

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
DO RIO GRANDE DO NORTE

WIGNA ERIONY APARECIDA DE MORAIS LUSTOSA

**O CURRÍCULO DA LICENCIATURA EM ESPANHOL – DO CEFET-RN AO IFRN:  
(DES)NEXOS COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

NATAL–RN  
2016

WIGNA ERIONY APARECIDA DE MORAIS LUSTOSA

**O CURRÍCULO DA LICENCIATURA EM ESPANHOL – DO CEFET-RN AO IFRN:  
(DES)NEXOS COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional, na linha de Formação Docente e Práticas Pedagógicas

Orientador: Dr. Francisco das Chagas Silva Souza

Coorientadora: Dr.<sup>a</sup> Olivia Morais de Medeiros Neta

NATAL  
2016

S199c Lustosa, Wigna Eriony Aparecida de Moraes  
O currículo da licenciatura em Espanhol – do CEFET-RN ao  
IFRN : (des)nexos com a educação profissional / Wigna Eriony  
Aparecida de Moraes Lustosa – 2016.  
110f : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto  
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do  
Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional,  
2016.

Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> D.r Francisco das Chagas Silva Souza.  
Co-orientador: D.ra Olívia Moraes de Medeiros Neta.

1. Licenciatura em Espanhol - Currículo - Dissertação. 2.  
Educação profissional - Dissertação. 3. Formação docente -  
Dissertação. I. Souza, Francisco das Chagas Silva. II. Medeiros  
Neto, Olívia Moraes de. III. Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Rio Grande do Norte. III. Título.

CDU 37.016:821.134.2

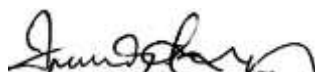
WIGNA ERIONY APARECIDA DE MORAIS LUSTOSA

**O CURRÍCULO DA LICENCIATURA EM ESPANHOL – DO CEFET-RN AO IFRN:  
(DES)NEXOS COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional, na linha de Formação Docente e Práticas Pedagógicas.

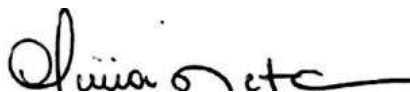
Dissertação apresentada e aprovada em 18/04/2016, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA



---

Prof. Dr. Francisco das Chagas Silva Souza  
Orientador – IFRN



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Olívia Morais de Medeiros Neta  
Coorientadora – UFRN



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Lúcia Sarmiento Henrique  
Examinadora Interna – IFRN



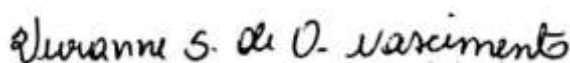
---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andrea Gabriel Francelino Rodrigues  
Examinadora Externa – IFRN



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares  
Suplente Interna – IFRN



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vivianne Souza de Oliveira  
Suplente Externa – IFRN

Para Benjamin, minha força e inspiração.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Senhor, Meu Deus, que me guiou e deu forças para finalizar essa jornada e pegou na minha mão todas as vezes que quis fraquejar.

À Nossa Senhora das Graças, a quem sou devota e grata por tantas graças alcançadas. Ela esteve sempre comigo, abrindo portas e portões e resolvendo tudo o que não fui/sou capaz de resolver. Ela que me deu seu exemplo de mãe que lutou pelo seu filho, enfrentando a tudo e a todos. Seu exemplo e proteção me fortaleceram nesse processo de escrita de dissertação e gestação.

Ao meu filho, que está em meu ventre, que foi o meu maior motivo para ficar noites estudando, horas sentada, mesmo sentindo dores, e dias intensos no intuito de concretizar esse sonho. Você é o meu tudo!

Ao meu esposo, amor da minha vida, que esteve do meu lado compreendendo meus sentimentos à flor da pele e acreditando que eu conseguiria. Por você, por nossa família, eu lutei até o fim.

À minha mãe, meu suporte, meu tudo, que esteve do meu lado nos dias mais difíceis dessa caminhada, me apoiando, amando, cuidando de mim e das coisas para a espera do meu filho. Sem ela seria impossível administrar dois momentos tão importantes da minha vida ao mesmo tempo.

Ao meu pai, que, mesmo de longe, sempre esteve em sintonia comigo, se preocupando, desejando que eu fosse até o fim, vivendo ao lado de minha mãe toda a angústia dos momentos difíceis que passei durante esse processo. Ele sempre acreditou em mim!

Aos meus orientadores, Francisco das Chagas e Olivia, pela amizade, por acreditarem em mim, por terem me incentivado, pela compreensão que tiveram, por me ensinarem a caminhar nesse processo formativo, por terem sido meus suportes e principais motivadores para chegarmos ao final.

Às minhas amigas, Carla e Girlene, por estarem sempre ao meu lado nesse processo, por se preocuparem comigo todos os dias, pelo apoio incondicional, pelas palavras de incentivo, por terem acreditado em mim.

À Priscila, minha amiga, minha parceira, por ter me apoiado e incentivado durante esses dois anos que nos conhecemos. Agradeço os dias que passou ao meu lado, compartilhando todas as minhas angústias e conquistas.

Aos meus amigos do mestrado, por compartilharmos tantos momentos de aprendizado, de alegria, de angústias, de festas, de almoços e de incentivo mútuo.

Aos meus professores, pela dedicação que tem ao programa e a nossa formação. Vocês foram e sempre serão exemplos de docentes para minha vida profissional e acadêmica.

Às minhas amigas IFofas, as palavras de amizade e torcida de vocês foram importantes nessa fase tão conturbada. Vocês são demais!

À minha família, por sempre torcerem por mim e se preocuparem com minha felicidade.

Aos amigos que a vida me deu, pela torcida e incentivo nos momentos de desabafo.

Aos membros da banca, por aceitarem contribuir com meu trabalho de maneira célere e tão gentil.

Sou uma pessoa abençoada por Deus, pois além de estar conseguindo fechar esse ciclo, começo a mais linda fase da minha vida, a de ser mãe. Meu Benjamin veio para trazer muitas dádivas e a principal delas começará agora, seu nascimento.

Esses agradecimentos terminam, mas sem um ponto final, porque só eu sei o quão grata eu sou a tudo e a todos... Muito obrigada!

## RESUMO

Esse estudo está centrado em discutir o currículo da Licenciatura em Espanhol de uma instituição de Educação Profissional. Como objetivo geral, busca-se compreender os nexos ou desnexos entre os PPP (1999, 2007 e 2012) das institucionalidades CEFET-RN e IFRN e os PPC da Licenciatura em Espanhol (2005, 2012 e 2014) atentando às concepções de Educação Profissional deles decorrentes. Para análise dos PPP dessas institucionalidades, averigua-se qual concepção de Educação Profissional cada um apresenta para, ao final, verificar como essa é refletida no currículo da Licenciatura em Espanhol. Aborda-se as concepções de formação humana, formação docente, currículo e ensino médio integrado nos PPC investigados para traçar os (des)nexos entre esses documentos e a Educação Profissional. Para isso, utiliza-se como método o materialismo histórico-dialético e a hermenêutica, fundamentado em Minayo (2013), e a pesquisa bibliográfica e documental como metodologia de pesquisa. Como resultados de análise, encontrou-se um PPP contraditório, no ano de 1999, e que refletiu uma concepção de Educação Profissional marcada pelo entendimento da legislação vigente e das políticas neoliberais que guiavam a sociedade capitalista. Essa concepção foi assumida pelo PPC de 2005, que se configura em um currículo baseado na pedagogia das competências e que se interessa por atender as demandas de mercado. Em contrapartida, nos PPP de 2007 e 2012, é possível reconhecer uma concepção de Educação Profissional erguida nos princípios da politecnia e do trabalho como princípio educativo, proporcionando a integração da cultura, tecnologia, pesquisa, sociedade e o ser humano em um projeto de currículo integrado e contra hegemônico ao projeto de sociedade capitalista. Essa concepção é base para o PPC de 2012 e 2014, que pensam a formação docente na perspectiva da formação humana integral e dialoga com a função social e os pressupostos estabelecidos pelo PPP de 2007 e com um currículo desenhado com bases nos fundamentos da organização curricular dos cursos de formação docente apresentados no PPP de 2012. Conclui-se que, a partir do currículo prescrito analisado, a oferta de um curso de formação de professores, no caso dessa pesquisa a Licenciatura em Espanhol, nas institucionalidades CEFET-RN e IFRN refletem suas concepções e a função social que os guia, configurando-se como um diferencial, especificamente para a nova institucionalidade, já que a Educação Profissional encontra-se mais presente no diálogo entre os documentos que orientam essa formação docente.

Palavras-chaves: Licenciatura em Espanhol. Educação Profissional. Formação docente. Currículo. Formação humana integral.



## RESUMEN

Ese estudio está centrado en discutir el currículo de la Licenciatura en Español de una institución de Educación Profesional. Como objetivo general se busca comprender los nexos o desnexos entre los PPP (1999, 2007 e 2012) de las institucionalidades CEFET-RN y IFRN y los PPC de la Licenciatura en Español (2005, 2012 e 2014) atentando a las concepciones de Educación Profesional de ellos decurrentes. Para análisis de los PPP de esas institucionalidades, se averigua cuál concepción de Educación Profesional cada uno presenta para, al final, verificar cómo esa es reflejada en el currículo de la Licenciatura en Español. Se aborda las concepciones de formación humana, formación docente, currículo y enseñanza media integrada en los PPC investigados para trazar los (des)nexos entre los documentos y la Educación Profesional. Para eso, se utiliza como método el materialismo histórico-dialéctico y la hermenéutica, fundamentado en Minayo (2013), y la pesquisa bibliográfica y documental como metodología de investigación. Como resultados de análisis se encontró un PPP contradictorio, en el año de 1999, y que reflejó una concepción de Educación Profesional marcada por el entendimiento de la legislación vigente y de las políticas neoliberales que guiaban la sociedad capitalista. Esa concepción fue asumida por el PPC de 2005, que se configura en un currículo basado en la pedagogía de las competencias y que se interesa por atender a las demandas de mercado. En contrapartida, en los PPP de 2007 y 2012, es posible reconocer una concepción de Educación Profesional erguida en los principios de la politecnia y del trabajo como principio educativo, proporcionando la integración de la cultura, tecnología, pesquisa, sociedad y ser humano en un proyecto de currículo integrado y contra hegemónico al proyecto de sociedad capitalista. Esa concepción es base para el PPC de 2012 y 2014, que piensan la formación docente en la perspectiva de la formación humana integral y dialoga con la función social y los presupuestos establecidos por el PPP de 2007 y con un currículo dibujado con bases en los fundamentos de la organización curricular de los cursos de formación docente presentados en el PPP de 2012. Se concluye que, a partir del currículo prescrito analizado, la oferta de un curso de formación de profesores, en el caso de esa investigación la Licenciatura en Español, en las institucionalidades CEFET-RN y IFRN reflejan sus concepciones y la función social que los guía, configurándose como un diferencial, específicamente para la nueva institucionalidad, ya que la Educación Profesional se encuentra más presente en el diálogo entre los documentos que orientan esa formación docente.

Palabras clave: Licenciatura en Español. Educación Profesional. Formación docente. Currículo. Formación humana integral.

## LISTA DE SIGLAS

ART.	Artigo
CEFET-RN	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CONSEPEX	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUP	Conselho Superior
E/LE	Espanhol como Língua Estrangeira
EJA	Educação de jovens e adultos
EM	Ensino Médio
EP	Educação Profissional
ETFRN	Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte
GTPE/ANDES–	Grupo de trabalho Política Educacional/ Sindicato Nacional dos Docentes
SN	das Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
NAPNE	Núcleos de Atendimento as Pessoas com Necessidades específicas
NCE	Núcleo Central Estruturante
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NEABI	Núcleo Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
NUPED-IFRN	Núcleo de Pesquisa em Educação do IFRN
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROEP	Programa de Reforma da Educação Profissional
RN	Rio Grande do Norte
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>111</b>
<b>2</b>	<b>DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES AO IFRN: PERCURSO HISTÓRICO, FORMAÇÃO DOCENTE E PROJETOS EM DISPUTA</b>	<b>19</b>
2.1	INSTITUCIONALIDADES	20
2.2	CEFET-RN: CENÁRIO DA CRIAÇÃO DA LICENCIATURA EM ESPANHOL	24
2.3	IFRN: O PALCO ATUAL	28
<b>3</b>	<b>OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DO CEFET-RN E IFRN</b>	<b>35</b>
3.1	O PPP (1999) DO CEFET-RN: ALICERCE PARA A CRIAÇÃO DO PRIMEIRO PPC DA LICENCIATURA EM ESPANHOL (2005)	36
3.2	O PPP (2007): DOCUMENTO ORIENTADOR DO PPC DE 2012 E 2014	46
3.3	PPP (2012): DOCUMENTO IDENTITÁRIO DA INSTITUCIONALIDADE IFRN	59
<b>4</b>	<b>LICENCIATURA EM ESPANHOL: (DES)NEXOS COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL</b>	<b>71</b>
4.1	PPC DO CURSO DE LICENCIATURA EM ESPANHOL, 2005, INSTITUCIONALIDADE CEFET-RN: O CURRÍCULO E SUAS CONTRADIÇÕES	72
4.2	PPC DE 2012 E 2014 DA LICENCIATURA EM ESPANHOL: (DES)NEXOS COM O PPP 2007 E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	85
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS REFERÊNCIAS</b>	<b>102</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O Curso de Licenciatura em Espanhol no IFRN foi aprovado no ano de 2005, de acordo com a Resolução nº 23, de 23 de novembro de 2005, e teve sua primeira oferta no segundo semestre do ano de 2006 – na época, a institucionalidade era o Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN), cenário onde o curso ocorreu guiado pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) do ano de 1999. Após sua criação, o Curso sofreu modificações em seu currículo, que serão conhecidas na seção 4 dessa dissertação, aprovadas pela Resolução Nº 12/2012-CONSUP/IFRN, de 01/03/2012, agora já sob o palco de atuação IFRN. No ano de 2014, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Espanhol passou por reformulações que foram aprovadas em forma de anexo pela Deliberação nº. 45/2014 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPEX).

Essa movimentação e modificações ocorridas nos PPC foram alterações influenciadas por uma série de embates em diversos âmbitos sociais e políticos, assim como por conflitos de diferentes concepções (GOODSON, 2013). Como documento central que interfere nessas modificações, temos os Projetos Político-Pedagógicos das institucionalidades CEFET-RN e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), que vivenciaram todos esses movimentos e mudanças em suas funções sociais e identidades institucionais e que influíram nas concepções refletidas nos PPC.

Deste modo, após identificarmos os currículos que seriam analisados e os documentos que estariam envolvidos na nossa pesquisa, traçamos como nosso objetivo geral compreender os nexos ou desnexos entre os PPP da instituição e os PPC da Licenciatura em Espanhol atentando para as concepções de Educação Profissional presentes.

Por conseguinte, nossos objetivos específicos para esse estudo são: analisar os cenários institucionais em que foram construídos os projetos de curso da Licenciatura em Espanhol; discutir os Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) da Licenciatura em Espanhol das Institucionalidades CEFET-RN e IFRN; e analisar qual a concepção de educação profissional encontramos em cada documento.

Dessa forma, nossa pesquisa estará centrada em analisar os documentos internos que guiaram a construção dos currículos da Licenciatura em Espanhol, no IFRN, tentando encontrar os (des)nexos entre a Instituição que oferta o curso e que

é construída nos pilares da educação profissional, com o currículo de um curso de formação de futuros professores de espanhol, além de identificar as concepções que regulamentam o currículo de um curso de formação de professor a partir de categorias de análise que serão apresentadas posteriormente. Esse currículo está em diálogo com os PPP da instituição? Ele está fundamentado nos mesmos pressupostos que orientam a identidade institucional? De que forma a Licenciatura em Espanhol, ofertada por uma instituição de educação profissional, contempla essa modalidade no seu currículo? São perguntas que nos propomos responder ao longo de nossa pesquisa.

Para justificar a relevância dessa pesquisa para o campo da Educação Profissional, mais especificamente para linha de formação de professores pertencente ao Programa de Mestrado Acadêmico em Educação Profissional do IFRN, começamos a apresentar os motivos pessoais que me levaram a querer investigar o currículo de um curso de Licenciatura em Espanhol ofertado por uma instituição de educação profissional.

Eu<sup>1</sup>, como aluna da primeira turma da Licenciatura em Espanhol, professora do IFRN que trabalha com o ensino médio integrado e aluna de um programa de mestrado que discute a Educação Profissional, pude me deparar com questionamentos inerentes à minha formação que me fizeram querer compreender como, por meio do currículo do curso e da identidade institucional, a Licenciatura em Espanhol dialoga com o campo da Educação Profissional e com as concepções adotadas pela instituição.

Academicamente, a pesquisa poderá dar uma contribuição significativa para os estudos em torno da história do currículo de um curso de formação de professores, uma vez que busca refletir e compreender as rupturas sofridas pelo currículo da Licenciatura em Espanhol e os motivos que as influenciaram.

No âmbito social, após conhecermos os PPP das institucionalidades que foram cenários e que influenciaram os currículos da Licenciatura em Espanhol, e identificarmos os (des)nexos existentes entre eles e entre as concepções que os orientam, poderemos, ainda, esboçar respostas, positivas ou negativas, no que diz

---

<sup>1</sup> Aqui abro um espaço para me posicionar em primeira pessoa singular, pois compreendo que é uma justificativa muito pessoal e está relacionada com meu itinerário formativo, não cabendo, na minha visão enquanto pesquisadora, o uso da primeira pessoa do plural, que é utilizado em todo o corpo da dissertação.

respeito à formação docente que a instituição oferece com seu currículo prescrito, encaminhando para as escolas um perfil de professor pautado em concepções e guiados por uma função social assumida por cada institucionalidade e refletida nos documentos que conduzem a formação dos futuros docentes da área.

Além disso, a pesquisa poderá contribuir para a instituição de ensino, IFRN, já que ao final desse nosso estudo teremos uma análise dos documentos que guiam a formação docente dos alunos da Licenciatura em Espanhol e respostas para os (des)nexos existentes entre eles, os quais estão relacionados às concepções de Educação Profissional assumidas por cada um.

A pertinência dessa pesquisa para a Linha de Pesquisa Formação Docente e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional – PPGEF, está intrínseca aos eixos de investigação vinculados a ela, visto que não há como se falar em formação inicial sem recorrer ao currículo de um curso de Licenciatura que a concebe, e que contribuirá para a compreensão dos projetos de homem e sociedade, concatenados a ele, e que está correlacionado às políticas educacionais, projetos em disputa e conflitos de sociedade, identificados nos movimentos que levaram às mudanças históricas do currículo prescrito.

Em nossa pesquisa, não estudaremos como se dá o processo de formação docente, mas nos debruçaremos em buscar respostas para como é pensado o currículo que guia a formação de um curso de Licenciatura que faz parte de uma instituição de Educação Profissional, que pode, de alguma maneira, por meio das concepções de Educação Profissional assumidas por ela, refletir acerca dos fundamentos que orientam essa formação docente.

Por fim, veremos à luz do currículo e de seus movimentos, como se materializa o entendimento de um profissional docente reflexivo, que pondera suas práticas pedagógicas, a fim de resolver conflitos e traçar estratégias, seguindo a dimensão investigativa, de acordo com o Projeto de criação do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional – PPGEF (2012), que prenuncia “formação docente para a educação básica e para a educação profissional: convergências, especificidades e contradições” (IFRN, 2012c, p. 56).

