

## **FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA NECESSIDADE URGENTE**

### **IAPONIRA DA SILVA RODRIGUES**

Pedagoga do IFRN/Parnamirim e mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do IFRN, Natal-RN.

### **FRANCISCO DAS CHAGAS SILVA SOUZA**

Doutor em Educação (UFRN) e professor do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do IFRN, Natal-RN.

### **Introdução**

Desde princípios do século XXI, durante os dois mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e o da atual presidenta Dilma Rousseff, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica vem passando por um processo de expansão e interiorização cujo objetivo é combater as desigualdades estruturais de diversas ordens e proporcionar o desenvolvimento social dos sujeitos atendidos e econômico a partir da articulação das ofertas educacionais e das ações de pesquisa e extensão (PACHECO, 2011).

Por outro lado, essa expansão representa também um desafio e demanda uma reestruturação interna a fim de garantir a manutenção da qualidade educativa reconhecida historicamente. Nesse novo panorama, uma questão crucial a ser tratada diz respeito à formação de professores para atuar nessa instituição, sobretudo no Ensino Médio Integrado (EMI).

Nosso objeto, neste artigo, é discutir a formação de professores para atuar na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especificamente no EMI, este situado em um contexto curricular que tem como princípios basilares o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia e que sirva aos interesses daqueles que vivem do trabalho. Considerando as limitações que têm sofrido a EPT ao longo da nossa história defendemos aqui a necessidade de ampliação de políticas públicas e de pesquisas acadêmicas que visem a formação inicial e continuada de profissionais que atuam na EPT.

Guiamos nossa discussão a partir da articulação entre dois pontos, a saber: no primeiro apresentamos o EMI, considerando as suas características e propostas. No segundo, tratamos especificamente sobre a formação docente para atuar na EPT e, dentro desta, no EMI.

### **Ensino Médio Integrado: superando a dualidade estrutural**

Ao longo dos séculos, a educação brasileira apresentou contradições e dualidades que ainda permanecem na atualidade. Temos assim, uma recorrente fragmentação/cisão entre a formação geral e a profissional, na qual se delineiam caminhos diferenciados segundo a classe social: para a classe dominante, uma educação propedêutica, para os trabalhadores, uma educação técnica voltada para o mercado de trabalho. Historicamente, a dualidade estrutural “expressou-se por meio da oferta de escolas que se diferenciam segundo a classe social que se propunham formar: trabalhadores ou burgueses.” (KUENZER, 2007, p. 1155-1156).

O divórcio entre a educação para a elite (a formação geral) e outra destinada para as camadas sociais menos favorecidas (a formação profissional) está presente também nos programas, projetos e políticas educacionais, num conturbado processo histórico de avanços e recuos em relação à integração entre os diversos níveis e modalidades de educação, notadamente entre a educação básica e a profissional. Um exemplo disso é que os jovens poderiam seguir para o ensino médio, propedêutico, voltado para a universidade, ou fazer um curso técnico de formação profissional, dirigido para o mercado de trabalho.

Esse cenário se altera com a possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional trazida pela nova Lei de Diretrizes e Bases, a Lei nº 9.394/96. Apesar do seu texto ser ambíguo quando trata da relação entre o ensino médio e a educação profissional, haja vista que o ensino médio aparece no capítulo II, como etapa da educação básica, enquanto que a educação pro-

fissional é contemplada no Capítulo III e com apenas três artigos, a mesma Lei aponta para a possibilidade de integração entre educação básica e a educação profissional na forma como prevê o Artigo 39: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.” (BRASIL, 1996). Mas, de acordo com Moura (2007, p. 16), “como a educação brasileira é estruturada na nova LDB em dois níveis – educação básica e educação superior, e a educação profissional não está em nenhum dos dois, consolida-se a dualidade de forma bastante explícita.”

No ano seguinte à promulgação dessa Lei, o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, promoveu a separação entre o ensino médio e o ensino técnico e reforçou, pela via legal, a dualidade histórica da nossa educação profissional. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 25), o Decreto nº 2.208/97 “[...] vem não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado”.

Em 2004, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Decreto nº 2.208/97 foi revogado pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 reestabelecendo a possibilidade de integração curricular entre o ensino médio e o ensino técnico. Esse novo Decreto, em seu Artigo 4º, Parágrafo 1º, expressa que a articulação entre a educação profissional e o ensino médio deverá se dar de formas:

- I. integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno.
- II. concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na

qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso (...).

