paralelas que comprometam a assumida integração entre as etapas e modalidades de ensino oferecidas pela educação escolar e as demais ações educativas que ocorrem no conjunto das práticas sociais. Pretende assegurar, dessa forma, tanto a organicidade interna à educação básica, quanto a externa, articulando, pela mediação da educação, conhecimento, trabalho e cultura. (KUENZER, 2010, p. 855)

Se a EPTNM pertence à educação básica, a formação docente para essa forma de oferta é regida pelo artigo 62 da LDB, que exige nível superior, em curso de licenciatura plena. No entanto, na realidade da condução das políticas de formação docente para educação profissional essa relação não tem sido tão exata.

Segundo Oliveira (2005), de modo geral, no Brasil, a formação docente para as disciplinas profissionalizantes sempre foi desprovida de marcos regulatórios concretos e com integralidade

própria. A gestão da FORPROFEP sempre ocorreu sob a forma de programas especiais e emergenciais, sem regularidade e desvinculada da formação de professores para o ensino médio regular. Esses programas possibilitam o acréscimo da formação pedagógica à formação profissional já adquirida na área.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para EPTNM, ao tratar da formação docente, reiteram a necessidade da formação pedagógica e estipula prazo até 2020 para que professores graduados não licenciados se adequem, mas não é enfática com relação à qualidade dessa formação, uma vez que utiliza a expressão “cursos de graduação e programas de licenciatura e outras formas” (BRASIL, 2012), bem como abre a possibilidade de equivaler à licenciatura uma certificação de saberes profissionais de docentes com mais dez anos de exercício, obtida por meio da Rede CERTIFIC.

Como dissemos, esse tema é por demais amplo, tanto que do que abordamos nesse tópico até o momento não chegamos ao ponto específico que intitula esse trabalho. Vejamos que, apesar de toda carência de regulação que assola a FORPROFEP, os Institutos Federais são uma política pública de formação de professores para a educação básica e educação profissional, conforme explicitamente definido nos objetivos contemplados em sua lei de criação.

Já lembramos aqui que essa divisão incômoda entre educação básica e profissional no texto da lei traz alguns prejuízos interpretativos. É uma preocupação, que aparece também em outros momentos, voltada para a questão da oferta de licenciaturas específicas para as disciplinas profissionalizantes, o que parece estar ainda mais distante e não responde às questões que levantamos sobre a preparação adequada do licenciado para os cursos técnicos integrados.

A pesquisa documental que ilustra esse trabalho não analisou a adequação da escolha da licenciatura ofertada pela *Instituição Pesquisada*: se ela atende à demanda dos cursos profissionalizantes ou se é de uma ciência pura. Buscou verificar, isso sim, se essa licenciatura, uma vez ofertada por uma instituição responsável também pela oferta de cursos técnicos integrados, inclui em seu currículo a preparação do egresso para lecionar nessa esfera da educação básica.

Voltando à questão dos prejuízos interpretativos do trecho da lei de criação dos Institutos Federais, que objetiva formar docentes para a educação básica e para a educação profissional, embora seja de extrema leviandade, o temor é de que não se enxerguem nas licenciaturas de ciências puras, ditas formadoras de professores para a educação básica, um *locus* de pesquisa e aprendizagem sobre a docência em cursos técnicos na forma integrada ao ensino médio. E que

as licenciaturas voltadas para disciplinas profissionalizantes, por sua vez, se aglutinem mais ao caráter profissional do conteúdo científico do que à profissionalização para docência.

Análise dos resultados

Para realização desse estudo foram analisados 8 projetos pedagógicos referentes à 5 licenciaturas, ofertadas em 6 *campi* da *Instituição Pesquisada*, a saber: Ciências Biológicas (*campus* 1); Computação (*campus* 2); Física (*campi* 1, 3 e 4); Geografia (*campus* 4); Matemática (*campi* 5 e 6).

A *Instituição Pesquisada* conta com 17 unidades em funcionamento que, juntas, ofertam 17 habilitações técnicas na forma integrada, totalizando 37 cursos técnicos. Em todos os *campi* onde há oferta de licenciaturas também existem habilitações na forma integrada em número mínimo de 3 cursos.

Inicialmente, foi realizada uma busca eletrônica nos documentos pelos seguintes termos e variações: integração curricular (integração); currículo integrado (curso integrado, técnico integrado); ensino técnico; Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM).

A seguir, os resultados encontrados foram classificados quanto à sua vinculação: EPTNM; integração interna entre as atividades do curso; outro tema.

A busca pela expressão ‘integração curricular’ obteve retorno em apenas 3 projetos e nenhuma ocorrência tinha vinculação com estudos sobre a integração curricular no ensino técnico integrado. Todas se referiam a citações da Lei nº 11.892/2008; atribuições do NDE e integração curricular no próprio curso de Licenciatura.

A palavra ‘integração’, isoladamente, aparece um número significativo de vezes, em todos os projetos, e também vinculada à integração entre as disciplinas do curso, estratégias de interdisciplinaridade, integração entre ensino, pesquisa e extensão.

O outro termo mais encontrado foi ‘ensino técnico’, porém apenas vinculado à descrição da oferta de cursos pelo *campus* ou nas citações legais dos objetivos e finalidades dos Institutos Federais, bem como a expressão ‘Educação Profissional Técnica de Nível Médio’, encontrada apenas uma vez.