A pesquisa que contempla a história do currículo de um curso de formação de professores nos permite inferir as adaptações que o currículo exigirá de seu egresso para atender às mudanças e aos conflitos sociais que pedem um perfil docente

capaz de acompanhar as exigências do mundo globalizado e de um projeto de sociedade. Por esse motivo, a compreensão do documento que regulamenta a formação de professores através da história do currículo que guia o curso que a concebe se faz tão pertinente.

Dessa forma, centraremos-nos em compreender os nexos ou desnexos entre os Projeto Político-Pedagógico (PPP) e os PPC da Licenciatura em Espanhol indagando que concepções de Educação Profissional são deles resultantes. Em busca de alcançarmos esse objetivo, situaremos quais serão os PPP da instituição que serão fontes de nossa pesquisa.

O PPP de 1999 foi reformulado atendendo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e ao Decreto nº 2.208/97, que rompeu com a oferta do ensino médio integrado à educação profissional, e que vivenciou um momento histórico guiado pelas políticas neoliberais do país, preocupadas em atender aos setores produtivos e ao mundo capitalista. Esse foi o documento que guiou a construção do Projeto Pedagógico de Curso da Licenciatura em Espanhol e que tem vestígios de suas concepções em seu currículo.

O PPP do ano de 2007, ainda da institucionalidade CEFET-RN, teve sua reformulação motivada pela revogação do Decreto nº 2.208/97 pelo Decreto nº 5.154/2004, que atendia às reivindicações que solicitavam a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, dando às instituições a possibilidade de optar pela articulação entre a Educação Básica e a Educação Profissional.

O PPP de 2012 foi construído após a mudança de institucionalidade do CEFET-RN para o IFRN, aprovado pela Resolução 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26 de março de 2012. Intitulado Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva, esse documento foi construído pelas mãos da coletividade e de todos os setores que compõem a instituição, ganhando espaços de discussão a partir de 2009, quando da expansão da rede federal de ensino. Com uma nova institucionalidade, viu-se a necessidade de atender aos novos desafios políticos, filosóficos e pedagógicos que emergiram desse novo cenário.

Assim, nessa pesquisa, para entendermos os movimentos pelos quais o currículo da Licenciatura em Espanhol passou, junto com a instituição que a oferta ao longo dos anos, empreendemos as relações entre as dimensões históricas, políticas e sociais. Nesses termos, como afirma Goodson (2013), o conhecimento de

elementos importantes sobre a história do currículo de um curso nos ajuda a compreender sua construção sócio histórica.

Para conseguirmos percorrer e compreender esses movimentos vivenciados pelo currículo e suas implicações para as concepções assumidas por cada um, delimitaremos a metodologia adotada em nosso estudo. Para isso, começamos por justificar a abordagem que guiará nossa investigação, a abordagem qualitativa, que, segundo Minayo (2013), contempla a história e sua relação com as percepções e interpretações que fazemos a respeito de algo. A autora ainda esclarece que

[...] na pesquisa qualitativa é importante a objetivação, isto é, o processo de investigação que reconhece a complexidade do objeto das ciências sociais, teoriza, revê criticamente o conhecimento acumulado sobre o tema em pauta, estabelece conceitos e categorias, usa técnicas adequadas e realiza análises ao mesmo tempo específicas e contextualizadas (MINAYO, 2013, p. 62).

A abordagem qualitativa se encaixa com o que buscamos, um estudo pautado em conceitos e categorias que privilegiam a objetividade na hora da análise, se configurando com criticidade, longe de se materializar de forma neutra, mas evitando trazer juízos de valores.

Fortalecendo a abordagem escolhida, guiaremos-nos pelo método do materialismo histórico-dialético, já que compreendemos que o processo de construção e de movimentos vividos pelos documentos analisados por nós são frutos do desenvolvimento social, na busca por refletir sobre a realidade posta e compreender o dinamismo da história do currículo. Esse método é fundamentado em três teses: a da especificidade histórica, que concebe que “toda vida humana e social está sujeita a mudanças, transformações, sendo perecível e podendo ser reconstruída” (MINAYO, 2013, p. 111); a da totalidade da existência humana, que busca a “ligação inquestionável entre história dos fatos econômicos, sociais e das ideias” (MINAYO, 2013, p. 114); e a união dos contrários, que contrapõe a dialética a qualquer visão positivista trazida pela sociedade e sua história, encontrada em análises dos opostos que compartilham espaços.

Todos esses pontos que foram trazidos para justificar a escolha do método são imprescindíveis para guiar nossa análise, já que estaremos centrados no currículo prescrito, que está carregado de contradições, mudanças ocasionadas por diversos fatores sociais, políticos e econômicos, influenciados pela existência



humana. Assim, configura-se como o melhor método para estudar a história de um currículo que está totalmente influenciado por esses fatores para a compreensão de seus movimentos e reconfigurações.

Como técnica de análise dos documentos utilizados na pesquisa, faremos uso da hermenêutica como a arte da compreensão de textos, no nosso caso de documentos, já que estaremos guiados pelo objetivo de compreender que nexos existem entre esses e seu lócus de existência e oferta. Como bem nos apresenta Minayo (2013),

A hermenêutica ocupa-se da arte de compreender textos [...]. Na abordagem hermenêutica, a unidade temporal é o presente onde se marca o encontro entre o passado e o futuro, ou entre o diferente e a diversidade dentro da vida atual mediada pela linguagem que pode ser transparente ou compreensível, permitindo chegar a um entendimento (nunca completo e nunca total), ou intransparente, levando a um impasse na comunicação. Por isso, as ideias de alteridade, entendimento e a noção de mal-entendido são possibilidades universais tanto no campo científico como no mundo da vida. (MINAYO, 2013, p. 328).

Por conseguinte, relacionamos o método do materialismo histórico-dialético e a hermenêutica para compreender o processo de mudanças ocorrido nos documentos, que vem carregado de influências sociais, históricas, econômicas e de relações de poder e suas interferências no currículo da formação de professores, além de almejarmos estabelecer conclusões em todas essas relações.

Sabemos, baseados na nossa fundamentação metodológica em Minayo (2013), que o método do materialismo histórico-dialético e a técnica de análise hermenêutica se configuram como oposições que se complementam, possíveis de serem concebidas, mesmo sendo concepções adotadas por movimentos filosóficos diferentes. Pois, “[...] enquanto a hermenêutica busca essencialmente a compreensão, a dialética estabelece uma atitude crítica” (MINAYO, 2013, p.346). Mais à frente, a autora citada apresenta o entendimento de que “[...] o exercício dialético considera como fundamento da comunicação as relações sociais historicamente dinâmicas, antagônicas e contraditórias entre classes, grupos e culturas” (MINAYO, 2013, p. 347).

O tipo de pesquisa do nosso trabalho é a bibliográfica, já que fizemos um apanhado das fontes relacionadas ao estudo de nossas categorias de análise, e a documental, que se assemelha à bibliográfica, mas utiliza fontes de natureza

documental, elaborada com uma finalidade específica (GIL, 2010), no nosso caso, as leis, decretos, diretrizes, pareceres, projetos político-pedagógicos, projetos pedagógicos de curso e atas de reuniões, fontes de nossa investigação.

Para discutir nossas concepções de análise, fundamentamo-nos em Goodson (2013) e Moreira e Silva (2006) para a categoria currículo. Em Machado (2008), Ramos (2001), Frigotto (2010, 2005), Kuenzer (2011) e Saviani (2003) para as concepções de Educação Profissional, formação humana, formação docente, currículo e ensino médio integrado.

Buscando apreender essas concepções nos Projeto Políticos-Pedagógicos (PPP) publicados nos anos 1999, 2007 e 2012, e nos Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) de Licenciatura em Espanhol dos anos 2005, 2012 e 2014, fomos motivados a selecioná-las a partir do nosso ingresso no projeto de pesquisa intitulado “Licenciaturas oferecidas pelos Institutos Federais na região Nordeste e o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: buscando nexos” aprovado pelo Edital MCT/CNPQ Nº 014/2012 – UNIVERSAL e desenvolvido pelo Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED-IFRN), que as utiliza em suas análises de maneira coerente e análoga às nossas intenções de pesquisa, além de poder contribuir, de certa maneira, com o projeto que está em andamento.

Isto posto, teremos como categoria relevante para compreensão dos movimentos e suas implicações do PPP para o PPC, o currículo. As modificações que aparecem prescritas são motivadas por mudanças em leis, decretos, relações de poder, compreensão dos grupos que guiam e constroem esses documentos e conflitos da sociedade capitalista.

Compreendemos que o currículo não é um elemento neutro e está carregado de determinações da sociedade, da história, da economia, de conhecimentos filosóficos e sociais, além de representar visões sociais particulares e interessadas (MOREIRA; SILVA, 2006). Por esse motivo, faz-se importante o conhecimento dos aspectos sociais, históricos e políticos que se encontram no entorno da história do currículo da Licenciatura em Espanhol.

Para tal, após selecionarmos os documentos que compõem nosso estudo e as nossas fontes de pesquisa, chegamos às nossas categorias de análise, sendo a central o currículo e sua concepção de educação profissional, e por fim, dividimos nossa dissertação em 3 seções, além da introdução e conclusões, que apresentaremos a seguir.

Na seção 2, logo após a introdução, dedicamo-nos a apresentar os cenários institucionais em que foram construídos os projetos de curso da Licenciatura em Espanhol, fazendo uma retrospectiva das institucionalidades que as antecederam e que deixaram seu legado. Nesse percurso histórico, procuramos compreender os projetos em disputa existentes e que influenciaram as políticas educacionais da Educação Profissional e a função social institucional, assim como sinalizar a existência da formação de professores ao longo da história da instituição.

Na seção 3, objetivamos discutir os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das institucionalidades CEFET-RN e IFRN (1999, 2007 e 2012), identificando que pressupostos legais e filosóficos guiam a identidade, constroem a função social e que concepção de Educação Profissional é assumida por cada documento.

As análises dos Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) da Licenciatura em Espanhol das Institucionalidades CEFET-RN e IFRN (2005, 2012 e 2014) estão na seção 4. Nela apresentamos os currículos da Licenciatura em Espanhol, os (des)nexos encontrados entre os PPP e os PPC e suas respectivas concepções de Educação Profissional. Utilizamos como categorias de análise para os PPC as concepções de formação humana, formação docente, currículo e ensino médio integrado no intuito de identificar a base que guia o entendimento da educação profissional refletido do PPP para o PPC.

## **2 DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES AO IFRN: PERCURSO HISTÓRICO, FORMAÇÃO DOCENTE E PROJETOS EM DISPUTA**

O atual IFRN já passou por várias institucionalidades e recebeu diversas nomenclaturas ao longo de sua história. Esta casa de educação esteve situada em diferentes contextos históricos, estando carregada de concepções ideológicas e políticas. Assim, como as demais instituições de educação, essa instituição de Educação Profissional não é desinteressada.

As Escolas de Aprendizes Artífices exemplificam, desde suas origens, o que dissemos anteriormente: eram instituições de ensino criadas para suprir demandas socioeconômicas do país. Tinham caráter assistencialista, mas também eram formadoras de mão de obra para uma indústria em ascensão. Portanto, como em outras institucionalidades do atual IFRN, podemos identificar nelas uma dinâmica dialógica entre políticas, concepções ideológicas e sociedade.

Este trabalho apresenta um breve sobrevoo histórico das diversas institucionalidades pelas quais o IFRN passou, com ênfase naquelas que representam o pano de fundo para a Licenciatura em Espanhol: o CEFET-RN e o IFRN.

A pergunta-motriz do desenvolvimento da pesquisa é: quais os nexos ou desnexos entre os PPP (1999, 2007 e 2012) das institucionalidades CEFET-RN e IFRN e os PPC da Licenciatura em Espanhol (2005, 2012 e 2014) e as concepções de Educação Profissional neles presentes? Tendo como enfoque o Curso de Licenciatura em Espanhol do IFRN, *campus* Natal-Central, o qual teve sua primeira oferta no ano de 2006, quando essa instituição ainda era denominada de Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte, as perguntas norteadoras deste capítulo são: como surgiram e se configuraram os cenários institucionais em que foram construídos os projetos de curso da Licenciatura em Espanhol? Quais os projetos em disputa que estão por trás do CEFET-RN e IFRN? Como se apresenta a formação de professores nessas institucionalidades?

Entretanto, antes de respondermos a estas questões, analisaremos alguns documentos e fontes bibliográficas com o objetivo de compreender os cenários que existiam e existem, nos quais ocorre a oferta do curso de Licenciatura em Espanhol.

## 2.1 INSTITUCIONALIDADES

Os Institutos Federais que conhecemos hoje já tiveram, em outras épocas, diversas denominações. Sua origem, em 1909, com as Escolas de Aprendizizes Artífices, é considerada o acontecimento mais marcante do ensino profissional da Primeira República (CUNHA, 2005, p. 63). Além de seu caráter assistencialista, uma das funções dessas escolas era formar operários e contramestres que atendiam às exigências do capital naquele período, atendendo aos interesses da classe dominante. Sob o olhar do Ministério dos Negócios e da Agricultura, essas escolas tinham como finalidade:

[...] a formação de operários e contramestres, mediante ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício, em “oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessários ao estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais”. (CUNHA, 2005, p. 63).

O corpo docente nessas escolas era composto por professores e mestres de oficina. Havia o entendimento de que os professores do ensino primário não estavam preparados para dar aulas no ensino profissional e que os mestres de ofício, apesar da falta da base teórica, tinham como ferramenta a experiência vivida nas fábricas que era transmitida aos seus alunos.

Em 1918, ficou estabelecido que a admissão de professores, mestres e contramestres seria feita por meio de concurso de provas práticas feitas pelo diretor da escola que necessitava preencher a vaga em questão, com o uso de instruções pré-estabelecidas para esse fim. Mesmo com essa providência para contratação de professores, mestres e contramestres, o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico fazia críticas severas à qualidade do ensino ofertado. Essas críticas e o diagnóstico feito nessas escolas, fizeram com que anualmente o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico contratasse turmas de mestres e contramestres formados por diversas instituições de diferentes lugares do país, além de profissionais que se especializaram no exterior. O olhar preocupado para a qualidade da equipe de instrução provocou algumas modificações significativas na contratação dos cargos do corpo docente para as Escolas de Aprendizizes Artífices e tornou a realização do concurso mais rígida e criteriosa. Com isso, esclarece-nos Cunha (2005, p. 81) que, para ocupar os cargos de professor, só “mediante concurso de provas práticas, sem prejuízo das demonstrações orais e escritas indispensáveis para o cabal julgamento da aptidão dos candidatos”.

Na Primeira República, com a preocupação que existia para a formação de professores e diante do problema apresentado anteriormente, foi pensada a criação de uma escola, denominada Escola Normal, no intuito de dedicá-la à formação docente para o Ensino Industrial, tendo em vista a dificuldade de encontrar professores aptos a construir um corpo docente com perfil adequado ao quadro das Escolas de Aprendizes Artífices. Assim, Cunha (2005, p. 82) nos informa que o presidente Venceslau Brás, em seu manifesto de 1914, proclamou que as Escolas Profissionais deveriam se multiplicar no Brasil e que pelo menos um instituto se constituísse num “viveiro” de professores para essas escolas.

Com essa função, foi criada a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás em 1917, e de 1919 até 1937, teve um significativo número de matrículas, variando entre 122 e 459. Há registros de que o último grupo a ser formado pela escola teve apenas 18 formandas, já que o sexo feminino era significativo no corpo discente dessa escola, correspondendo a mais de 50%, como analisa Machado (2008):

A criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, em 1917, no antigo Distrito Federal, constitui o início dessas iniciativas, já impregnado pelas dificuldades que vieram a seguir. Fechada pouco tempo depois, em 1937, essa escola, embora tenha chegado a ter 5.301 matriculados durante este período, habilitou apenas 381 professores (309 mulheres), em sua grande maioria para atividades de trabalhos manuais em escolas primárias. Em menor número, professores, mestres e contramestres para escolas profissionais. (MACHADO, 2008, p. 11).

A atenção para uma formação de formadores já é algo que, em 1914, quando Venceslau Brás fala da criação de escolas com esse objetivo, nos dá indícios de uma preocupação para a formação docente. Claro que não podemos negar que até então essa formação tinha o objetivo de formar técnicos para atender aos interesses de uma classe dominante, preparando-os para executar tarefas, sem contribuir com sua formação integral.

O velho dualismo da educação brasileira também podia ser notado nesse período: de um lado, as Escolas de Aprendizes Artífices preocupada com a formação para o mercado de trabalho e com o recrutamento de crianças e de pessoas “desocupadas” que viviam à margem da sociedade e, por outro, uma escola direcionada à classe dominante, de caráter propedêutico que formava os filhos dos ricos que, no futuro, iriam controlar o poder econômico e político.

As décadas de 30 e 40 do século XX são marcadas por grandes transformações políticas e econômicas da sociedade brasileira com consequências profundas sobre o aumento das demandas sociais pela ampliação de oportunidades educacionais em geral e, em particular, no domínio da educação profissional. Nessa esfera, a demanda decorre do processo de industrialização que vinha sendo desencadeado a partir de 1930 e exigia um contingente de profissionais mais especializados para a indústria, o comércio e a prestação de serviços. (MOURA; CAMELO, 2010, p. 78).

Os modelos de escolas que evoluíam com o tempo acompanhavam os projetos em disputa vivenciados pela sociedade e buscavam atender ao desenvolvimento produtivo do país. Essas escolas passaram por diversas modificações até chegarem a ser os atuais Institutos Federais. Em 1937, as Escolas de Aprendizes Artífices tornaram-se Liceus Industriais. Na época, ao governo brasileiro, interessava profissionais que atendessem ao desenvolvimento industrial que o país vivenciava, formando mão de obra apta a trabalhar nesse parque industrial.

Com as leis orgânicas de 1942, promulgadas por Gustavo Capanema, modificaram-se os currículos, a Educação Profissional foi direcionada ainda mais à classe desfavorecida e, por razões econômicas e ideológicas, dividiu o sistema educacional. Nesse mesmo ano, os Liceus Industriais passaram a ser Escolas Industriais e Técnicas, ofertando uma Educação Profissional compatível em nível ao secundário. Em 1942, essas escolas, a partir do Decreto lei nº 4.073/1942, passaram a ofertar uma educação propedêutica, articulada ao ensino industrial. Em 1959, passaram a ser Escolas Técnicas Federais, adquirindo autonomia e se constituindo em autarquias.

Após sua transformação de Escolas Técnicas Federais, em 1978, para Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), em três estados brasileiros (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro), essas escolas passaram por modificações nas suas realidades de ensino, sendo a primeira institucionalidade a se dedicar à oferta do Ensino Superior, passando a ter históricos na formação de professores. Em um cenário de intensas modificações educacionais, com o Decreto nº 8.948/94, outras Escolas Técnicas Federais passaram a ser Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), formando o Sistema Nacional de Educação Tecnológica.

A transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em Cefets (os primeiros) em cumprimento à Lei nº 6.545/78

ensejou grande expectativa nesse sentido, pois um de seus objetivos era precisamente oferecer ensino superior de licenciatura plena e curta, visando à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos. (MACHADO, 2008, p.13)

Essas escolas se constituíram em referências na Educação Profissional. Sob o ponto de vista de sua concepção, esta institucionalidade foi concebida, novamente, com o intuito de atender ao mercado de trabalho, ao mundo capitalista e à classe dominante, cujo objetivo era formar profissionais que atendessem à demanda existente em diversos setores da economia. No Rio Grande do Norte, essa mudança ocorreu no ano de 1999, quando a ETFRN passou a ser Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte.

Com a Lei nº 11.892/08 foram criados os Institutos Federais (IF), compondo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil. Neles são ofertados: Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cursos de formação inicial e continuada, cursos de nível superior (dentre estes os de licenciatura, voltados para formação de professores para a educação básica) e cursos de pós-graduação, que já existiam, em menor número, nos CEFETs. Além disso, nos IF são incentivadas as ações de pesquisa e extensão. Para a oferta do nível superior, a referida lei estabelece que no mínimo 20% das vagas ofertadas pelos IF devem estar direcionadas para a formação de professores.

De Escolas de Aprendizes Artífices a IF, podemos perceber uma mudança na forma em que a instituição busca estabelecer sua identidade educacional. Primeiro, tínhamos uma escola voltada à formação de operários para atender a um mercado de trabalho. Seu público eram crianças desvalidas da sorte e pessoas desocupadas que estavam à margem da sociedade, em que a classe hegemônica exigia o grupo de trabalhadores que queria para atender às suas necessidades.

Hoje, temos um Instituto Federal que busca ofertar uma educação politécnica, na intenção de formar cidadãos emancipados e preparados para o mundo do trabalho, como podemos constatar a partir dos documentos elaborados pela instituição. Esta entende que não há como dissociar educação e trabalho, mas há sim, como ajudar o sujeito a compreender a forma como essa relação acontece para criticá-la e transformá-la.

Assim, atualmente, os IF ofertam o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, cursos técnicos de nível médio e superior e cursos superiores de



tecnologia e licenciatura – incluindo a pós-graduação. É uma instituição plural, rica em sua identidade educacional.

## 2.2 CEFET-RN: CENÁRIO DA CRIAÇÃO DA LICENCIATURA EM ESPANHOL

Como já afirmamos anteriormente, o IFRN passou, ao longo da sua história, por transformações de cunho ideológico, político e social, e, com isso, assumiu diversas denominações. Essas mudanças, a partir de 1990, ocorreram de maneira intensa, sempre em consonância com a sociedade e com as exigências vigentes.

O Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte – CEFET-RN, durante sua história, apresentava-se como uma instituição preocupada com a Educação Profissional. Com dedicação na formação de trabalhadores que se adequassem às constantes modificações da sociedade e às exigências do mundo moderno, o CEFET-RN enfrentou obstáculos para acompanhar essas rápidas mudanças no mundo do trabalho, gerando debates e reconfigurações dos currículos ofertados.

É importante, nesse momento, antes de falarmos do período da institucionalidade CEFET-RN, voltarmos a um período da história que é de extrema importância para a compreensão de projetos em disputa naquele contexto. Assim, voltamos aos anos de 1993 e 1994, quando a institucionalidade ainda era EFRN. Nesse período, realizou-se um trabalho na proposta de reestruturação do currículo, o qual veio a ser implantando em 1995. Nessa proposta, identificamos um currículo organizado por áreas do conhecimento, com o objetivo de ampliar os direcionamentos da formação, e assumindo uma concepção de formação integral, na perspectiva de integrar conhecimentos de disciplinas propedêuticas e específicas de alguma área. Era um currículo direcionado para a formação de um profissional técnico e de um cidadão, tudo de maneira integrada.

Porém, esse currículo teve pouca duração, pois em 1997 foi publicado o Decreto nº 2.208/1997, que determinava a desarticulação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio. Com isso, em 1998, o CEFET-RN se viu obrigado a implantar um novo currículo que apresentava a separação do Ensino Médio da Educação Profissional, em consonância com o disposto no decreto.

Nesse cenário, no ano de 1994, com a sanção da Lei nº 8.948/1994, as Escolas Técnicas Federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica.

Essa nova institucionalidade foi pensada para ofertar Educação Profissional de nível básico, técnico e tecnológico e Ensino Médio e, posteriormente, em 1998, ofertar educação tecnológica em nível superior, com o Curso Superior de Tecnologia em Processamento de Dados.

Na década de 1990, os cenários mundial e local tinham como destaque o crescente processo de globalização, a exigência de competitividade no mercado e a divisão internacional do trabalho, que puderam ser percebidas em vários setores. Nesse quadro, a política neoliberal, implementada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, gerou diminuição e cortes em tudo que estivesse relacionado ao Estado. O CEFET-RN sentiu os cortes de orçamento, o que prejudicava as atividades normais da instituição.

No contexto dessas mudanças que reconfiguram desde os geo-espacos, político e mundial às relações econômicas produtivas regionais e locais (avanço nos segmentos produtivos da fruticultura, carnicultura, têxtil e confecções, petróleo, entre outros existentes no RN), surge o Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte, em 1999, na perspectiva de integrar em um único centro, os ensinamentos médio, técnico e tecnológico. Certamente surge de uma estratégia de superação de crises iminentes, com objetivo de atrelar às formações técnicas, tradicionalmente já oferecidas, o ensino tecnológico de nível superior. Passa-se a investir na formação de cursos superiores de menor duração, especialmente voltados com suas propostas curriculares às demandas do mundo excessivamente moderno, a exemplo dos Cursos de Tecnologias em Meio Ambiente, Comércio Exterior, Automação Industrial, Materiais, Laser e Qualidade de Vida e Desenvolvimento de Software. Os cursos técnicos também foram alvos de adequação, a exemplo de Informática, Hotelaria e Construção Civil. O período de 1999 até a atualidade parece ser no decorrer de toda a história da Instituição, o de maior conjunção entre as esferas, mundial, nacional e regional, fazendo jus à lógica da “glocalização”, de se pensar globalmente e agir localmente. (MEIRELES, 2010, p. 73).

Como forma de adequação a essa fase, verificamos uma mudança na oferta dessa instituição no que diz respeito aos cursos superiores de curta duração. Nesse momento, há uma preocupação nos investimentos para cursos tecnológicos que estivessem em consonância com as exigências do mundo globalizado. Os cursos técnicos também passaram por modificações que atendiam às exigências do cenário mundial, que obviamente influenciava o local.

Com isso, observamos que o CEFET-RN recebe a tarefa de formar alunos em nível superior, mas especificamente na educação tecnológica. Esse redimensionamento ocorre num cenário de reestruturação da educação superior,

onde se busca atender a uma das metas dessa reforma, que é a expansão das instituições que ofertam ensino superior.

A formação de professores no CEFET seguiu o mesmo direcionamento dado aos Institutos Superiores de Educação, criados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente (Lei nº 9.394 de 1996, em seu Art. 63), e ganhou um reforço com a promulgação do Decreto nº 2.307/97, o qual permitia que Instituições Superiores de Ensino assumissem várias configurações, a saber: universidades, centros universitários, faculdades e instituições superiores, sendo que a exigência para a pesquisa só seria feita às universidades.

Em 1997, com a promulgação do Decreto nº 2.406/97, fica mais clara a presença da formação de professores no CEFET, já que em seu artigo 4º, encontramos: “[...] os Centros Tecnológicos têm por objetivo ministrar cursos de formação de professores e especialistas, bem como programas especiais de formação pedagógica para as disciplinas de educação científica e tecnológica” (BRASIL, 1997, p. 2).

A oferta de cursos tecnológicos e o fim da oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional demonstram a dualidade de uma política que tem reflexos de um cenário neoliberal. Podemos observar isso na análise do Grupo de Trabalho Política Educacional/ Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (GTPE/ANDES–SN) acerca do Anteprojeto de Lei da Educação Superior do Ministério da Educação (versão de dezembro de 2004), que esclarece:

[...] Portanto, o modelo de educação de nível tecnológico que a reforma conduzida pelo MEC/BID/Banco Mundial propõe é de curta-duração, baixo custo, centrado no ensino aplicado, dissociado da pesquisa e da extensão, “flexível” e em conformidade com as demandas imediatas e restritas do mercado. Assim, a estratégia proposta para a expansão do ensino superior é a sua diversificação e fragmentação, oferecendo opções educacionais e sociais distintas. (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, 2005, p. 110).

Essa reforma educacional, ocorrida na década de 1990, desencadeou uma série de modificações na estrutura e na oferta de cursos do CEFET-RN, desde a separação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, o crescimento da oferta dos cursos superiores de tecnologia e de cursos técnicos e a concessão para a oferta de cursos de formação de professores, como as licenciaturas. Assim, Silva e Castro (2007, p. 116) chamam atenção ao dizer que “vale salientar que o processo de reestruturação dos CEFETs acontece num contexto contraditório e de tensões

frente à relação educação e trabalho e às novas demandas do mercado de trabalho”.

Convocado pelo Ministério de Educação a ministrar cursos de formação de professores pela sua vasta experiência no campo da formação técnica e tecnológica, o CEFET-RN aceitou a missão, já que se tratou de uma convocação de um órgão superior que traria para essa instituição maiores recursos orçamentários. Importa lembrar que a instituição havia sofrido grandes cortes decorrentes da política neoliberal. É nesse cenário que surge a oferta de cursos de formação de professores no CEFET-RN, em decorrência das políticas educacionais vigentes e das mudanças no cenário da educação superior.

Nos anos 2000, a oferta de cursos de formação de professores era guiada por uma lógica neoliberal hegemônica, que aproveitou o quadro docente já existente no CEFET para oferta de licenciaturas, valendo-se de um quadro pequeno de professores para evitar um maior aporte de recursos.

Diante desse cenário, no ano de 2001, o CEFET-RN, em Natal, passa a ofertar dois cursos de Licenciatura: em Geografia e em Física. Posteriormente, em 2006, passa a ofertar outro curso de formação de professores, a Licenciatura em Espanhol, objeto de estudo da nossa pesquisa, também em Natal.

Em 2004, após muitos debates e críticas ao Decreto nº 2.208/97, o então presidente Lula, em 26 de julho de 2004, revogou este último por meio do Decreto nº 5.154/04, buscando dar respostas às reivindicações que pediam o retorno do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, dando às instituições a possibilidade de optar pela articulação entre a Educação Básica e a Educação Profissional.

É importante assinalar que a possibilidade de integração do ensino médio com o ensino técnico representou um avanço no processo de redução da dualidade entre essas modalidades de educação. No entanto, o Decreto nº 5.154/2004 manteve as possibilidades de segmentação, como a organização dos currículos em módulos com saídas intermediárias, que possibilitam a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho, sendo isso uma característica da educação profissional voltada aos interesses da forma capitalista da produção. (ORTIGARA; GANZELI, 2013, p. 269)

Ortigara e Ganzeli (2013), chamam-nos atenção para essa particularidade do Decreto nº 5.154/04, que, mesmo revogando o decreto que separou o Ensino Médio da Educação Profissional, o então presidente Lula, manteve um aspecto que continuou voltando a Educação Profissional ao interesse do capital.

O presidente Lula, em seu segundo mandato, disposto a dar mais respostas às diversas reivindicações que surgiram em torno da Educação Profissional, criou a Rede Federal de Educação Profissional com novas configurações, dentre elas, uma nova institucionalidade, passando os CEFET a Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

### 2.3 IFRN: O PALCO ATUAL

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) são modelos institucionais bastante inovadores no aspecto político-pedagógico, com um alicerce voltado para a uma concepção de Educação Profissional diferenciada. Essas instituições oferecem 50% de suas vagas para cursos técnicos subsequentes e integrados ao Ensino Médio, sendo esses últimos, maioria, 20% de suas vagas para a formação de professores (incluídas nesse percentual as licenciaturas) e graduações na área tecnológica, além de cursos de especialização, mestrado e doutorado.

Os IF, criados no âmbito do Ministério da Educação pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, ergueram-se a partir das estruturas das diversas institucionalidades do até então CEFET.

Com o objetivo de atender de maneira ágil às demandas da formação profissional, os IF têm um direcionamento à difusão de conhecimentos científicos que alicerçam o desenvolvimento sustentável e as demandas dos arranjos produtivos locais, promovendo justiça social e uma educação pautada na formação humana integral dos sujeitos, aliando trabalho e educação na perspectiva da inserção no mundo do trabalho.

Podendo atuar nas diversas modalidades da Educação Profissional, os IF devem fazê-lo com responsabilidade e compromisso com a formação integral do cidadão trabalhador. Assim, a Lei nº 11.892/2008 estabelece em seu Art. 6º, as finalidades e características dessa Instituição de maneira inequívoca:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

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;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008)

A partir das definições das finalidades e características dos IF na Lei que os instituiu, é importante ressaltar os objetivos dessa Instituição mencionados em seu artigo 7º:

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

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;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

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;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

- d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008)

Fundamentados na Lei que guia a função social e a identidade dos IF, essas instituições, ao criarem seus projetos político-pedagógicos e seus projetos pedagógicos de curso, estão em conformidade com o disposto na legislação, materializando em seus currículos a missão atribuída aos IF. Dessa forma, Silva (2009) pontua de maneira clara e fiel as diretrizes que os Institutos Federais devem adotar:

[...]

- a necessidade de atuar no ensino, na pesquisa e na extensão, compreendendo as especificidades destas dimensões e as interrelações que caracterizam sua indissociabilidade;
- a compreensão da pesquisa ancorada nos princípios científico – que se consolida na construção da ciência e desenvolvimento da tecnologia – e no educativo – que diz respeito à atitude de questionamento diante da realidade –, entendendo-a como essencial para a construção da autonomia intelectual e, portanto, potencializadora de uma educação que possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade;
- a concepção das atividades de extensão como forma de diálogo permanente e mais amplo com a sociedade;
- a compreensão de que o conhecimento deve ser tratado em sua completude, nas diferentes dimensões da vida humana, integrando ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos – inclusive nas propostas pedagógicas dos cursos de graduação (licenciaturas, engenharias e superiores de tecnologia) e pós-graduação – na perspectiva de ultrapassar o rígido limite traçado pelas disciplinas convencionais;
- o reconhecimento da precedência da formação humana e cidadã, sem a qual a qualificação para o exercício profissional não promove transformações significativas para o trabalhador e para o desenvolvimento social;
- a necessidade de assegurar aos sujeitos as condições de interpretar a sociedade e exercer sua cidadania, na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade;
- a organização de itinerários formativos que permitam o diálogo entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica (formação inicial e continuada, técnica de nível médio e de graduação e pós-graduação tecnológica), ampliando as possibilidades de formação vertical (elevação de escolaridade) e horizontalmente (formação continuada);
- a sintonia dos currículos com as demandas sociais, econômicas e culturais locais, permeando-os das questões de diversidade cultural e de preservação ambiental, pautada na ética da responsabilidade e do cuidado;
- o reconhecimento do trabalho como experiência humana primeira, organizadora do processo educativo. (SILVA, 2009, p. 9).

Tudo o que foi detalhado por Silva (2009) mostra como essa instituição vem imbuída de uma proposta educacional inovadora para a Educação Profissional. Foi pensado um Instituto que idealiza uma educação emancipadora do sujeito, democratizando aspectos da ciência, da cultura, da tecnologia e do conhecimento popular da sociedade a que pertence, preparando-o de uma maneira integral. É uma Instituição que prepara para as constantes modificações da sociedade em que está inserida, contribuindo para a mudança da realidade do seu entorno social; preocupando-se com a formação inicial do sujeito, a sua formação continuada, verticalizando, se possível, essa formação para inseri-lo no mundo do trabalho, possibilitando formação ao longo da vida; estando em consonância com a tríade ensino, pesquisa e extensão, sabendo que são indissociáveis, na mesma proporção que cada uma tem sua importância separadamente, enquanto “coluna” da estrutura, podendo, a partir delas, erguer as “paredes” da formação dessa Instituição.

Os IF, nesta perspectiva, têm como objetivo proporcionar uma formação plena do sujeito, para que este tenha uma educação pautada em conhecimentos sobre tecnologia, cultura, trabalho e sociedade, sabendo viver em comunidade, preservando o meio ambiente e sendo um sujeito criativo e sensível, ao ponto de prover sua própria subsistência. Ela caminha no sentido de proporcionar ao cidadão conhecimentos socioeconômicos e de fazê-lo viver no mundo do trabalho, transformando-o em um ser preocupado com seu papel social, com o coletivo, com a transformação da sociedade, percorrendo uma direção que não está preocupada somente em atender ao capital, à demanda de mercado.

Se pensarmos que as Instituições que se transformaram em IF, historicamente, sempre estiveram preocupados em atender a uma demanda de mercado, poderíamos assim dizer que a oferta das licenciaturas estaria de algum modo relacionada com essas exigências. Com isso, os IF se constituem como instituições preocupadas com a formação de professores no Brasil, como explica Lima e Silva (2014):

As reformas educacionais foram articuladas com as recomendações dos organismos internacionais, com especial destaque para o Banco Mundial, e, a partir dos anos 1990, em sincronia com a instalação de uma política neoliberal. Nessa perspectiva, as reformas educativas no Brasil tiveram como objetivo adequar o sistema educativo ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos da economia, reafirmando a centralidade da formação dos profissionais da educação. (LIMA; SILVA, 2014, p. 58).



Por ser um elemento que coopera com essas mudanças educacionais, a formação de professores é um ponto a ser destacado nas reformas educativas, já que os docentes são os sujeitos que formam academicamente outros que contribuirão com o processo de reestruturação produtiva, que colaborarão com o capital. Se analisarmos por esse viés, poderíamos entender a formação do docente como fomentadora da educação de cidadãos que irão alimentar o sistema produtivo, a sociedade capitalista, rompendo com o caráter de uma educação emancipadora do sujeito.

Como afirma Lima e Silva (2014, p. 62), “[...] ao se aproximar do pragmatismo, a formação de professores afasta-se de uma concepção *omnilateral* e se identifica como uma formação restrita ao âmbito da técnica”. Mas, a formação docente para a Educação Profissional, sob a qual nos debruçamos nesse momento, deve contribuir para a existência de um professor reflexivo e pesquisador, que coopera e desenvolve trabalhos coletivos, que não se afasta da concepção humana do sujeito e sempre se volta à sua área específica.

A oferta de formação de professores possui algumas justificativas que fundamentam as instituições que têm esse objetivo. No caso dos IF, uma delas seria a interiorização. Um fator importantíssimo para a oferta de licenciaturas pelos IF no Brasil é a falta de profissionais docentes em algumas disciplinas nas cidades que ficam distantes dos grandes centros, fazendo com que a interiorização seja essencial para a oferta de formação de professores por essa instituição que está em processo de expansão. Entretanto, vale questionar, assim como o faz Lima e Silva (2014, p. 96), que “[...] formar professores de acordo com a necessidade da região não assegura suprir a necessidade de profissionais naquela localidade, uma vez que é preciso considerar as condições e valorização do trabalho docente na região”, já que essencialmente o que mantém um profissional em um lugar são as condições de trabalho oferecidas para ele.