- III. subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004a).

A ideia de integrar tem um sentido de completude, de constituir um todo com as partes, bem como da compressão das relações entre o todo e as partes. Em se tratando da proposta do EMI, trata-se de tornar as formações geral e técnica um todo indissociável (CIAVATTA, 2005).

Nesta mesma direção, o Parecer CNE/CEB nº 39/204, que trata da aplicação do Decreto 5.154/04, esclarece que o EMI:

Não pode e nem deve ser entendido como um curso que represente a somatória de dois cursos distintos, embora complementares que possam ser desenvolvidos de forma bipolar, com uma parte de educação geral e outra de educação profissional. Essa foi a lógica da Lei 5.692/71. Essa não é a lógica da atual LDB, a Lei 9.394/96, nem do Decreto 5.154/97, que rejeitam essa dicotomia entre teoria e prática, entre conhecimentos e suas aplicações. (BRASIL, 2004b, p. 406).

Em outros termos, o ensino médio integrado deve contribuir para a superação no plano formativo da fragmentação imposta pela divisão social do trabalho e que historicamente separou teoria da prática, trabalho manual e intelectual, a partir da compreensão e do domínio por parte dos alunos dos fundamentos teóricos e práticos das técnicas que envolvem os processos produtivos e não somente o treinamento para a execução automática das técnicas. É uma formação que guarda uma identidade com o conceito da politecnia, assim definida:

Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de

trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominados esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, sua essência. (SAVIANI, 2003, p. 140).

Entretanto, como nossa sociedade é bastante desigual em termos socioeconômicos, a implementação da politecnia permanece como horizonte a ser alcançado, pois os jovens filhos da classe trabalhadora, pelas suas condições materiais de vida, precisam ingressar precocemente no mercado de trabalho. Por isso:

[...] uma solução transitória e viável é um tipo de ensino médio que garanta a integridade de uma educação básica, ou seja, que inclua os conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva de integração dessas dimensões. (MOURA, 2007, p. 19).

No modelo curricular integrado destacam-se duas premissas básicas: a primeira diz respeito à necessidade do diálogo entre os conhecimentos e as experiências que permitam aos alunos compreender criticamente a realidade; a segunda salienta que além dos conteúdos culturais, é imprescindível o domínio dos processos de acesso ao conhecimento, bem como a compreensão de como estes se produzem e se transformam. A integração se constrói a partir do estabelecimento das relações entre os conhecimentos gerais e os específicos, considerando ao longo do processo de formação, os eixos do trabalho, da ciência e da cultura. (RAMOS, 2005).

Com este modelo deve estar vinculado o compromisso de todos os que fazem educação no sentido de possibilitar aos que na escola ingressam o acesso a uma formação que lhes dê condições

de fazer uma leitura crítica do mundo, bem como exercer plenamente sua cidadania. A formação docente para trabalhar com essa modalidade é não apenas necessária, mas urgente.

### **A formação docente para EPT e o EMI**

No princípio do século XXI, é aprovada a Lei nº 11.195/05 que cria a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e lança em nível nacional um plano para expandir e interiorizar a educação profissional em todo o país, cuja previsão é que, até o fim de 2014, tenhamos 562 unidades que, em pleno funcionamento, gerarão 600 mil vagas. (BRASIL, *on line*).

Com essa expansão, eleva-se a oferta de vagas para o ingresso nos cursos técnicos, tecnológicos, de graduação e de pós-graduação, implicando na contratação de um elevado número de professores bacharéis e licenciados para atuar nos *campi* recém-criados, com um nível de qualificação que atenda à complexidade do mundo do trabalho. Entretanto, na opinião de Machado (2008, p. 14), “A carência de pessoal docente qualificado tem se constituído num dos pontos nevrálgicos mais importantes que estrangulam a expansão da educação profissional no país”.

Ao visitarmos a história da EPT no Brasil, desde as Escolas de Aprendizizes Artífices, criadas em 1909, até os dias atuais, veremos que a formação docente para atuar nessa modalidade de ensino, de natureza tão peculiar, sempre foi assistemática e descontínua, conforme salienta Santos (2008, p. 128):

Formação docente historicamente fragmentada, aligeirada, conservadora, com oferta irregular, emergencial, improvisada, dispersa; ausência ou fragilidade de alternativas de formação inicial e continuada e ausência de programas institucionais de formação inicial e continuada.