A única ocorrência clara encontrada sobre a verticalização do ensino foi no projeto da Licenciatura em Matemática do *campus* 5. No item ‘Modos de integração entre os diversos níveis e modalidades de ensino’ há um subitem destinado à educação profissional e Tecnológica, com o seguinte texto: “A integração dos alunos com esta modalidade de ensino se dá através da

discussão metodológica por ela requerida no componente obrigatório de práticas de ensino. Esta discussão é enriquecida pelo fato dos próprios docentes da licenciatura terem experiência nesta modalidade, por se tratar o IFMG de uma instituição de Educação Profissional e tecnológica.”

Ressalte-se que esse mesmo item aparece em outros projetos, até mesmo por alguma padronização que se mantém entre eles, pertencendo à mesma instituição. Porém, somente em um documento há um subitem reservado para a educação profissional.

Ainda que seja uma boa citação, seu alento não faz fartura, pois o mesmo projeto, ao descrever o mercado de trabalho para seu egresso, cita apenas ensino básico (embora o nível técnico da educação profissional pertença à educação Básica, não temos indícios de que o autor se fiou nessa definição legal). E ainda, quando distribui a carga horária de estágio curricular, o faz apenas entre o ensino fundamental e o ensino médio regular.

Há que se ressaltar que todos os projetos valorizam e abordam fartamente a questão da integração entre as disciplinas do curso e entre as ciências, a interdisciplinaridade, o trabalho conjunto dos professores, etc. Também é frequente esse princípio integrador nos textos sobre a formação do licenciado, seu papel como educador e formador dos jovens, os aspectos políticos, sociais, ambientais e éticos que são inerentes à docência.

Enfim, de modo algum se pode dizer que os projetos são esvaziados dos conteúdos e abordagens que se espera de um projeto de curso para além do conhecimento específico de sua ciência. No entanto, a não ser pelos itens que se referem à descrição e contextualização do *campus* e do Instituto Federal, a leitura dos textos não nos revela que o lugar de fala dessas licenciaturas é diferente do que seria de uma licenciatura ofertada por uma universidade ou por uma instituição de ensino privada.

Os cursos não se assumem, ou não se consideram, parte de uma política pública de ensino que criou instituições com objetivos específicos de ofertar uma educação profissional que vá além da técnica e uma formação docente capaz de melhorar a educação básica.

Importante frisar que esse trabalho não pretende, sob nenhum aspecto, analisar ou julgar a qualidade dos cursos. Todas as ponderações aqui feitas se vinculam apenas ao recorte específico da FORPROFEP.

Considerações Finais

A leitura dos projetos pedagógicos não fornece indícios de que a preparação do egresso para a atuação na EPTNM seja um tema presente na construção dessas licenciaturas.

Os resultados demonstram o grave desperdício de um espaço fértil e propício para o fortalecimento da FORPROFEP e dos cursos técnicos integrados, além de uma contradição que pode ser bastante danosa para a estratégia de consolidação dessas estâncias da educação profissional. Se almejamos que a formação docente seja feita em cursos de licenciatura; se defendemos que bacharéis façam cursos de complementação pedagógica antes de ingressarem no magistério; se lutamos para que a formação de professores para a educação profissional deixe de ser algo circunstancial e ganhe uma agenda efetiva na legislação educacional; um curso de formação de professores ministrado em uma instituição cuja oferta principal é formada por cursos técnicos integrados teria de ser, naturalmente, lugar cativo para a mais efetiva construção desses saberes.

Embora o estudo trate de uma amostra bastante restrita no universo dos 38 Institutos Federais que compoem a RFEPCT, é possível temer que indicativos de uma desidentidade dessa instituição com relação às suas origens, no atual momento político que nosso país atravessa, pode significar um terreno especialmente perigoso para o futuro da educação profissional.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 2.208**, de 17 de Abril de 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em 27 mai. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de Julho de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em 27 mai. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.741**, de 16 de Julho de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em 27 mai. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de Dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em 27 mai. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 27 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes**. Brasília: MEC/ Setec, 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concecaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 27 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC/ Setec, dez. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em 27 mai. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 6/2012**, de 20 de Setembro de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 27 mai. 2018.

COSTA, M. A. da. **Políticas de formação docente para a educação profissional: realidade ou utopia?** 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. In: ____ (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez 2012. Cap. 1, p. 21-56.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, V. 31, n. 112, Jul/Set 2010, p. 851-873. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300011>. Acesso em 27 mai. 2018.

MORAES, F. de; KÜLLER, J. A. **Currículos Integrados no Ensino Médio e na Educação Profissional: desafios, experiências e propostas**. São Paulo: Editora Senac, 2016.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. In: ARANHA, A. V.; CUNHA, D. M.; LAUDARES, J. B. (Org.). **Diálogos sobre o trabalho: perspectivas multidisciplinares**. Campinas: Papyrus, 2005, p. 15-38.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. – Novo Hamburgo. Feevale, 2013. Disponível em <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=zUDsAQAAQBAJ&oi=fnd&pg-PA13&dq=pesquisa+documental+e+revis%C3%A3o+bibliogr%C3%A1fica&ots=da369jBaDK&sig=D3qCpIpJ2rY-c6CuX7gNmDOPvKw#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em 27 mai. 2018.

RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, J. e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. Cap. 2.

6 Seminário

Educação e Formação Humana: desafios do tempo presente | I Simpósio Educação, Formação e Trabalho

RAMOS, M.N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. Cap. 4, p. 107-128.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.