Outro fator seria a escassez<sup>2</sup> de professores, sendo esse um dos grandes pontos para oferta das licenciaturas pelos IF. Nesse caso, como uma primeira ideia, já que há uma outra analisada na perspectiva do que realmente é a meta da

---

<sup>2</sup> Conforme o Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB), ano 2007b, com o título “Escassez de professores no ensino médio: soluções estruturais e emergenciais”, afirma que “os dados do INEP, mesmo que preliminares, apontam para uma necessidade de cerca de 235 mil professores para o Ensino Médio no país, particularmente nas disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia”.

instituição, a justificativa seria atender a uma demanda da sociedade, na esteira do capitalismo. Aqui, nesse ponto, não estaria preocupado com a identidade educacional da instituição, se ela tem como função social essa formação docente, e sim, em responder a uma exigência do mercado.

Mas, ao nos preocuparmos com o sentido do papel da educação, mais especificamente, com o papel da formação docente no IF, entendemos que, mesmo que exista uma preocupação com a demanda de mercado para professor, as licenciaturas ofertadas contribuem e muito para o desenvolvimento dos sujeitos que, de outra forma, não teriam oportunidade de se direcionar aos grandes centros para se formarem.

Sendo uma instituição de Educação Profissional, os IF poderiam possuir um número grande de oferta de licenciaturas nas áreas tecnológicas, mas o seu grande foco ainda é a formação de professores para a Educação Básica. Lima e Silva (2014) esclarece que:

Mesmo sendo uma instituição que precisa diretamente do professor para a educação profissional, que possui prática profissional nesta modalidade, e com o indicativo legislativo e político de formar professores para a educação profissional e tecnológica, isto não está ocorrendo em grande escala. A política e orientações para a formação do professor das disciplinas específicas da educação profissional e tecnológica não são esclarecidas nos documentos analisados. O que deixa dúvidas se realmente é de interesse que os Institutos Federais realizem a formação docente para a educação profissional. De forma mais evidente, demonstra-se que é preciso que os IF formem professores para a educação básica (LIMA; SILVA, 2014, p. 85)

A partir disso, poderíamos questionar se essas licenciaturas preparam esses futuros professores para atuar também na modalidade da Educação Profissional, tendo em vista que eles estão sendo formados em uma instituição de Educação Profissional.

Apesar de haver um diálogo com as demandas de mercado, a oferta das licenciaturas pelo IF caminha na perspectiva de atender ao proposto nas suas concepções de currículo. Dessa forma, esses cursos estariam formando os futuros docentes, na perspectiva de aliar as relações de trabalho e educação, de levar em conta os pilares da tecnologia, cultura, educação, sociedade e trabalho. Se imaginarmos a formação de um professor que se preocupa com o trabalho em seu sentido ontológico, teríamos uma formação docente preocupada com a formação

humana integral do indivíduo, ao contrário do que seria a formação desse professor preocupada com o mercado de trabalho, em atender as demandas do capitalismo.

Continuando nessa perspectiva da discussão, adentraremos a seguir nos currículos que formam a identidade da instituição, palco do nosso objeto de pesquisa, que é a Licenciatura em Espanhol. A partir dessa análise, compreenderemos o currículo que alicerçou todos os momentos vividos pelo curso em questão.

### 3 OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DO CEFET-RN E IFRN

Para analisar a história do currículo de um curso, precisamos conhecer os cenários de atuação no momento de sua criação e no decorrer de sua existência. Por isso, na seção anterior, vimos uma retrospectiva dos cenários vividos pelas diversas institucionalidades pelas quais o atual IFRN passou e os palcos onde o curso de Licenciatura em Espanhol atuou: CEFET-RN e IFRN. Agora, iremos conhecer os currículos que nortearam a formação dessas institucionalidades. Dessa maneira, poderemos ver a história desses currículos como algo mutável, uma construção histórica e social.

Para problematizar esse movimento entre a criação e o atual currículo, assim como seus cenários, os fatores sociais e os históricos, fundamentamo-nos em Goodson (2013), que traz à tona a perspectiva de análise do currículo considerando vários aspectos que giram em torno de um curso. O foco da história do currículo do curso de Licenciatura em Espanhol apresentada nesse trabalho não é somente o de compreender como se organiza o conhecimento em seus diferentes momentos históricos e sociais, mas descrever como esse currículo, que é influenciado cultural e socialmente, veio se moldando e se tornando o que hoje conhecemos, levando em consideração todas essas questões, pois nas palavras de Silva (2013),

Uma história do currículo que pretenda ser uma história social do currículo não pode esquecer que o currículo está construído para ter efeitos (e tem efeitos) sobre pessoas. As instituições educacionais processam conhecimento, mas também – e em conexão com esses conhecimentos – pessoas. [...] Dessa forma, uma história do currículo não deve estar focalizada apenas no currículo em si, mas também no currículo enquanto fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero. Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade. (SILVA, 2013, p.10).

Como bem enuncia Silva (2013), na apresentação do livro de Goodson (2013), Currículo: teoria e história, o currículo deve estar direcionado, também, para a maneira como influencia a vida das pessoas, já que ele interfere nesses sujeitos em processo de formação, sendo esse aspecto histórico-social uma das principais particularidades dos estudos em torno da sua história.

Nesses termos, tentaremos compreender como o cenário de atuação dessa Licenciatura influencia na formação ofertada, já que o palco de atuação é uma instituição de Educação Profissional. Queremos compreender se há aspectos no currículo que dialogam com a função social que a instituição adota, em suas distintas historicidades.

Desde 1994, o Projeto Político-Pedagógico, fosse do CEFET-RN ou do IFRN, vem ganhando forma e se adequando às realidades institucionais, históricas e sociais pelas quais passou ao longo dos anos. Em conformidade com esse entendimento, neste capítulo, nos deteremos nos PPP dos anos de 1999, época de reestruturação curricular, já que a Instituição passava de ETEC a CEFET, de 2007, período de efervescência das políticas neoliberais que influenciaram as políticas educacionais do país, fazendo com que houvesse uma reorganização do PPP, e por último, no PPP de 2012, documento organizado de maneira coletiva que apresenta, de maneira sistemática, a função social do IFRN.

Para tanto, ressaltamos que o “currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização” (GOODSON, 2013, p. 21). E por ser o currículo escrito um testemunho, uma fonte documental, como afirma Goodson (2013), para alcançarmos nossos objetivos, apresentaremos três Projetos Políticos Pedagógicos (1999, 2005 e 2012) e três Projetos do Curso da Licenciatura em Espanhol (2005, 2012 e 2014) que orientaram a formação ofertada na licenciatura entre os anos de 2006 e 2015.

### 3.1 O PPP (1999) DO CEFET-RN: ALICERCE PARA A CRIAÇÃO DO PRIMEIRO PPC DA LICENCIATURA EM ESPANHOL (2005)

Apresentaremos, aqui, o PPP de 1999 do CEFET-RN, que serviu de alicerce para a elaboração do primeiro PPC de Licenciatura em Espanhol no ano de 2005, compreendendo, pois, que o currículo de um curso é um documento com bases no Projeto Político Pedagógico da Instituição a qual pertence.

Atendendo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e ao Decreto nº 2.208/97<sup>3</sup>, o CEFET-RN construiu um projeto de Reestruturação

---

<sup>3</sup> O Decreto nº 2.208/97 regulamenta as diretrizes da educação nacional no que se refere à educação profissional e apresenta a ruptura da oferta do ensino médio integrado à educação profissional.

Curricular da Educação Profissional, o PPP (Projeto Político Pedagógico) de 1999, que apresenta a ruptura entre a Educação Profissional e o Ensino Médio, fruto de um contexto norteado pelas políticas neoliberais que provocaram mudanças nas políticas educacionais que guiam a Instituição nos aspectos pedagógicos e organizacionais. De acordo com Silva (2014),

[...] a oferta da educação profissional desvinculada da educação geral em um mesmo currículo, que o CEFET-RN implementou a partir de 1999, conforme definido nesse Projeto de Reestruturação Curricular, negou aos estudantes o direito a uma formação mais completa, inclusive com elevação de escolaridade, uma vez que privilegiou apenas o desenvolvimento da aptidão para a vida produtiva, a formação tecnicista. (SILVA, 2014, p. 142).

Como podemos observar na seção 2, o IFRN já passou, ao longo de sua história, por diferentes nomenclaturas, teve modificações em sua função social, em seu currículo e nos tipos de cursos ofertados, tudo sob a influência do mundo capitalista e em um cenário de modificações determinadas pelo governo federal e pelas diretrizes do Banco Mundial. Isso poderá ser observado na mudança sofrida no PPP de 1999, que, atendendo a políticas neoliberais, modificou a oferta do ensino no CEFET-RN.

Nesse período de modificações na proposta curricular, na transição da ETEC a CEFET-RN, apareceu um novo formato na organização institucional, em que as coordenações de curso e de ensino se transformaram em gerências educacionais, passando a ser concebida como uma empresa, um negócio, em que toda a gestão escolar é guiada por competências, evidenciando aspectos da teoria do capital humano.

Todos esses pontos foram elencados para facilitar nossa compreensão do cenário de criação do PPP de 1999, que teve como orientação as políticas neoliberais e todo um contexto hegemônico já citado.

Logo na apresentação do documento, verificamos um texto que coaduna com o exposto anteriormente, direcionando, desde logo, a um currículo que está interessado em atender aos setores produtivos e às políticas neoliberais da época. Podemos ver no trecho do documento que:

A conjuntura brasileira – marcada pelos efeitos da globalização, pelo avanço da ciência e da tecnologia e pelo processo de modernização e reestruturação produtiva – tem trazido à agenda nacional novos debates sobre a educação profissional. Das discussões em torno do tema, tem

surgido o consenso de que há necessidade de estabelecer uma adequação mais harmoniosa entre as exigências qualitativas dos setores produtivos e da sociedade em geral e os resultados da ação educativa desenvolvida nas instituições de ensino. [...] É hora de dar-se as mãos e caminhar, de edificar um CEFET-RN que esteja cada vez mais à altura das expectativas da sociedade. (CEFET-RN, 1999, p. iv).

Para atender às novas reformas da legislação da educação direcionada para a formação de mão de obra no país, foi criado o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP), de acordo com a Portaria MEC nº 1.005/97; entre seus principais objetivos, está a separação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio. Os documentos que motivaram essas reformas foram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 e o Decreto nº 2.208/97.

A LDB, Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 22, apresenta, como uma de suas diretrizes, assegurar uma formação direcionada ao cidadão, pensando na continuidade e inserção no trabalho, assim como nos estudos que continuarão. Como observamos no texto da lei: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Esse artigo demonstra a relação existente entre o Ensino Médio (EM) e a Educação Profissional (EP), e como os dois poderiam oferecer um caminho de formação humana integral, que formasse para o trabalho, na perspectiva da politecnicidade. Compreendemos a politecnicidade, baseada no conceito de Saviani (2003, p.140), como sendo o “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno”. Nesse sentido, Ramos (2010) elucida o ideal politécnico:

[...] o ideário da politecnicidade buscava romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos de epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção dos seus projetos de vida, socialmente determinados, culminada com uma formação ampla e integral. (Ramos, 2010, p. 44)

Estando em consonância com as propostas defendidas pelo PROEP, o CEFET-RN assume a construção de uma reestruturação curricular da Educação Profissional ofertada na instituição que dialoga com as necessidades da sociedade

e dos setores produtivos. Assim, vemos o Decreto nº 2.208/97 fortalecido e o CEFET-RN, fundamentado nesse documento, adota a separação do Ensino Médio (EM) e o Ensino Profissional (EP) no projeto de reestruturação curricular.

O PPP de 1999 apresenta dois volumes e está fundamentado em competências profissionais. O primeiro volume traz os marcos que representam todo o cenário, toda a filosofia, todos os documentos e as ações que orientam essa mudança curricular na instituição. No volume II, encontram-se todas as matrizes curriculares dos cursos ofertados na instituição e as metodologias, atendendo às orientações da reforma da Educação Profissional.

Para entendimento de qual identidade esse currículo assume e em que se fundamenta, nessa seção nos deteremos no volume I, já que as matrizes curriculares dos cursos ofertados à época não são o foco de nosso estudo, mas sim o entendimento da concepção de Educação Profissional adotado pela Instituição.

O primeiro marco no volume I é o situacional, que faz uma apresentação do cenário da economia mundial, com suas modificações decorrentes dos setores produtivos, da globalização, da ciência e tecnologia, assim como dos impactos para nosso país bem como para o estado do Rio Grande do Norte.

Começa com uma discussão do contexto contemporâneo, trazendo um panorama geral que mostra sua repercussão na sociedade. “Mesmo de forma desigual e contraditória, a globalização, como hoje se manifesta, aprofunda-se nos planos econômico e político, sob a égide do neoliberalismo” (CEFET-RN, 1999, p. 3). Esse cenário de globalização que nos é apresentado situa o período político vivido e a influência do neoliberalismo sob um contexto mundial e local, levando-nos a compreender muitos pontos vivenciados na educação, no CEFET-RN e nos documentos norteadores de sua função social.

Como segunda parte do marco situacional, há uma explanação sobre a Educação Profissional e os dilemas vivenciados à época. Levando em consideração esse cenário, percebemos que há um entendimento de que o papel da educação é fundamental para o desenvolvimento dos setores produtivos e, conseqüentemente, das nações. De acordo com o PPP de 1999,

Em âmbito mundial, há entre os diversos segmentos da sociedade quase um consenso com respeito à relação existente entre o aumento do nível educacional da população produtivamente capaz e a sua maior possibilidade para fazer frente aos problemas resultantes do desemprego (CEFET-RN, 1999, p. 18).



Dessa maneira, a educação é considerada um fator determinante do ingresso do trabalhador no mercado de trabalho e ainda transfere para ele toda a responsabilidade pelo seu engajamento no meio profissional (CABRAL NETO, 2012). E, se olharmos por esse ângulo, perceberemos que a educação é chamada a atender e cumprir o seu “papel” de preparar pessoas para as profissões exigidas pelos setores produtivos, fruto das imposições da globalização, conseqüentemente, das mudanças vivenciadas pela ciência e tecnologia. Assim,

No Brasil, existe um consenso em relação às novas exigências de educação profissional criadas em função das mudanças tecnológicas introduzidas no cenário produtivo, especialmente daquelas relacionadas com o uso da microinformática, cuja implantação ocorreu ao final dos anos 80. Provocada pelas determinações deste cenário socioeconômico e ancorada na legislação educacional vigente, a educação profissional assume, no Brasil, uma nova institucionalidade, tornando-se objeto de uma profunda reforma, destinada a criar um ensino técnico mais amplo, diversificado, ágil e sintonizado com o mundo do trabalho. (CEFET-RN, 1999, p. 20).

A partir disso, o currículo priorizou a formação para atender às competências e funções que o sistema de produção exige. E todo o marco situacional nos conduz para o entendimento de que, para o CEFET-RN, no PPP de 1999, isso não foi diferente. Defendendo uma educação por competências e rompendo com a junção do EM e da EP, a Instituição caminhava para formar rapidamente uma força de trabalho, objetivando atender às demandas de mercado.

Após uma apresentação de estudos desenvolvidos sobre a demanda de Educação Profissional e o mercado de trabalho no estado do Rio Grande do Norte feita no PPP de 1999, chegou-se à conclusão de que há uma falta de recursos humanos para atender a diversos setores do mercado, posicionando o CEFET-RN como responsável por formar mão de obra qualificada, ampliando sua oferta de Educação Profissional para atender às exigências dos setores produtivos que apresentam carência desses profissionais.

No marco doutrinal, conhecemos a concepção de homem adotada pelo documento, fundamentada nas ideias de Kant, Heidegger e Habermas. “O homem, no projeto filosófico habermasiano, está intimamente vinculado à sua práxis produtiva, às contradições sociais e ao movimento histórico, ou seja, ao próprio mundo vivido, onde se manifestam os interesses do conhecimento” (CEFET-RN,

1999, p. 48). A concepção de homem compreendida por esses filósofos, mesmo que em períodos históricos diferentes, resume o que a instituição adota em seu currículo, mostrando que há muitos desafios para esse homem e que o mundo exige muito de sua formação para atender aos setores produtivos.

No segundo ponto do marco doutrinal, há uma explanação sobre a abordagem do conhecimento compreendida pelo CEFET-RN que não está separada do homem que a instituição deseja formar e da prática educativa que deseja oferecer. Para fundamentar esse ponto, no quesito epistemológico, encontramos os pensamentos dos filósofos Kant, Descartes, Locke, Heidegger e Habermas. “O conhecimento é um ato único e complexo, com duas dimensões indissociáveis, uma teoria e uma prática” (CEFET-RN, 1999, p. 53). Cada um dá sua contribuição para a concepção de conhecimento, levando-nos a compreender que conhecer é uma fonte inesgotável, que está ligada ao ato da comunicação, a aspectos políticos e cognitivos em que conhecimento e interesse são indissociáveis e estão inseridos num contexto sócio histórico do mundo do sujeito.

Para além do debate epistemológico em torno do conhecimento, o PPP também traz seu entendimento psicológico baseado nos posicionamentos de Piaget e Vygotsky. Nessa abordagem, vimos que o conhecimento está relacionado ao desenvolvimento da inteligência e que deve estar cheio de sentido para proporcionar uma aprendizagem coerente para o aluno.

Finalizando o marco doutrinal, o PPP traz uma discussão sobre a questão do trabalho e a sua relação com o homem e a natureza à luz de autores como Karl Marx, Offe, Kant, Habermas e Köning. Esse ponto é encerrado com a seguinte conclusão:

Percebe-se, assim, que a trilogia trabalho, ciência e cultura, associada às novas formas de organização do trabalho surgidas em função das demandas de economia, põe para a sociedade novas exigências em termos de educação profissional. Além disso, para fazer frente às altas taxas de desemprego de hoje, essa formação deve basear-se em um novo conceito de trabalho, que privilegie as suas dimensões instrumental, crítica e criativa, resgatando sobretudo a sua dimensão humana. (CEFET-RN, 1999, p. 75).

No marco legal do PPP de 1999, há uma apresentação dos documentos que são basilares para esse currículo e para a reforma ocorrida na Educação Profissional da época. Começa abordando a LDB, Lei nº 9.394/96, que apresenta as

diretrizes da organização da educação brasileira, depois apresenta uma discussão sobre o Decreto nº 2.208/97 e sua relação com a Educação Profissional e, por fim, apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, através do Parecer nº 16/99, que são direcionadas apenas para a Educação Profissional de nível técnico, já que o Decreto nº 2.208/97 não dispõe de discussões acerca do nível básico. Essas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional foram fundamentadas na LDB de 1996, mais especificamente em seu capítulo III e nos artigos do 39 ao 42, que apresentam considerações sobre a Educação Profissional, e no Decreto nº 2.208/97.

O texto apresenta a relação existente entre a LDB de 1996 e as ideias dos filósofos que orientam várias concepções ao longo do documento: Kant, Habermas e Heidegger. “Nesse sentido, a formação integral do aluno, o exercício da cidadania numa dimensão que extrapole simplesmente o uso de direitos e o cumprimento de deveres, além de uma adequada preparação para o trabalho, devem constituir-se a preocupação maior da educação”. (CEFET-RN, 1999, p. 77).