No debate sobre a formação para a EPT, é mister discutir a ausência de um marco regulatório legal que explicitamente

como esta deve ser oferecida. De acordo com a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.393/96) “A formação dos docentes deve atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 1996). Na referida Lei, não há referência específica acerca da formação de professores para a EPT. A lei omite-se a propósito do tema e deixa a formação do professor do ensino técnico carente de regulamentação.

A forma como se organiza a EPT é bastante singular, contando com uma grande diversidade relacionada aos currículos, rede ofertante, divisão em áreas profissionais ou eixos tecnológicos, relação com demais modalidades. Além disso, é sabido que ao ingressar na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, os professores bacharéis não possuem formação pedagógica, enquanto que os professores licenciados não tiveram em seus currículos de formação inicial estudos referentes à temática trabalho/educação. Tudo isso traz implicações para o trabalho docente na EPT e no EMI haja vista ser o professor, o responsável pela condução do processo de ensino-aprendizagem necessitando, portanto, ser formado e/ou preparado para essa função. Dessa forma, “dada esta diversidade de situações e dispersão das soluções que vêm sendo praticadas, os professores da educação profissional são levados a atuar com um mínimo de orientações pedagógicas e técnicas”. (MACHADO, 2008, p. 17).

Diante de tais especificidades, a formação do docente para a EPT deve possibilitar a articulação e o desenvolvimento equilibrado dos saberes específicos que instrumentalizam para o exercício profissional; dos saberes técnicos entendidos na perspectiva da práxis, em que a formação se constrói e fundamenta a partir da contribuição das diversas áreas do conhecimento e se articulam, formando um construto teórico que vai permitir ao professor alimentar sua prática pedagógica por meio do movimento dialético entre teoria e prática, ou seja, por meio da práxis; e dos saberes didáticos entendidos para além da mera aquisição de técnicas didáticas que propiciem a transmissão de conhecimentos.

Assim, é premente a concepção e a implementação de uma política nacional, ampla e contínua de formação de professores para a educação profissional e tecnológica, considerando as especificidades e a complexidade da docência nessa área. Nesse sentido, é extremamente importante discutirmos sobre o perfil docente a ser formado para a educação profissional, sobre os eixos dessa formação, bem como o *lôcus* onde esta poderá acontecer.

Atualmente, com a intensificação do processo de globalização da economia, as exigências relativas ao perfil para a docência na EPT estão mais elevadas. Por isso, o trabalho desse professor deve ser forjado a partir de uma formação que possibilite aos alunos o desenvolvimento da criatividade, do pensamento crítico, do trabalho intelectual. Sua formação deve ser crítica, reflexiva e dotada de responsabilidade social. (MOURA, 2008)

Ao discutir o perfil de docente a ser formado para a EPT, Machado (2008, p. 17), afirma:

É pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar.

Além desse pressuposto básico, a mesma autora aponta outros aspectos que podem ser entendidos como constitutivos de um perfil para a docência na EPT. Trata-se, portanto, de um profissional que:

[...] sabe o que, como e por que fazer e que aprendeu a ensinar, para desenvolver idônea e adequadamente outros profissionais:

[...] deve ter a capacidade de elaborar estratégias e estabelecer formas criativas de ensino aprendizagem; prever condições necessárias ao desenvolvimento da educação profissional, considerando suas peculiaridades [...];

[...] realizar um trabalho mais integrado e interdisciplinar; promover transposições didáticas contextualizadas e vinculadas às atividades práticas e de pesquisa;

[...] deve ser capaz de permitir que seus alunos compreendam de forma reflexiva e crítica, os mundos do trabalho, dos objetos e dos sistemas tecnológicos dentro dos quais estes evoluem [...];

[...] deve ser capaz de descrever práticas profissionais (como, porque e dentro de que condições uma atividade é realizada), de levar em conta o uso que quer fazer desta descrição no processo de ensino-aprendizagem e de estabelecer a diferença entre ensinar práticas e ensinar os saberes sobre estas práticas. (MACHADO, 2008, p. 17-18).