Mas, considerando a presença forte do Decreto nº 2.208/97, que rompe com a oferta conjunta do EM e EP, nas diretrizes que orientaram a construção do PPP de 1999, refletimos sobre a forma como o CEFET-RN iria formar, numa perspectiva integral, se havia uma ruptura na oferta integrada da Educação Profissional pela instituição. Concordamos com Silva (2014) ao refletir:

Ora, como é possível ter uma educação para a transformação e o trabalho no sentido ontológico se a reforma da educação profissional promovida pelo governo Cardoso e incorporada pelo CEFET-RN tem como finalidade apenas a formação para o mercado de trabalho? Como formar um sujeito integral, um profissional-cidadão se os cursos negam, literalmente, os conhecimentos científicos e sociais desenvolvidos no ensino médio? Na realidade, o conteúdo da estrutura desses cursos aponta tão somente para uma educação funcionalista/reprodutivista, o trabalho como mercadoria força de trabalho e a formação profissional estritamente tecnicista – não para uma formação para a cidadania –, uma vez que era constituída apenas de disciplinas técnicas e, portanto, desprovida de uma base de conhecimentos científicos sólidos. (SILVA, 2014, p. 146).

Não há como pensar numa formação humana integral se há uma ruptura entre o ensino técnico e o ensino propedêutico, assumindo, dessa forma, um caráter de formação profissional unilateral, polivalente, que é reforçada pela pedagogia das competências adotadas nesse período, fazendo com que o aluno recebesse uma

certificação por módulos à medida que ia cursando, não caracterizando uma formação integral.

Não é foco de nossa análise, mas vale ressaltar que esse projeto de reestruturação do currículo do CEFET-RN do ano de 1999 apresenta concepção contrária ao entendimento da formação apresentado em seu projeto anterior (1995), que defendia uma concepção de formação integral, no entendimento da omnilateralidade. O PPP de 1999 trouxe uma perspectiva de formação por competências que atendia a todas as exigências dos setores produtivos e do mercado de trabalho.

No marco operatório, o PPP de 1999 resgata várias concepções de autores debatidos no marco doutrinal e traça um ideário de professor esperado pela instituição e a concepção de currículo vista sob a ótica de alguns desses autores que traduzem a função social almejada. Dessa forma,

[...] o CEFET-RN ideal constituir-se-á um centro de referência da Educação Profissional plenamente consolidado, capaz de transferir para outras instituições – mediante processos circulares de irradiação – valores, teorias e práticas educativas relacionadas à preparação para o trabalho e ao exercício da cidadania. (CEFET-RN, 1999, p. 100).

Após desenhar o CEFET-RN almejado, nos é apresentado o marco decisório com as principais decisões institucionais, dentre as quais estão a função social do CEFET-RN, os objetivos e as discussões em torno das matrizes curriculares dos cursos ofertados.

Sua função social é justificada como o motivo para a existência dessa casa de educação, sendo resumida na seguinte citação:

A formação do profissional-cidadão nos diferentes níveis de educação profissional, através de um processo de apropriação e de produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, visando a uma atuação competente no mundo produtivo, de modo a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (CEFET-RN, 1999, p. 119).

Após apresentado, nos termos de sua função social, o compromisso com a sociedade e com o mundo produtivo do CEFET-RN, seus objetivos são pontuados como os degraus para se alcançar sua função social e o direcionamento que a instituição terá nas suas ações.

A elaboração das matrizes curriculares dos cursos nas áreas de Construção Civil, Indústria, Informática, Meio Ambiente, Mineração e Turismo e Hospitalidade<sup>4</sup> tomaram como referência as Matrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, que colaboraram para seus primeiros direcionamentos. Os cursos escolhidos pelo CEFET-RN para serem ofertados faziam parte de um conjunto já aprovado pelo MEC, que usou como referência áreas que colaboram com vários setores do mundo produtivo.

Todas as informações que inspiraram a construção dessas matrizes vieram desse processo de orientação do documento elaborado pelo MEC, acrescidas de conhecimento da situação econômica e social em torno da instituição. O detalhamento de cada matriz encontra-se no volume II do PPP de 1999.

O marco orientador da execução do currículo traz os direcionamentos da pedagogia a ser adotada pela instituição, fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico e em autores que problematizam e se aproximam do entendimento que o CEFET-RN tem da pedagogia das competências. “O currículo expressa, nesse sentido, o equilíbrio entre os interesses e as forças que estão em jogo no sistema educativo em determinado momento, uma vez que, por meio dele, serão concretizados os fins da educação” (CEFET-RN, 1999, p. 125).

O currículo exprime as influências que recebem e as relações de poder que giram no seu entorno, por isso ele deve estar bem fundamentado em várias concepções adotadas ao longo de sua apresentação, assim como atender aos objetivos e à função social da instituição.

Se pensarmos o currículo do CEFET-RN do seu lugar sócio histórico de construção, veremos que a Pedagogia das Competências, além de servir ao determinado na legislação que guia o ensino da Educação Profissional de nível técnico, apresenta certa relação entre educação e trabalho. Para isso, o conceito de competência exposto no documento traduz o que foi dito anteriormente: “a capacidade de mobilizar, de forma articulada, conhecimentos, habilidades e atitudes para o desempenho de atividades produtivas” (CEFET-RN, 1999, p. 127).

Para efeitos da organização didática do currículo, a natureza compreendida dessas competências foi agrupada em seis tipos: competências técnico-cognitivas,

---

<sup>4</sup> À época, o CEFET-RN possuía as unidades de Natal e Mossoró. Esses cursos foram distribuídos pelas duas unidades.

organizacionais, comunicativas, sociais, comportamentais e políticas. Esse conjunto de competências está exposto nas diretrizes do currículo de reestruturação do CEFET-RN e será norteador do fazer pedagógico da instituição.

Como bem sintetiza Pereira (2010),

[...] a implementação desse Projeto exigia dos professores a criação de condições para que os estudantes articulassem saberes diante de problemas e de situações imprevistas que se apresentassem em seu trabalho; registrassem e avaliassem as competências desenvolvidas pelos discentes, apesar de as turmas serem numerosas, constituídas, em média, por quarenta estudantes. (PEREIRA, 2010, p. 141).

Isso nos mostra como é exposto e entendido pelo documento a execução da pedagogia das competências adotada no currículo de reestruturação do CEFET-RN.

O último marco apresentado no volume I do PPP de 1999 é o marco de avaliação, que ressalta a importância de se avaliar todas as mudanças propostas nesse documento de reestruturação, desde sua função social aos seus objetivos. Ele evidencia que a principal característica dessa avaliação é verificar a qualidade da Educação Profissional ofertada pelo CEFET-RN para a sociedade e diz que ela deve ser contínua e sistemática.

Também são apresentadas as três etapas pelas quais o documento sofrerá avaliação, sendo a primeira a avaliação institucional, realizada anteriormente à implementação do documento, a segunda sendo a avaliação de execução ou monitoramento, que ocorrerá no processo de desenvolvimento das propostas apresentadas no PPP, e por fim, a avaliação de resultados, que levará em consideração os resultados e possíveis correções detectadas na fase anterior, além de possibilitar uma análise final das atividades realizadas.

Após percorrermos todos os marcos distribuídos no PPP de 1999 e conhecermos suas concepções e identidade institucional assumida, concluímos que esse documento se materializa de forma contraditória. Em muitos momentos, traz um discurso que caminha para o entendimento de uma formação integral, mas, ao mesmo tempo, é guiado pela legislação e concepção do Decreto nº 2.208/97, pelo Parecer nº 16/99 e pela LDB de 1996, que caminham na perspectiva de atender aos setores produtivos e às políticas neoliberais vigentes. Concordamos com Silva (2014, p. 156), ao concluir sobre sua análise do PPP de 1999, que:

Esse primeiro projeto, ainda que tenha adotado, oficialmente, como concepção de formação profissional técnica de nível médio a formação integral do educando, conjecturamos, com base na lógica de construção dos módulos, que tinha uma vinculação estreita com os setores produtivos, que a concepção de formação, na verdade, era a formação unilateral perspectivada pela polivalência e, como tal, em consonância com a concepção de formação que permeou a reforma da educação profissional no governo Cardoso. (SILVA, 2014, p. 156).

Dessa forma, a concepção de Educação Profissional adotada pelo CEFET-RN no PPP de 1999 – documento que norteia a construção do primeiro PPC da Licenciatura em Espanhol em 2005 – não subsidia os pilares para uma formação humana integral na perspectiva da omnilateralidade, já que conjecturamos que, mesmo apresentando concepções que caminham nesse direcionamento, o documento se contradiz em vários momentos, desde estar guiado pela égide do Decreto nº 2.208/97, pela Pedagogia das Competências, por ser influenciado pelas necessidades dos setores produtivos, entre outros pontos, rompendo com o entendimento que temos de uma educação fundamentada na politecnicidade, já que não supera a realidade que foi imposta para a época.

### 3.2 O PPP (2007): DOCUMENTO ORIENTADOR DO PPC DE 2012 E 2014

Pensando o CEFET-RN como o palco de atuação principal da Licenciatura em Espanhol, é importante destacar que, na mesma época em que estava sendo criado esse curso, a Instituição estava passando por um período de reestruturação do seu Projeto Político-Pedagógico, entre os anos de 2004 e 2006; o texto final foi publicado em 2007. Mesmo coincidindo com o ano de criação do primeiro PPC do Curso de Licenciatura em Espanhol (2005), este recebeu fundamentação do PPP de 1999 do CEFET-RN, já que era o documento vigente à época.

Ainda que tenha tido como currículo institucional orientador de sua elaboração o PPP de 1999, vale mencionar que, no PPP de 2007, há uma nota de rodapé, na introdução do projeto e após a apresentação do plano das atividades desenvolvidas em 2005 (CEFET-RN, 2007, p. 8), que informa que “o Projeto da Licenciatura em Espanhol foi concluído e aprovado pelo Conselho Diretor através da Resolução nº 23/2005 – CONSELHO DIRETOR, de 23/11/2005” (CEFET-RN, 2007, p. 8).

O PPP de 2007 foi uma construção coletiva e apresenta a nova identidade institucional assumida pelo CEFET-RN. A opção pela construção coletiva “[...]”

concedeu grande valor político ao processo, pois as decisões sobre o currículo deixaram de estar sob o domínio de um grupo de “especialistas” para ser compartilhada entre todos os agentes institucionais” (CEFET, 2007, p. 9), além de permitir que essa equipe mediasse a negociação entre grupos de interesses diferentes, proporcionando que os pactos acordados não interferissem na qualidade formal do PPP (CEFET, 2007, p. 9).

Conforme afirmamos, o Projeto Político-Pedagógico do CEFET-RN foi um documento que esteve em construção no período de 2004 a 2006 e que serviu de norte para o curso de Licenciatura em Espanhol e seu PPC de 2012 no que diz respeito à identidade institucional. Neste documento, foram estabelecidas como oferta de ensino: a Educação Profissional técnica de nível médio nas formas integrada e subsequente, a Educação Profissional tecnológica de graduação e pós-graduação, formação inicial e continuada de trabalhadores e formação de professores sob a forma de Licenciaturas.

Diferente do PPP de 1999, o documento de 2007 não vem estruturado em marcos, mas apresenta, no seu sumário, vários pontos a serem analisados no que diz respeito às concepções adotadas e compreendidas pela instituição, apresentação do cenário da Educação Profissional da época e retrospectiva histórica, diagnóstico e decisões a serem tomadas pela instituição, fundamentação da pedagogia assumida e definição das ofertas que representam a identidade institucional.

O PPP de 2007 foi estruturado a partir das demandas sociais dos alunos e os cursos técnicos integrados foram pensados para atender a formação integral do educando e não ao mercado de trabalho, como estabelecia o Decreto nº 2.208/1997, que foi um dos documentos-chave da elaboração do PPP de 1999. Nele, havia um resgate de pontos discutidos anteriormente no PPP de 1995 e tinha como pilares a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como princípio educativo. Foi construído com base no Decreto nº 5.154/2004 que revogou o anterior, Decreto nº 2.208/1997, retomando os cursos técnicos na forma integrada.

Após a introdução do documento, que apresenta a lógica de construção do novo projeto de reestruturação do currículo do CEFET-RN, mostrando os aspectos que o diferem do projeto anterior e os documentos e concepções que o fundamentam, há, no item 2, a discussão da relação existente entre sociedade, cultura, tecnologia, trabalho, educação e ser humano. O PPP de 2007 traz uma



explicação da relação existente entre os vários setores mencionados anteriormente e apresenta as concepções adotadas pela instituição a partir desse debate inicial, o que definirá sua função social.

Começamos por identificar a concepção de sociedade apresentada no documento:

A sociedade possível é um processo de construção coletiva, onde o ser humano, enquanto parte integrante da natureza, deve ser o parâmetro da vida. Dessa forma, o modelo econômico-social vigente precisa ser rompido. A sociedade deve caminhar vislumbrando um desenvolvimento capaz de eliminar ou, ao menos, minimizar as diferenças geradas pelos antigos/vigentes modelos econômicos-sociais. Deve buscar um desenvolvimento social que contemple todos os campos, quais sejam: economia, educação, moradia, lazer, entre outros. (CEFET-RN, 2007, p. 20).

Observamos a necessidade de tornar o homem o centro dessa nova sociedade, fazendo com que ele não seja guiado pelo modelo econômico-social vigente, motivado por políticas neoliberais, mas que seja direcionado por diversos campos para contribuir com o desenvolvimento social. Dessa forma, o ser humano se torna prioridade e não submisso ao capitalismo neoliberal, para, no mínimo, conseguir diminuir a concentração de riquezas, a desigualdade, a corrupção, o nível de desemprego e a falta da identidade cultural dos povos.

O documento aponta a necessidade de se rever os conceitos desse cenário contraditório a fim de construir uma sociedade verdadeiramente democrática e mostra de que maneira a escola pode contribuir para a construção da cidadania. Assim, destaca que “o papel da escola é fornecer as condições para que o aluno possa se conhecer e conhecer a sua sociedade a partir das evoluções e involuções presentes em sua trajetória individual [...]” (CEFET-RN, 2007, p. 21). Mais à frente, o PPP de 2007 manifesta que:

Nesse momento se mostra a extrema importância das disciplinas da área de ciências humanas, especialmente sociologia, geografia e história, nos currículos escolares por serem elas as responsáveis por chamar à discussão o papel e o espaço do homem e da sociedade no desenvolvimento dos processos de produção da vida ao longo do tempo. Associado a esses saberes o conhecimento filosófico também auxilia na construção de um sujeito crítico frente aos dilemas que devem motivar o senso de indagação e curiosidade. (CEFET-RN, 2007, p. 21).

A partir da concepção de sociedade compreendida pelo PPP de 2007, conjecturamos a importância dada a uma formação na perspectiva da integralidade, já que podemos identificar a importância que o documento dá às disciplinas propedêuticas, que contribuem para essa formação humana integral, fato não identificado no PPP de 1999. No PPP de 2007, essa necessidade é fruto do entendimento da coletividade e da revogação do Decreto nº 2.208/1997 pelo Decreto nº 5.154/2004.

Para tornar o processo de educação algo significativo, a educação adota, cada vez mais, uma relação com a cultura e a realidade social da comunidade a qual pertence. É preciso, pois, para enfrentar a imposição das culturas hegemônicas que dominam as tecnologias, como as tecnologias da informação e comunicação, que querem impor sua forma e maneira de pensar às culturas locais, regionais e nacionais, dominando-as e levando-as a adotar essa cultura global dominante, criar armas de resistência, para, com isso, valorizar a cultura local e seus respectivos valores, fazendo do espaço escolar um ambiente favorável para o desenvolvimento dessas armas e do entendimento da importância dos valores e das formas de ver o mundo da cultura local. Na concepção de cultura trazida pelo documento, ela se apresenta como elemento forte em seu aspecto pedagógico, pois há uma relação íntima com a vida das pessoas (CEFET-RN, 2007, p. 22).

É possível percebermos a presença das tecnologias em várias mudanças que ocorreram/ocorrem na sociedade e sua influência na maneira como o homem se relaciona com a natureza. “Exatamente por isso não podemos pensar de maneira ingênua que as tecnologias são meras ferramentas neutras e que é apenas seu bom ou mau uso que determina um benefício ou malefício ao ser humano e à natureza” (CEFET-RN, 2007, p. 24). As tecnologias são criadas e manipuladas pelo homem e pelos setores produtivos e, por esse motivo, são carregadas de intencionalidades que acarretam determinadas modificações na sociedade.

Sendo o CEFET-RN uma instituição que se preocupa com a construção de uma sociedade mais justa, com menos desigualdade, a questão das tecnologias é posta para a conscientização mais ética no que diz respeito à sua produção e ao seu uso, deixando de pensá-la somente para atender aos interesses do capital e dos setores produtivos. Para que isso seja possível, a construção de “[...] um currículo que questione a gênese das tecnologias e a quem elas podem interessar” (CEFET-RN, 2007, p. 25) e sua produção e seu uso sendo pensados para a melhoria da

qualidade de vida da sociedade são papéis que podem ser desempenhados, no campo educativo, por uma instituição que atente para essas questões. O documento que ora analisamos chama-nos atenção para esses pontos e caminha nesse direcionamento.

O CEFET-RN, pelo PPP de 2007, traz a reflexão de como está sendo posta na sociedade capitalista a concepção de trabalho, trabalho este que caminha no sentido de atender ao modo de produção vigente e aos interesses que asseguram a sobrevivência do homem que vive do trabalho. O documento concebe que

É necessário, pois, que as ações das instituições educativas estejam orientadas por processos formativos que desenvolvam essas capacidades, sem, no entanto, perder de vista a formação em valores, a ética e o compromisso com as transformações sociais na direção delineada ao longo deste documento para que os profissionais formados, uma vez inseridos socialmente, politicamente, culturalmente e laboralmente possam contribuir para a consecução dessas transformações. (CEFET-RN, 2007, p. 26).

A Instituição apresenta uma concepção de trabalho contra hegemônica, que difere do entendimento do modo de produção capitalista. Ela entende que o mundo do trabalho necessita de pessoas que produzam pela ciência e pela técnica, que se apresentem como profissionais multiquificados e que possam se adequar aos diversos tipos de empresa e à forma de executar o trabalho nelas. Com isso, ela adota o trabalho como princípio educativo e entoa que

A educação é o processo de construção da capacidade cognitiva de um indivíduo. Deve estar comprometida com sua formação plena, promovendo o despertar de sua criatividade e sensibilidade, o acesso à cultura e tecnologia, como também, a conservação do meio ambiente, para sua própria sobrevivência. (CEFET-RN, 2007, p. 27).

Após a compreensão da concepção de trabalho destacada no PPP de 2007, nos é apresentada a concepção de educação adotada pela instituição, que se preocupa com o cidadão inserido e preparado para atuar no mundo do trabalho e comprometido com o desenvolvimento socioeconômico, numa perspectiva de formação plena.

O mundo capitalista influencia na constituição de um ser humano competitivo, que está em busca de acumulação de capital, sendo individualista nas suas ações, causando a desigualdade social, divergências nas comunidades, desde locais a

mundiais, e sensação de insegurança na sociedade, que é guiada por essa concepção de ser humano.

De conformidade com o PP de 2007, o CEFET-RN tem a intenção de formar um ser humano de maneira plena, multidimensional, abandonando “a visão unilateral que define o homem pela racionalidade (*homo sapiens*), pela técnica (*homo faber*), pelas atividades utilitárias (*homo economicus*) ou pelas atividades obrigatórias (*homo prosaicus*) para assumir uma visão complexa (CEFET-RN, 2007, p. 27)” de ser humano.

A partir desse entendimento, a concepção de ser humano adotada pela instituição supera as exigências que o mercado de trabalho faz. O CEFET-RN tem a preocupação de formar o profissional-cidadão que atuará em diversas esferas da sociedade, sabendo se posicionar, ter iniciativas, ação política, caminhando no sentido de desenvolver uma sociedade com menos injustiça.

Terminadas as apresentações das concepções compreendidas pelo CEFET-RN e que, juntas, formarão a função social da instituição, o documento faz uma retrospectiva da história da Educação Profissional e de seus desafios atuais e futuros.

É importante ressaltar a importância de compreender os diversos momentos histórico-sociais vividos por uma instituição e refletidos nos seus currículos. Esse movimento nos faz compreender como essas mudanças influenciaram nas reformulações dos currículos do CEFET-RN e como estudar a história do currículo é relevante para a nossa pesquisa.

Como entendemos que o currículo é mutável e atende aos interesses de um determinado grupo, assim também foi no que diz respeito à Educação Profissional e ao seu entendimento nos dois PPP que até agora analisamos, o de 1999 e o de 2007.

No primeiro, notamos respostas fortes e que atenderam ao proposto pelas políticas neoliberais vigentes e os setores produtivos, tendo como documento legal de apoio o Decreto nº 2.208/1997. No segundo, percebemos uma preocupação do grupo que participou da elaboração do documento de reestruturação curricular para entender a Educação Profissional de forma contra hegemônica, que não estava interessada em atender às demandas do modo de produção capitalista. Silva (2014) anuncia que:

A concepção de formação profissional técnica de nível médio adotada e constante do PPP-2004, foi a formação integral do educando, a qual representou, ao mesmo tempo, um avanço tanto em relação à concepção do Projeto de Reestruturação Curricular de 1999 quanto a que permeou a reforma da educação profissional no governo Lula (ambas de perspectiva unilateral), bem como um retorno à proposta curricular de 1995. (silva, 2014, p. 156).

Observamos um documento que foi elaborado com uma fundamentação teórica que concebe a formação profissional técnica numa perspectiva integral, em que não há uma ruptura entre o ser individual, social e histórico, envolvido no seu processo de inserção no mercado, e o profissional, fazendo com que seu trabalho não seja mercadoria para o modo de produção vigente. Esse foi um dos grandes desafios enfrentados no currículo de 2007: romper com uma visão reducionista da Educação Profissional e sua função. Assim, o PPP de 2007 relata que

[...] a educação profissional deve ser encarada como a possibilidade estabelecer a religação entre a base cognitiva e a estrutura material da sociedade, com vistas a formar o cidadão como ser político, cultural, social e produtivo, incorporando as dimensões comportamentais e técnicas inerentes ao exercício da cidadania e da profissão. Para tal, e a fim de permitir que o cidadão participe ativamente como sujeito da construção social, a EP deve propiciar a aquisição de conhecimentos técnico-científicos que interfiram no processo produtivo; o desenvolvimento de competências na utilização das diversas linguagens; o desenvolvimento da capacidade de análise que permita ao profissional a compreensão crítica da sociedade, dos meios de produção e das formas de atuação do indivíduo, seja como cidadão seja como trabalhador; e o desenvolvimento da habilidade intelectual que capacite o trabalhador para o exercício da reflexão, do estudo e da criatividade. (CEFET-RN, 2007, p. 36).

A partir do entendimento da concepção de Educação Profissional e de como ela deve ser pensada para sua oferta na instituição, o PPP (2007) mostra vários dos desafios a serem enfrentados para alcançar tal ideal.

O PPP de 2007, ao passo que realça os desafios, apresenta a função social da instituição, que era a de

[...] promover a educação científico-tecnológico-humanística visando à formação integral do profissional-cidadão crítico-reflexivo, competente técnica e eticamente e comprometido efetivamente com as transformações sociais, políticas e culturais e em condições de atuar no mundo do trabalho na perspectiva da edificação de uma sociedade mais justa e igualitária, através da formação inicial e continuada de trabalhadores; da educação profissional técnica de nível médio; da educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação; e da formação de professores, fundamentadas na construção, reconstrução e transmissão do conhecimento. (CEFET-RN, 2007, p. 57).

Nessa perspectiva, entre os desafios citados, o documento aponta a questão do financiamento, as discrepâncias no que diz respeito aos níveis, perfis de conhecimento e competências apresentadas pelos diferentes grupos que são formados na instituição, a demanda do mercado de trabalho ávido por profissionais cada vez mais completos para desenvolver estratégias e soluções, a responsabilidade social da instituição em “garantir” espaço laborativo para todas as suas ofertas formativas e, por último, a importância da instituição e de todos os que a compõem em compreender a Educação Profissional e sua função na educação e na vida das pessoas que a recebem, atendendo plenamente à função social adotada (CEFET-RN, 2007).

O Decreto nº 5.224/2004 é a base legal que estabelece a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica, apontando as características e os objetivos dessa instituição, que foi criada após transformação das Escolas Técnicas Federais e tem como oferta a educação tecnológica em seus diferentes níveis e modalidades. É com base nessa legislação específica que o PPP de 2007 apresenta, tal qual o Decreto, as características e objetivos do CEFET-RN, a saber:

Em seu capítulo II, artigos terceiro e quarto, nos são apresentadas, respectivamente, as características e os objetivos da Instituição, conforme sua finalidade:

- I - oferta de educação tecnológica, levando em conta o avanço do conhecimento tecnológico e a incorporação crescente de novos métodos e processos de produção e distribuição de bens e serviços;
- II - atuação prioritária na área tecnológica, nos diversos setores da economia;
- III - conjugação, no ensino, da teoria com a prática;
- IV - articulação verticalizada e integração da educação tecnológica aos diferentes níveis e modalidades de ensino, ao trabalho, à ciência e à tecnologia;
- V - oferta de ensino superior de graduação e de pós-graduação na área tecnológica;
- VI - oferta de formação especializada em todos os níveis de ensino, levando em consideração as tendências do setor produtivo e do desenvolvimento tecnológico;
- VII - realização de pesquisas aplicadas e prestação de serviços;
- VIII - desenvolvimento da atividade docente, abrangendo os diferentes níveis e modalidades de ensino, observada a qualificação exigida em cada caso;
- IX - utilização compartilhada dos laboratórios e dos recursos humanos pelos diferentes níveis e modalidades de ensino;
- X - desenvolvimento do processo educacional que favoreça, de modo permanente, a transformação do conhecimento em bens e serviços, em benefício da sociedade;

XI - estrutura organizacional flexível, racional e adequada às suas peculiaridades e objetivos;

XII - integração das ações educacionais com as expectativas da sociedade e as tendências do setor produtivo.

Parágrafo único. Verificado o interesse social e as demandas de âmbito local e regional, poderá o CEFET, mediante autorização do Ministério da Educação, ofertar os cursos previstos no inciso V fora da área tecnológica.

Art. 4º Os CEFET, observadas a finalidade e as características básicas definidas nos arts. 2º e 3º deste Decreto, têm por objetivos:

I - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, incluídos a iniciação, o aperfeiçoamento e a atualização, em todos os níveis e modalidades de ensino;

II - ministrar educação de jovens e adultos, contemplando os princípios e práticas inerentes à educação profissional e tecnológica; III - ministrar ensino médio, observada a demanda local e regional e as estratégias de articulação com a educação profissional técnica de nível médio;

IV - ministrar educação profissional técnica de nível médio, de forma articulada com o ensino médio, destinada a proporcionar habilitação profissional para os diferentes setores da economia;

V - ministrar ensino superior de graduação e de pós-graduação lato sensu e stricto sensu, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica;

VI - ofertar educação continuada, por diferentes mecanismos, visando à atualização, ao aperfeiçoamento e à especialização de profissionais na área tecnológica;

VII - ministrar cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, nas áreas científica e tecnológica;

VIII - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções tecnológicas de forma criativa e estendendo seus benefícios à comunidade;

IX - estimular a produção cultural, o empreendedorismo, o desenvolvimento científico e tecnológico e o pensamento reflexivo;

X - estimular e apoiar a geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão, identificados com os potenciais de desenvolvimento local e regional;

XI - promover a integração com a comunidade, contribuindo para o seu desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida, mediante ações interativas que concorram para a transferência e aprimoramento dos benefícios e conquistas auferidos na atividade acadêmica e na pesquisa aplicada. (BRASIL, 2004, p. 2)

Observamos que toda a função social foi delineada pela junção das concepções compreendidas, não deixando de atender à legislação que estabelece seus objetivos e suas características de Instituição de Educação Profissional comprometida com a sociedade.

Conhecendo a configuração do cenário já apresentado, o documento, coerente com o exposto anteriormente, evidencia qual a proposta pedagógica assumida pela instituição. Para isso, ele nos esclarece quais são os princípios e fundamentos do currículo e de que maneira serão postos em prática a partir desse delineamento apresentado.

São citados os documentos que formam a base legal desse currículo e que dizem respeito à Educação Profissional no Brasil. E, após fundamentar as bases socioculturais, que evidenciam a preocupação da instituição em cumprir sua função social atrelada à cultura local dos envolvidos no processo educativo, são definidos os seguintes pressupostos:

- O homem é um ser que se constitui como síntese de múltiplas determinações, como um conjunto de relações sociais;
- A educação identifica-se como o processo de hominização que estabelece que o ensino-aprendizagem parte de uma relação real entre educador e educando;
- O processo educativo implica um processo de ação-reflexão-ação como constituintes inseparáveis da práxis educativa, mediatizada pelo diálogo como fonte de aprendizagem interagindo com o outro;
- Busca a compreensão da história a partir do desenvolvimento material da sociedade e da determinação das condições de existência humana, em que homens e mulheres são seres produtores de si mesmos, seres em transformação, seres de práxis, que só podem ter lugar na história, e cujas mediações são as realidades materiais;
- Compromisso com os interesses dos sujeitos das camadas economicamente desfavorecidas, buscando a sua formação integral;
- A escola se organiza como espaço de negação da dominação e não como simples instrumento para reproduzir a estrutura social vigente. (CEFET-RN, 2007, p. 62).

Esses pressupostos foram estabelecidos a partir da base sociocultural apresentada no PPP de 2007 e fundamentada no conceito de cultura e na sua relação com a realidade social do aluno, conseqüentemente, com base na relação cultura e educação.

Na base filosófica, encontramos referências que orientam a formação do cidadão, buscando sua inserção política, social, cultural e no setor profissional. Dessa maneira, nos é apresentada uma epistemologia crítico-social-histórica de maneira sistêmica. De acordo com o documento,

O pensamento crítico-social-histórico associado à visão sistêmica é, portanto, relacional, aberto e traz consigo a ideia de movimento, de mudança, de inovação, de transformação, de fluxo contínuo, de processos auto-organizadores e auto-reguladores, sinalizando a existência de um dinamismo que traduz a natureza cíclica e fluida desses processos. (CEFET-RN, 2007, p. 64).

A epistemologia adotada para a fundamentação filosófica do currículo do CEFET-RN nos remete à questão que já debatemos anteriormente sobre os movimentos que o currículo faz ao longo de sua história. Aqui, já começamos a



perceber esse movimento de pensamento relacionado à base filosófica, comparado ao currículo de 1999 da instituição.

O próprio documento sinaliza que “a concepção crítico-social-histórica abordada através de uma visão sistêmica permite-nos reconhecer que as nossas ações são influenciadas pela história” (CEFET-RN, 2007, p. 65), e isso não é diferente para a organização pedagógica pensada e fundamentada por todas essas bases apresentadas: base legal, sociocultural, filosófica e epistemológica. “Adotar uma perspectiva crítica como pressuposto do currículo significa reconhecer a não-neutralidade da ciência, dos saberes e das atitudes de quem aprende e de quem ensina (CEFET-RN, 2007, p. 65)”. E essa base filosófica direciona todo o fazer pedagógico para delimitar o perfil de egresso que o CEFET-RN deseja formar.

Após pensar nas bases que norteiam esse perfil de aluno, cabe perceber que bases epistemológicas representam a concepção de aprendizagem e definem suas intenções formativas. Para isso, essa base é apresentada a partir de princípios e diretrizes que dão respostas à importância de guiar o ensino das disciplinas de maneira contextualizada, proporcionando uma compreensão da dinâmica da vida das pessoas e da sociedade nos processos de aprendizagem no ambiente escolar. Destacamos a estética da sensibilidade, política da igualdade, ética da identidade, inter e transdisciplinaridade, contextualização, flexibilidade e intersubjetividade como elementos para ajudar nessa construção das diretrizes e princípios da base epistemológica.

Conhecidas as bases que fundamentam a pedagogia assumida pelo CEFET-RN no documento de 2007, apresentamos a concepção de currículo definida após embasamento teórico, legal e de função social pretendida pela escola. Para o currículo prescrito, a concepção de currículo adotada pela instituição dialoga com todos os fundamentos apresentados no PPP de 2007, apresentando uma concepção contra hegemônica de formação para a Educação Profissional em um contexto de sociedade guiada por políticas neoliberais e pelo modo de produção capitalista.

Essa ideia de currículo contra hegemônico que percebemos pode ser reforçada com o ponto que traz a discussão da concepção de competência compreendida pelo PPP. A ideia de formar por competências não contempla a formação integral do aluno, já que ela é direcionada como se fosse um adestramento, com o intuito de formar para um determinado posto de trabalho. Além disso, como bem destaca o PPP (2007, p. 75), “o termo competência está presente

nas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, para a Educação Profissional e, até mesmo, para a educação superior, incluídas as licenciaturas”, e o seu uso passa a ser quase que exigido pelos PPP e PPC. Conforme a citação do PPP de 2007,

[...] a concepção de competência adotada na legislação da educação profissional brasileira está limitada ao saber fazer de forma a atender às necessidades instrumentais do mundo do trabalho e dos setores produtivos. Há pois, que se ter cuidado em assumi-la de forma a atender as exigências legais, sem, no entanto, nos centrarmos apenas nesta dimensão da vida humana. (CEFET-RN, 2007, p. 76).

O PPP de 2007 traz citações do PPP de 1999, mostrando que seu entendimento de competência caminha na mesma direção. Sabemos que, no PPP de 1999, a Pedagogia das Competências foi extremamente fundamentada e implantada nas ações pedagógicas do CEFET-RN já com um pensamento diferenciado do que estava posto na legislação, pelo menos na fundamentação apresentada no currículo prescrito. Assim, o PPP de 2007 diz que:

[...] neste projeto político-pedagógico não adotamos a noção de currículo por competências porque na escola se constrói, reconstrói e adquire conhecimentos e capacidades, os quais, um a vez mobilizados em um ambiente de prática social, como no trabalho, por exemplo, podem aí sim, serem transformados em competências. (CEFET-RN, 2007, p. 76)

Com isso, o CEFET-RN assume um currículo que não é voltado para a noção de competência apresentada na legislação, assim como não adota esse termo como sendo o centro de sua formação.

Posteriormente à apresentação da noção de competência, os objetivos, a função social, as características e os princípios norteadores do fazer pedagógico da instituição, vale pontuar qual o perfil do professor e do aluno esperado pelo PPP de 2007. Busca-se um perfil de professor mediador do ensino-aprendizagem, contemplando, em sua prática, a relação de ensino, pesquisa e extensão e de um aluno que desenvolva seu senso crítico-reflexivo e contribua com o desenvolvimento da comunidade a que pertence. Conforme o PPP de 2007,

A ação educativa do CEFET-RN apoia-se no processo sócio-crítico-histórico, que busca a inserção dos estudantes como sujeitos históricos, construtores do próprio processo de aprendizagem, tendo como foco central

a formação integral da personalidade do aluno situado no contexto de sua produção cultural. (CEFET-RN, 2007, p. 78).

Baseado nos fundamentos freirianos, o PPP de 2007 busca um ambiente de aprendizagem que parta da realidade concreta do aluno, que seja significativa e contemple os conhecimentos que o aluno traz de sua vida, além de proporcionar uma relação entre o sujeito e o conhecimento de forma dialética.

No item avaliação, a escola se propõe a fazer uma avaliação contínua de maneira processual, sempre caminhando na perspectiva de uma formação integral do aluno. Ela levará em consideração várias dimensões para esse processo avaliativo: diagnóstica, processual, formativa e somativa.

O CEFET-RN, nesse documento, se propõe a desenvolver uma relação com as comunidades e empresas que a cercam, além de integrar o ensino e a pesquisa a essas relações, atendendo ao proposto pela função social assumida pela instituição. Essas ações foram pensadas para serem bem planejadas, com diálogo com a sociedade e o mundo do trabalho, fazendo com que haja sentido na formação oferecida para essa perspectiva de preparar o aluno para o mundo do trabalho.

Por fim, o documento apresenta as ofertas institucionais que definem a identidade do CEFET-RN, respeitando as concepções adotadas e defendidas ao longo do PPP de 2007, que fez resultar a função social da instituição e sua nova identidade. Revestido por esta, o CEFET-RN oferta “educação profissional técnica de nível médio na forma integrada e subsequente, educação profissional tecnológica de graduação e formação inicial e continuada de trabalhadores e formação de professores (Licenciaturas)”. (CEFET-RN, 2007, p. 91).

Vale destacar que o grupo que elaborou esse documento se preocupou em pontuar algumas das lacunas que merecem atenção e destaque nas próximas discussões referentes à identidade e oferta educacional, apesar de compreender que essas ofertas já estão sendo proporcionadas. Uma delas, a que nos interessa nessa pesquisa, é a formação de professores, que ainda precisa ganhar espaço nas discussões e nos documentos norteadores da formação da instituição. Nesse período de reestruturação do currículo, já havia a oferta das licenciaturas em física e geografia, e a elaboração do PPC da licenciatura em espanhol começava a ganhar espaço nas discussões realizadas nos bastidores do projeto de reestruturação.

É sabido que o primeiro PPC foi finalizado em 2005 e que a primeira oferta da Licenciatura em Espanhol ocorreu no segundo semestre de 2006. Nas

considerações finais do PPP de 2007, são anunciados que, no ano de 2005, foram rediscutidos todos os cursos Superiores de Tecnologia e Licenciaturas do CEFET-RN e que essas discussões resultaram na elaboração de novos projetos de curso, fato que coincide com o ano do PPC da Licenciatura em Espanhol. Assim sendo, não podemos dizer que esse PPP tenha influenciado o PPC de 2005, já que os dois caminhavam paralelamente em sua elaboração na época. O PPC de 2005 tem como alicerce o PPP de 1999 e o PPC de 2012 tem como bases identitárias o PPP de 2007.

A seguir, analisaremos o PPP de 2012 da institucionalidade IFRN. Esse documento, fruto da mudança de CEFET para IF, temporalmente, foi o currículo institucional que estava vigente no momento das reformulações do PPC de 2014 da Licenciatura em Espanhol.

### 3.3 PPP (2012): DOCUMENTO IDENTITÁRIO DA INSTITUCIONALIDADE IFRN

O CEFET-RN passou a ser IFRN no final de 2008, com a promulgação da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Essa mudança de institucionalidade obrigou a instituição a protagonizar uma reformulação do documento que guia e traz a identidade institucional do agora Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN.