Em relação aos espaços onde pode ocorrer a formação para a docência na educação profissional, encontramos, hoje, algumas ofertas com número bastante reduzido em programas especiais, formação em serviço, à distância e um número menor ainda de licenciaturas, embora estas venham sendo apontadas como espaços privilegiados para a formação inicial dos docentes, em virtude de suas prováveis contribuições para a profissionalização dos docentes, para o desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional, para o intercâmbio de experiências no campo da educação profissional, para o desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática nessa área e ainda como espaço profícuo para o fortalecimento entre ensino, pesquisa e extensão. (MACHADO, 2008).

Outra questão que merece reflexão dentro desse escopo, diz respeito ao tipo de conteúdo que deve estar presente nessa formação, o que podemos encontrar em Santos (2008, p. 133-134):

- a) Uma concepção de docência que se sustente numa base humanista;
- b) Uma concepção de docência que impregne a prática desse profissional quando sua atuação se dá no mundo do trabalho;
- c) O papel dos profissionais da educação, em geral, e EPT, em particular;
- d) A profissionalização do docente da EPT: formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho;
- e) Uma formação com ênfase na concepção de unidade de ensino e pesquisa;
- f) Distribuição equilibrada das disciplinas específicas e pedagógicas ao longo do percurso curricular;
- g) Desenvolvimento de ações de pesquisa que integrem docentes de diferentes áreas;
- h) Organização de estruturas pautadas pelo diálogo transdisciplinar, como forma de enfrentar a fragmentação disciplinar;
- i) A prática docente no âmbito da EPT deve estar impregnada pelo trabalho como princípio educativo e, por isto, é fundamental incluir essa dimensão no processo de formação de professores.
- j) Compreensão histórica dos processos de formação humana;
- k) Proposição de uma estrutura curricular que articule teoria e prática. O científico e o tecnológico;
- l) Compreensão de que o exercício da docência está relacionada com a sala de aula, mas não se fixa somente nela, ajudando a romper a dualidade entre a formação específica e a formação pedagógica.

Portanto, o desafio para o professor da EPT e, em específico, do EMI, é construir uma prática que reconheça a necessária articulação entre os conteúdos da formação geral e da profissional, entre teoria e prática, entre o saber científico e o tácito e que supere a fragmentação e o isolamento das disciplinas e das ciências em suas respectivas áreas. Sua prática deve caminhar na direção da recomposição do todo, a partir de uma concepção global e relacional do

conhecimento que vá para além da hierarquização de conhecimentos, cursos ou disciplinas.

### **Considerações finais**

A expansão da EPT inegavelmente tem muitos aspectos positivos. Ela tem dinamizado algumas áreas há séculos esquecidas pelas políticas do governo brasileiro e oportunizado uma formação escolar de excelente qualidade para jovens e adultos de camadas populares.

Todavia, ressaltamos que a formação de professores para a EPT deve considerar as especificidades e complexidades do trabalho docente nessa área e romper com a fragmentação e a improvisação que marcaram a educação profissional no Brasil. Entendemos que as ações para a formação de professores devem se constituir em políticas públicas, não podendo ter caráter pontual e assistemático. O Estado brasileiro deve também criar mecanismos para o financiamento e a valorização do docente enquanto profissional. Por outro lado, a formação deve romper com visão dicotômica que tem marcado os processos formativos da educação profissional ao longo da nossa história.

### **Referências bibliográficas**

BRASIL. **Lei nº 9.394 de, 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19304.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19304.htm)>. Acesso em: 10 ago. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 2004a. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)> Acesso em: 10 ago. 2014.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 39/2004**. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, 2004b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/legisla\\_rede\\_parecer392004.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf)> Acesso em: 10 ago. 2014.

BRASIL. **Expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 jun.2014.

FRANCO, Maria Ciavatta. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. 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, 2005. p. 21- 56.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista brasileira da educação profissional e tecnológica**. Brasília, DF, MEC, SETEC, v. 1, n. 1, jun. 2008. p. 8-22.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, DF, MEC, SETEC, v.1, n.1, p.22-38, jun. 2008.

\_\_\_\_. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, v. 2, p. 1-27, 2007.

PACHECO, Eliezer. Institutos Federais uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: \_\_\_\_\_. **Institutos Federais uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Fundação Santillana; São Paulo: Moderna, 2011. p. 13-32.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 107-128.

SANTOS, Eloisa Helena. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica no âmbito da legislação educacional brasileira e do ensino superior. In: **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica**. Brasília: INEP, 2008. p. 125-139.

SAVIANNI, Demerval. O choque teórico da politécnica. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, v.1. p. 131-152, 2003.