Já na sua introdução, o PPP de 2012 apresenta sua concepção de projeto político-pedagógico:

O projeto político-pedagógico deve ser compreendido como um planejamento global de todas as ações de uma instituição educativa, abarcando direcionamentos pedagógicos, administrativos e financeiros. É um instrumento de gestão democrática que possibilita a reflexão crítica e contínua a respeito das práticas, dos métodos, dos valores, da identidade institucional e da cultura organizacional. (IFRN, 2012a, p. 19).

Essa concepção sintetiza bem o entendimento e as ações desenvolvidas para a construção do PPP de 2012 da institucionalidade IFRN. A (re)elaboração do PPP foi organizada pela Pró-Reitoria de Ensino e contou com o apoio da equipe técnico-pedagógica e dos diretores dos vários *campi* do IFRN, já que sua construção se deu de forma coletiva e sistemática, envolvendo todos os setores da instituição. Para promover o caráter coletivo das discussões, foram realizados estudos, fóruns, palestras, reuniões, videoconferências, mesas-redondas, seminários, etc., de forma

presencial e semipresencial, para garantir a participação de todos os *campi* espalhados pelo Rio Grande do Norte.

Esse projeto foi estruturado em vários tomos, mas nos deteremos na análise do Volume I, intitulado *Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva*, documento-base. Ele está dividido em seis capítulos com a seguinte organização: introdução, que traz a justificativa para a (re)elaboração do documento, assim como a apresentação da metodologia e da legislação que impulsionaram tal feita; a seção 2, que apresenta toda a parte identitária e organizacional; a seção 3, que traz todas as concepções, princípios e diretrizes da prática pedagógica que fundamenta o currículo institucional; o capítulo 4, com toda a parte de políticas e ações institucionais; o capítulo 5, dedicado ao acompanhamento e à avaliação do PPP e o capítulo 6, que faz as considerações finais.

A identidade do IFRN está traduzida na função social assumida, nos compromissos pedagógicos delineados e nas concepções que fundamentam todo o documento analisado. O PPP de 2012 manifesta o entendimento de que

As instituições educativas, na condição de serem parte integrante de uma sociedade em constantes transformações e de atuarem na instância social da formação humana, portam, necessariamente, questões identitárias pujantes e latentes em todos os movimentos e em todos os momentos históricos. (IFRN, 2012a, p. 23).

Trazendo à tona a importância de compreendermos os movimentos e as mudanças ocorridos na instituição e na história do currículo que a representa, verificamos, na citação acima, que a compreensão do documento muda à medida que a sociedade se transforma, as políticas de educação que guiam a instituição também mudam e os momentos históricos são outros, fazendo com que o IFRN tenha a preocupação de (re)elaborar o PPP, documento que apresenta sua identidade, seu currículo prescrito, a legislação que o guia e o compromisso assumido com a sociedade.

Com a promulgação da Lei nº 11.892/2008, foi criado o IFRN, instituição multicampi, ligada à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, vinculado ao Ministério da Educação, com a preocupação de ofertar Educação Profissional e tecnológica de qualidade para a sociedade em diferentes modalidades de ensino, tendo, em sua oferta, a educação superior, básica e profissional e

“conjugando conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos a ideais pedagógicos de fundamentação teórico-crítica (IFRN, 2012a, p. 24).

A função social definida, no PPP, é a de:

[...] ofertar educação profissional e tecnológica – de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia – comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça social. (IFRN, 2012a, p. 26).

O IFRN, coerente com a sua função social e com o compromisso assumido para com a sociedade, seleciona seus cursos de maneira a auxiliar no desenvolvimento da comunidade da qual faz parte. Dessa forma, contribui com a educação local e o progresso dos setores produtivos que o cercam, gerando renda e trabalho para os envolvidos. Seu currículo é pautado na ciência, cultura, trabalho e tecnologia, bases que guiam o fazer pedagógico dessa instituição.

Observamos que a função social assumida pelo IFRN não difere em sua intenção maior da função social do CEFET-RN no PPP de 2007. Todos os dois documentos se propõem a ofertar Educação Profissional de qualidade para o profissional cidadão, que recebe uma formação integral e é preparado para o mundo do trabalho, contribuindo para uma sociedade justa e igualitária.

O IFRN apresenta, como seus objetivos, definidos na Lei nº 11.892/2008, em seu artigo 7º, e mencionados no PPP de 2012:

- 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;
- II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e
- VI - ministrar em nível de educação superior:
  - a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

- 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;
- c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008).

Dessa mesma forma, após verificar os objetivos da nova institucionalidade, vemos que não apresentam grandes modificações em relação aos objetivos assinalados no PPP de 2007 e da institucionalidade CEFET-RN. Somente chamamos atenção para a diferença na oferta de ensino médio propedêutico proposta nos objetivos do PPP de 1999.

Tanto o IFRN, em seu PPP de 2012, como o CEFET-RN, em seu PPP de 2007, convergem na perspectiva de assumir o trabalho como princípio educativo, alicerçados pela cultura, ciência e tecnológica em suas propostas formativas e caminhando para uma formação omnilateral, “uma formação, portanto, que considere o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas e não apenas os saberes necessários para a adaptação do trabalhador aos setores produtivos” (SILVA, 2014, p. 160), preparando o aluno para lidar com a dicotomia entre o trabalho manual e intelectual, indo para o lado oposto do que a sociedade capitalista estabelece, preparando o profissional-cidadão, emancipado e disposto a transformar a sociedade em mais justa e igualitária.

Apesar de no currículo prescrito e em sua fundamentação o PPP de 1999 apresentar uma formação na perspectiva da integralidade do sujeito, da omnilateralidade, conjecturamos que ele o faz de maneira contraditória, já que compreendemos que a ruptura do ensino médio com a Educação Profissional, deixando de se ofertar o ensino médio integrado, inviabiliza essa perspectiva, formando o aluno apenas para os interesses dos setores produtivos.

Sinalizamos essas semelhanças e diferenças entre os três currículos analisados por entendermos que eles se configuram como ambientes de disputas, de conflitos, em que as políticas, a história, os envolvidos no processo de construção

do documento e os interesses no modo de produção capitalista nos dão indícios de como eles influenciaram em cada um.

Por entender isso, o documento apresenta seus desafios para a construção de um currículo pautado na formação humana integral, que supera todo um contexto histórico-social estabelecido pela sociedade, que é guiada por políticas que atendem ao capital. Assim, ele se fundamenta em várias concepções referenciadoras que se configuram nas diretrizes desse currículo e estabelecem a função social da instituição. São sete as concepções apresentadas: concepção de ser humano, de sociedade, de cultura, de ciência, de tecnologia, de trabalho e de educação.

Para a concepção de ser humano, o documento menciona autores como Aristóteles, Platão, Morin, Castoriadis, Heidegger, Santos e Mirandola para sua fundamentação, chegando à seguinte conclusão:

[...] as práticas educativas devem vislumbrar o ser humano em sua omnilateralidade e multidimensionalidade, contemplando-o física, emocional e racionalmente. Essas práticas devem estar associadas, permanentemente, às relações estabelecidas na família, nos segmentos sociais e no mundo do trabalho. Devem incorporar a participação política e cultural. Devem, por fim, ser decisivas na tessitura de um vir-a-ser social e individual. (IFRN, 2012a, p. 40).

A omnilateralidade é entendida como a busca pela autonomia do sujeito em todos os setores da vida, tornando-o emancipado e capaz de produzir sua própria subsistência.

Para cada desenho de sociedade, há um desenho do ser humano que dela participa, e para essa sociedade, há um projeto de educação. Assim sendo, a educação é influenciada pelo modo como a sociedade concebe sua subsistência. De acordo com Saviani (2003, p. 132-133), “[...] o que define a existência humana, o que caracteriza a realidade humana é exatamente o trabalho. O homem se constitui como tal à medida que necessita produzir continuamente sua própria existência.”

Após compreender que a concepção de ser humano adotada no documento está atrelada à noção de omnilateralidade, o documento apresenta a concepção de sociedade que ele adota. Fundamentado em Giddens e Tönnies e nas correntes durkheiminiana, weberiana e marxiana, o documento apresenta um conceito de sociedade como sendo uma maneira moderna de estar em conjunto (IFRN, 2012a).

Além desse conceito, o PPP entende que a sociedade é caracterizada pela desigualdade, pela divisão de classes de acordo com a distribuição de renda.



Apresenta a ideia de Weber e Bourdieu para situar a educação em relação a sua posição na sociedade, indicando ser um diferencial para o ser humano e esclarecendo que a educação pode, em diversas situações, evidenciar o caráter desigual das sociedades. Em conformidade com o documento,

A educação, portanto, pode ser situada paradoxalmente: é um diferencial importante distribuído de forma desigual na sociedade e, ao mesmo tempo, um meio pelo qual os sujeitos também podem ascender. É também responsável, direta e formalmente, pelos processos de racionalização e de burocratização, típicos de todos os sistemas econômicos e sociais modernos. (IFRN, 2012a, p. 42).

Com isso, compreender que o papel que a educação tem para a sociedade é fundamental para traçar o objetivo formativo que a instituição quer alcançar e que diferencial quer causar na vida dos indivíduos, pois “[...] as práticas pedagógicas no IFRN devem assegurar processos de ensino e de aprendizagem democráticos, críticos e reflexivos, visando a transformação nas práticas educativas e na realidade social” (IFRN, 2012a, p. 43).

Contrariando a visão clássica de cultura como civilidade, o PPP de 2012 adota uma ideia de cultura ligada à noção de vida, fazendo com que o documento assumira que a relação entre cultura e educação é imprescindível e será um norte para as diretrizes que estabelecem o diálogo entre a realidade concreta do indivíduo e a diversidade sociocultural. Assim,

A concepção de cultura que subsidia este PPP implica a implementação de determinadas ações no âmbito da educação, da ciência e da tecnologia. Considere-se que a cultura é composta de conceitos e de práticas que conferem ordem, significação e valor à totalidade social. Considere-se também que é uma realidade de caráter particular, convencional e arbitrária, sujeita a mudanças no curso da vida social e individual, uma vez que é condicionada pela idade, pela classe social, pelo grau de instrução, pelo gênero, pela condição econômica e pela religião, entre outras possibilidades, dos sujeitos sociais. Considere-se, por fim, que a cultura condiciona a visão de mundo do homem, pois o sujeito aprende a ver o mundo por meio da cultura da qual ele próprio faz parte. Não se deve esquecer de que, como produto humano, a cultura também pode ser transformada, mudada e questionada pelos próprios sujeitos. (IFRN, 2012a, p. 45).

Sendo o IFRN uma instituição comprometida com seu fazer pedagógico e tendo assumido um compromisso por meio de sua função social com a comunidade, ela tem a missão de ter bases culturais que guiem a formação dos sujeitos para mundo. Com isso, deve ter, em suas ações educativas, a prática do respeito pelas

culturas, pela diversidade, trazendo à tona temas como a desigualdade, a valorização cultural, identitária e a conservação das raízes culturais de um povo, permitindo enxergar diversas maneiras de estar em sociedade.

A concepção de ciência presente no documento é a de que ela não deve assumir uma ciência neutra, que beneficie um grupo hegemônico e que seja mercadoria deste. Ademais desse entendimento, concebe-se que o conhecimento proporcione uma visão integradora entre as ciências naturais e as ciências humanas (IFRN, 2012a).

“A concepção de tecnologia sustentada pelo IFRN baseia-se na compreensão de uma articulação íntima envolvendo as ideias de humanidade, de saber e de ciência” (IFRN, 2012a, p. 48). O tipo de educação tecnológica defendida pela instituição deve ter essas ideias bem articuladas e relacionadas ao homem com o meio ambiente. Além disso, a educação tecnológica a ser ofertada deve privilegiar a pesquisa, o ensino e a extensão, produzindo tecnologias sustentáveis que contribuam com a sociedade e seu bem-estar. Desse modo,

[...] cabe, aos processos tecnológicos desenvolvidos no IFRN, a tarefa de redimensionar os modos de produção tecnológica na perspectiva de buscar a isonomia social e a emancipação dos sujeitos ante relações autoritárias e alienantes de trabalho e de subsistência; de contribuir para a constituição de uma sociedade ambientalmente sustentável; e de articular paradigmas científicos que concebam o ser humano em sua omnilateralidade, sua complexidade e sua pluralidade multifacetada. (IFRN, 2012a, p. 50).

Todas as concepções trazidas no documento, até o momento, privilegiam a perspectiva da educação omnilateral do sujeito, mostrando que todos os seus ideais dialogam em perfeita harmonia e caminham para um fazer pedagógico diferenciado e integral.

Assim, não seria diferente para a concepção de trabalho compreendida por um documento que preza a formação humana integral do sujeito. Com isso, observamos que a noção de trabalho adotada deve romper com a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, levando à noção de politecnia, sendo mais humanizada e tornando-se um dos seus princípios educativos. Para Saviani (2003), a 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. Pois,

Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna (SAVIANI, 2003, p. 140).

Com a superação do trabalho manual e intelectual e a compreensão de uma proposta politécnica de educação, chegamos à concepção de educação adotada no documento que fortalece o compromisso da função social estabelecida. Conforme o PPP de 2012, “[...] propõe-se uma formação que considere o desenvolvimento de todas as dimensões humanas e não apenas os saberes necessários para a adaptação do trabalhador aos ditames do mercado” (IFRN, 2012a, p. 52). Continuando com esse entendimento,

[...] o IFRN assume a necessidade de implementar um processo educativo que desvele práticas mediadoras e emancipatórias, capazes de contemplar, em consonância com o rigor científico e com a omnilateralidade humana, as dimensões culturais, linguísticas, artísticas, sociais, técnicas e tecnológicas. (IFRN, 2012a, p. 53).

A concepção de educação politécnica posta no PPP enfatiza o comprometimento com a formação integral do aluno, numa perspectiva da omnilateralidade, assegurando o desenvolvimento e crescimento humano. “O IFRN concebe a educação e o trabalho como processos que podem auxiliar no processo de emancipação subjetiva” (IFRN, 2012a, p. 54).

A próxima concepção apresentada pelo PPP de 2012 é a concepção de currículo assumido pela instituição. Para iniciar a fundamentação, o documento recorre ao entendimento de currículo adotado em outros PPP, entre eles o de 1999 e de 2007, e chega à conclusão de que neles já se apresentava a concepção de currículo integrado sustentado em teorias críticas, já que havia a defesa de um currículo baseado na formação cidadã, numa perspectiva da omnilateralidade. Esse entendimento segue a lógica de toda a fundamentação apresentada anteriormente,

entretanto, nesse PPP, se apresenta de forma sistematizada e com fundamentações mais consistentes. Assim,

Neste PPP, o IFRN assume o currículo como um conjunto integrado e articulado de atividades intencionadas, pedagogicamente concebidas a partir da visão crítica de ser humano, de mundo, de sociedade, de trabalho, de cultura e de educação, organizadas para promover a construção, a reconstrução, a socialização e a difusão do conhecimento. Essas atividades intencionadas, sob sustentação de um aporte histórico-crítico, visam à formação integral dos educandos, objetivando, também, torná-los cidadãos aptos a contribuir com o desenvolvimento socioeconômico local, regional, nacional e global, na perspectiva da edificação de uma sociedade democrática e solidária. (IFRN, 2012a, p. 55)

A concepção de currículo nesse PPP une diferentes práticas pedagógicas, sendo orientada numa perspectiva interdisciplinar. Ela é fundamentada no trabalho como princípio educativo, articulando o conhecimento com a realidade da comunidade e o mundo do trabalho.

Outro ponto importante para se discutir em relação ao currículo de 2012 são os princípios orientadores da prática pedagógica do IFRN. Eles são pilares fundantes para a materialização da formação humana integral desejada pela instituição. É adotada, por esse PPP, uma pedagogia crítica, caracterizada pela reflexão, dialogicidade e transformação, que “[...] implica a práxis da apropriação de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, habilidades, hábitos, procedimentos e atitudes para a emancipação dos sujeitos e para a transformação das relações opressoras nas sociedades desiguais” (IFRN, 2012a, p. 67).

Como fundamentos norteadores dessa pedagogia crítica, temos a pesquisa, o trabalho, o respeito à diversidade e a interdisciplinaridade, que se configuram como princípios educativos desse currículo. Todos articulados e direcionados para a materialização de uma formação humana integral, construída nas bases da politecnia e da omnilateralidade, que integram a educação básica e a Educação Profissional, assim como uma educação tecnológica e de formação de professores, no nível superior, com diálogos com o mundo do trabalho e calcados nesses princípios norteadores.

A pesquisa como princípio pedagógico colabora no fortalecimento da junção entre o ensino, a pesquisa e a extensão, levando o aluno à imersão na iniciação científica. Além disso, ela proporciona “uma ação pedagógica diferenciada,

aplicando o princípio da ação-reflexão-ação e relacionando a teoria e a prática de forma dialógica, contextualizada, interdisciplinar e flexível” (IFRN, 2012a, p. 69).

A compreensão do trabalho como princípio educativo perpassa todas as ofertas educacionais do IFRN e não deve ser reduzida à ideia de ensinar fazendo, mas sim ser compreendida como componente do conhecimento, apesar de se assumir a atividade prática como sendo importante para o aprendizado na Educação Profissional. “[...] o trabalho, como princípio educativo, ultrapassa essa condição técnica ao se constituir em princípio ético-político, no sentido de ser um direito e um dever” (IFRN, 2012a, p. 70).

A diversidade contemplada no currículo ocorre de maneira natural, já que o processo de formação está recheado de aspectos que contribuem para o processo de educação pautado na integralidade, tais como as questões culturais, étnicas, sociais, religiosas, raciais, políticas, econômicas, entre outras.

O documento compreende que a prática do respeito à diversidade no cotidiano escolar deve ser cultivada na prática pedagógica do professor, que se torna protagonista no desenvolvimento de uma formação democrática e inclusiva. Assim, entende-se que o respeito à diversidade é um princípio-chave para o entendimento de currículo integrado. Sendo assim,

[...] o respeito à diversidade é um dos princípios que embasam a prática pedagógica no IFRN. Respaldo pelo princípio da igualdade, esse respeito materializa-se na ação educativa, sobretudo na relação entre educadores e estudantes em sala de aula: a forma de se conceber a educação e o papel do educador e do educando no processo de construção do conhecimento; a relação de respeito entre os envolvidos nesse processo; o estabelecimento de uma relação que prima pelo respeito à pessoa humana e pela inclusão de todos; o reconhecimento da singularidade e das diferenças existentes entre as pessoas e entre os grupos; o respeito ao direito de cada indivíduo em uma sociedade democrática; a convivência com diferentes opiniões sobre a realidade e diferentes visões de mundo; o respeito aos valores e às crenças; o exercício da tolerância e da mediação dos conflitos; e o repúdio a todo tipo de discriminação. (IFRN, 2012a, p. 72).

É papel do IFRN proporcionar condições de práticas de respeito à diversidade em seu fazer pedagógico, possibilitando ao aluno ter uma visão crítica perante a sociedade e enxergar os vários caminhos de escolhas que podem surgir na sua formação enquanto sujeito responsável e respeitoso com seu próximo, sendo agente de transformação da sociedade, que busca um mundo mais justo e igualitário.

Por fim, como aspecto importante para o currículo do IFRN, temos a interdisciplinaridade como princípio que possibilita a união, a aproximação entre diferentes áreas do conhecimento e seus saberes.

A oferta de cursos superiores de graduação no IFRN é fundamentada nas bases que estruturam o currículo, definidas através das concepções de cultura, tecnologia, ciência, sociedade, ser humano, trabalho e educação. Os cursos ofertados devem promover uma formação que proporcione o desenvolvimento do aluno em seus aspectos crítico, reflexivo, profissional, científico e de agente transformador da sociedade. Assim, estaria utilizando as bases da formação humana integral, na perspectiva da politecnia.

O documento prevê que a demanda pela oferta desses cursos deve estar em consonância com a função social da instituição, assim como com as necessidades formativas requeridas pelo estado. Isso pode ser percebido na análise, encontrada na seção 4, do PPC do curso de Licenciatura em Espanhol, quando apresenta como justificativa para sua oferta atender a essa demanda de formação de professores no estado do Rio Grande do Norte.

A formação de professores no IFRN, conforme o PPP de 2012, deve acontecer sob uma ótica de sentido crítico-reflexivo, fundamentada no ensino, na pesquisa e na extensão. “[...] formar docentes nas licenciaturas oferecidas pelo IFRN é uma atividade humana, técnica, política e ética voltada para a cidadania e para a atuação no mundo do trabalho” (IFRN, 2012a, p. 135).

O currículo que fundamenta a projeção de cursos de licenciatura na instituição é erguido sob uma concepção de formação humana, politécnica, na perspectiva da omnilateralidade, que se preocupa com princípios fundantes para a educação, como o trabalho, a pesquisa, o respeito à diversidade e a interdisciplinaridade, além da legislação vigente e respostas às necessidades da sociedade. Conforme delinea Silva (2014),

Não é demais ressaltar [...] que a formação humana integral não se materializa na sociedade capitalista, porque ela exige a superação da exploração do homem pelo homem, da sociedade dividida em classes e, portanto, só pode se realizar em uma sociedade para além do capital (socialista). Todavia, é a utopia que move a ação educativa no IFRN, assim como movia a ETEC em 1995 e o CEFET-RN em 2005. (SILVA, 2014, p. 166).

Todos esses conceitos representam a identidade assumida pelo IFRN e o entendimento que a instituição tem sobre a oferta de Educação Profissional e tecnológica. É uma instituição que, ao longo dos PPP de 1999, 2007 e 2012, se apresentou com pensamentos diferentes dos impostos por políticas neoliberais e exigências do modo de produção capitalista, mesmo considerando que há contradições claras, mas guiadas por exigências legais da época, no documento de 1999. É uma instituição que concebeu currículos prescritos de ideal utópico e contra hegemônico. Como eles se materializaram na prática, são ideias a serem respondidas em outro estudo.

#### **4 LICENCIATURA EM ESPANHOL: (DES)NEXOS COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Após analisar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das institucionalidades CEFET-RN e IFRN e de discutirmos as concepções adotadas nos documentos, a influência para a função social da instituição e, respectivamente, a identidade assumida por ela, pudemos identificar que concepção de Educação Profissional foi adotada em cada PPP e compreender os movimentos e mudanças ocasionados nos currículos.

Nessa seção, iremos analisar os Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) da Licenciatura em Espanhol das Institucionalidades CEFET-RN e IFRN, buscando a correlação entre os (des)nexos dos PPC com os PPP decorrentes das concepção de EP encontradas nesses currículos.

Sabemos que um currículo é influenciado por todo um contexto sócio histórico que o cerca, além de questões políticas e econômicas, é construído num cenário de disputas de poder e toda a identidade assumida por ele não é por acaso e não é neutra. Como nos esclarece Silva (2013), para nos debruçarmos sobre a história de um currículo devemos levar vários aspectos em consideração: tudo que está exposto é fruto de disputas de interesses políticos, sociais, econômicos e científicos que se tornam imprescindíveis para a compreensão do todo. Por conseguinte, “[...] uma história do currículo que se limitasse a buscar o lógico e o coerente estaria esquecendo precisamente o caráter caótico e fragmentário das forças que o moldam e o determinam” (SILVA, 2013, p. 9). Assim, ao estudarmos a história do currículo da Licenciatura em Espanhol, seja no contexto do CEFET-RN ou do IFRN, estamos discorrendo sobre essa instituição de Educação Profissional e suas institucionalidades e como esta influencia na formação ofertada na Licenciatura em Espanhol.

Quando falamos o PPC em diálogo com o PPP estamos buscando os nexos que existem entre o PPC e o PPP, que são, em nossa opinião, documentos que sintetizam o currículo de um curso, que traçam a identidade adotada pela instituição e refletem na formação ofertada por ela.

Assim, como identificamos quais concepções de Educação Profissional cada PPP apresenta, assim também o faremos nos PPC da Licenciatura em Espanhol, problematizando a formação docente para a EP num curso que é ofertado por uma



instituição de EP. Para tanto, estudaremos os PPC que guiaram a formação ofertada por esse curso desde sua criação, sendo eles: PPC de 2005, de 2012 e a adequação de 2014.

Para análise dos PPC do curso de Licenciatura em Espanhol, tomamos como referências quatro categorias<sup>5</sup>: concepção de formação docente, concepção de formação humana, concepção de currículo e Ensino Médio Integrado. Com base nelas, identificaremos como são compreendidas e se existem nos currículos estudados, para, ao final, apresentarmos os nexos ou desnexos com a EP.

#### 4.1 PPC DO CURSO DE LICENCIATURA EM ESPANHOL, 2005, INSTITUCIONALIDADE CEFET-RN: O CURRÍCULO E SUAS CONTRADIÇÕES

O Brasil encontra-se geograficamente cercado por países falantes da língua espanhola, além de fazer parte, desde 26 de março de 1991, do Tratado do Mercado Comum do Sul (Mercosul), e de estar imerso na ampliação da comunicação do mundo globalizado. Valorizar e divulgar o espanhol como língua estrangeira, no Brasil, é fundamental para uma maior integração e interação com os demais países latino-americanos. As línguas estrangeiras, neste caso o ensino de E/LE, fazem parte de um conjunto de conhecimentos que permite ao aluno aproximar-se de várias culturas e aumentar sua interação com o mundo globalizado.

Esses fatos contribuíram para que fosse sancionada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, que trata da obrigatoriedade do ensino da língua espanhola como parte do currículo do Ensino Médio e da sua facultatividade para o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). A Lei veio a detalhar e normalizar o que dispõe o artigo 36, inciso III, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que diz: “Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”, dando ênfase ao ensino-aprendizagem do espanhol como disciplina obrigatória.

---

<sup>5</sup> A seleção dessas categorias tomou como base as utilizadas no projeto de pesquisa intitulado “Licenciaturas oferecidas pelos Institutos Federais na região Nordeste e o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: buscando nexos” aprovado pelo Edital MCT/CNPQ Nº 014/2012 – UNIVERSAL e desenvolvido pelo Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED-IFRN), do qual fazemos parte.

O espanhol é o idioma predominante na maioria dos países latino-americanos e o Brasil é um dos poucos que não o tem como língua oficial. O Brasil é membro oficial, desde 26 de março de 1991, do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), que tem como línguas oficiais o português, o espanhol e o guarani<sup>6</sup>. Apesar de o português ser o idioma mais falado nesse bloco econômico, com 71%, o espanhol é falado em todos os países membros, com exceção do Brasil. Assim, o estudo da língua espanhola vem ganhando relevância no nosso país, graças ao impulso do MERCOSUL, pois profissionais das áreas de comércio exterior, turismo, negócios, economia e marketing, começam a sentir a necessidade de estudar esse idioma.

A partir da Lei nº 11.161/2005, que estabeleceu o ensino obrigatório de espanhol como língua estrangeira (E/LE), a disciplina ganha importância como qualquer outra do currículo. Foi nesse contexto que, com a Resolução nº 23, de 23 de novembro de 2005, foi aprovado o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Espanhol, para ser ofertado no Centro Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (CEFET-RN).

A luta para sua oferta foi motivada por questões acadêmico-intelectual, de demanda de professores formados na área, já que existia uma grande necessidade de professores de espanhol na Região Nordeste, em especial, no Rio Grande do Norte e fortalecida pela aprovação da Lei nº 11.161/2005, uma vez que essa lei estabelecia o ensino obrigatório de espanhol como língua estrangeira.

Assim, em decorrência da crescente importância do espanhol no cenário em que vivemos, da sua grande presença no mundo globalizado e da sanção da Lei nº 11.161/05, viu-se a importância de unir a crescente difusão do espanhol à formação de professores no CEFET-RN. Pois, à medida que aumenta a demanda de ensino de E/LE, nasce a necessidade de criação de um curso que forme professores qualificados para um mercado de trabalho que carece desses profissionais.

Diante desse cenário, foi criado o primeiro curso de Licenciatura em Espanhol de Natal, oferecido no CEFET-RN e amparado pelo Decreto nº 5.224/04, que dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Esse Decreto, em seu parágrafo único do capítulo II, estabelece que o CEFET poderá ofertar cursos fora da área tecnológica se verificada a necessidade e o interesse local e regional por essa oferta (BRASIL, 2004). Assim, após verificação

---

<sup>6</sup> O guarani é um dos idiomas oficiais do Paraguai, junto ao espanhol.

de interesse da sociedade e de demanda para a região, além de todos os pontos elencados em parágrafos anteriores, vê-se a necessidade de abertura da Licenciatura em Espanhol. Com uma carga horária de 3.515 horas, distribuídas em 8 semestres, em sua primeira oferta foram disponibilizadas 40 vagas para funcionamento no turno matutino para o período 2006.2.

O Projeto Pedagógico do Curso da Licenciatura em Espanhol, aprovado pela Resolução nº 23, de 23 de novembro de 2005, foi elaborado entre os anos de 1998 e 2005, com a participação de uma equipe de professores do Departamento de Ensino do CEFET-RN, apoiados pela *Consejería de Educación* da Embaixada da Espanha no Brasil.

Se observamos o período dedicado às discussões para a elaboração do PPC da Licenciatura em Espanhol, veremos que ele vivenciou todo o momento histórico-social da instituição com o PPP de 1999 e sua transição para o PPP de 2007, que começou a ser debatido a partir de 2003, quando foi construído através da Portaria nº 228/2003-DG/CEFET-RN o grupo de trabalho que se dedicou ao redimensionamento do PPP da instituição, que esteve em construção nos anos 2004 a 2006.

Dessa forma, conjecturamos que, de alguma maneira, as discussões da nova identidade institucional poderiam ter influenciado a elaboração do PPC de 2005 da Licenciatura em Espanhol, mas, para efeitos legais, o PPP que guiaria essa construção seria o de 1999. Por isso, tentaremos ver os (des)nexos entre o PPP de 1999 e o PPC de 2005.

A sistematização do PPP do CEFET-RN de 1999 apresenta, desde o sumário, a organização dos fundamentos e concepções adotados por essa casa de educação. Ao contrário disso, o PPC de 2005 não tem a mesma organização, dedicando-se apenas a apresentar, em suas primeiras páginas, o cenário de implantação do curso e a justificativa para sua abertura, deixando a desejar no quesito identidade, quando deveria estar em total diálogo com o PPP institucional.

O Projeto Pedagógico do Curso (CEFET-RN, 2005) apresenta o perfil ocupacional do futuro professor de espanhol que “[...] poderá atuar em escolas de Ensino Básico, nas redes pública e particular de ensino; cursinhos pré-vestibulares; escolas de idiomas; empresas e organizações governamentais ou não”. Com essa delimitação, constatamos a área de atuação docente do egresso, observando que, ao mencionar o Ensino Básico temos aí, subtendido, a modalidade de Educação

Profissional. E é, por isso, que analisaremos de que forma o PPC direciona essa licenciatura para uma formação que realmente contemple a Educação Profissional, levando em consideração que esse futuro docente está sendo preparado por uma instituição voltada para tal modalidade e que se fundamenta em concepções que guiam sua função social e educacional.

O documento nos aponta um perfil profissional que prevê “[...] a formação de um profissional crítico, reflexivo e investigativo, que esteja preparado para exercer uma prática cotidiana de formação continuada, considerando o eixo epistemológico do curso: a linguagem” (CEFET, 2005, p. 7). Além disso, o documento afirma que, assim como as outras licenciaturas do CEFET-RN, essa direciona o licenciado a ter uma postura cidadã que contribua com a comunidade da qual faz parte, permitindo com que esse egresso ultrapasse a formação no que diz respeito aos conteúdos específicos, sendo um agente transformador da sociedade.

Ao imaginarmos futuros docentes que tenham esse perfil, podemos idealizar um sujeito preocupado com a formação humana integral do seu alunado, podemos pensar que esse futuro professor estará em constante capacitação e formação, podendo, mesmo que sua formação inicial não o tenha proporcionado, ampliar seus horizontes para seu campo de atuação, como, por exemplo, poderia se preparar para ensinar numa modalidade de Educação Profissional. Após identificar que, no perfil profissional do futuro professor de espanhol explicitado no PPC do curso, está confirmado um dos pressupostos essenciais para o docente da Educação Profissional, Machado (2008) reforça nossa ideia dizendo:

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. (MACHADO, 2008, p. 17).

Se voltarmos à função social do CEFET-RN em seu PPP de 1999, perceberemos que o PPC de 2005 estava em consonância com esse ideal de formação do profissional-cidadão, o qual deveria ser preocupado em contribuir com a sociedade e competente para sua atuação no mundo do trabalho.

Mesmo sabendo que o PPP de 1999 se apresenta de forma contraditória nos fundamentos que o alicerçam e a legislação que o guia, consideramos que ele caminhava numa perspectiva de formação por competências que atendia a todas as exigências do mercado de trabalho. De acordo com Ramos (2001),

No campo da educação profissional, a noção de competência é abordada pelo Parecer CNE/CEB nº 16/99, sempre de forma relacionada à autonomia e à mobilidade que deve ter o trabalhador contemporâneo diante da instabilidade do mundo do trabalho e das rápidas transformações que caracterizam as relações de produção. (RAMOS, 2001, p. 165).

Esse ideal de formação que percebemos no PPC de 2005 está de acordo com as bases doutrinárias do PPP de 1999 e com a materialização da formação por competências, já que toda a organização curricular se dá por módulos de disciplinas para cada semestre. Assim, Ramos (2001) nos embasa, ao afirmar que

Do ponto de vista formativo, o enfoque da competência encontra-se associado à modularidade como princípio de organização dos currículos, concebendo-se os módulos como unidades formativas. Conforme dissemos, a estrutura modular é essencial à ideia de itinerário ou trajetória de formação. O contorno adquirido por um módulo depende do tipo de sistematização das ações didático-pedagógicas. (Ramos, 2001, p. 152).

Dessa maneira, concluímos que o PPC de 2005 apresenta um nexo em relação à pedagogia das competências adotada na organização curricular do CEFET-RN idealizado pelo PPP de 1999. Essa pedagogia das competências está direcionada a formar o profissional-cidadão capaz de se adequar às rápidas transformações vivenciadas pela sociedade capitalista, além de ser uma concepção de educação construída nas bases dos ideais neoliberais vigentes.

Quando pensamos a formação docente ofertada por uma instituição, no nosso caso de Educação Profissional, precisamos conhecer e nos aprofundar nas concepções adotadas por ela. Por isso, ao nos debruçarmos sobre a Licenciatura em Espanhol, precisamos saber qual a concepção de educação subjacente, como aliar esses conhecimentos com a sociedade, tendo também por base as fontes que foram os seus documentos norteadores.

Ao nos direcionarmos à formação docente e às concepções adotadas, observamos que o PPP, publicado em 1999, não apresenta uma concepção para a formação docente. Não há, nesse documento, uma seção que discuta a oferta de

formação de professores feita pela instituição. Todo o documento é direcionado apenas ao ensino técnico.

Porém, todo o debate conduzido por ele em torno do marco orientador da execução do currículo nos faz conjecturar sobre o que se pensa da formação docente. O documento deixa claro que com a pedagogia adotada pela instituição nasce uma exigência para com os professores de se adequarem e se qualificarem a fim de realizarem suas práticas em articulação com todos os pressupostos que fundamentam as concepções adotadas no PPP de 1999. Além disso, com esse novo currículo, surge a necessidade e a importância de uma competência a mais para o professor em sua dimensão técnico-ético-político, evidenciada pelo “seu papel de mediador entre o aluno e o saber escolar, a cultura e a realidade das relações sociais” (CEFET-RN, 1999, p. 135).

Se a instituição pensa o docente que faz parte de seu quadro de ensino a partir desses pontos, caminhamos na perspectiva que ela também pensaria a formação docente com esse perfil, com todas as concepções que já foram apresentadas na seção 3 desse trabalho e assumindo todos os aspectos basilares para a oferta da pedagogia das competências assumida pelo CEFET-RN no PPP de 1999.

Da mesma forma, o PPC de 2005 deixa algumas lacunas para a percepção da formação docente elucidada por ele. Não reflete, pelo menos como deveria, uma concepção definida de formação docente, estando em total sintonia com a mesma falta do PPP de 1999.

Ao mencionar o projeto integrador, prática do componente curricular, o PPC dedica um momento para o papel do corpo docente nessa tarefa. Nele encontramos alguns pontos que são fundamentais para a construção da concepção de formação docente nesse documento. Mesmo estando em um momento bem pontual da discussão, consideramos pertinente elencá-lo, já que mostra de forma sutil essa noção.

Ao trabalhar com projeto integrador, os docentes se aperfeiçoarão como profissionais reflexivos e críticos, convertidos em pesquisadores em suas salas de aula, além de realizarem um exame das implicações éticas e políticas das propostas de trabalho dos alunos, promovendo uma educação crítica comprometida com ideais éticos e políticos que contribuam no processo de humanização da sociedade. (CEFET, 2005, p. 34).

Se o documento do curso pensa seu corpo docente exercendo o trabalho de professor numa atividade de integração com essas características, de um professor reflexivo, crítico, comprometido com a ética e com o processo de construção de uma sociedade melhor, acreditamos que essa licenciatura caminhe na mesma direção ao pensar a formação docente dos seus licenciados.

Não há como se falar em formação docente em uma instituição de Educação Profissional, sem se preocupar como essa está pensada com base na concepção de formação humana, além de não ter como dissociar dessa lógica o modo como esse futuro professor irá formar outros na mesma perspectiva. Assim, entender a concepção da formação humana, adotada pelos documentos bases da instituição e do curso, é indispensável para fundamentar esse currículo que debatemos, para formar a identidade e o ideal de sociedade que se quer.

Compreendemos a formação humana integral como um conjunto de diversas variáveis à formação, em que cada peça representa um aspecto fundamental para essa formação, e ao se encaixarem, as peças formam um modelo de educação que pode mudar a sociedade atual, que alia a ciência, o trabalho, a tecnologia e a cultura como partes que se unem perfeitamente.

Assumir a concepção de uma formação humana integral é compreender que ela abarcará vários aspectos, entre eles a tecnologia, cultura, conteúdos humanísticos e científicos, que estarão integrados, permitindo uma formação emancipadora para o sujeito.

No PPC da Licenciatura em Espanhol, não identificamos uma concepção sobre formação humana integral. Mas, na missão de tentarmos reconhecer vestígios dessa ideia, conseguimos perceber um traço que pode caminhar nessa perspectiva, pois, ao tratar sobre o projeto integrador, o referido documento esclarece que “a possibilidade de se trabalhar a partir de um Projeto Integrador aponta para as necessidades da sociedade atual, na qual o indivíduo deve relacionar ou combinar conceitos e procedimentos na resolução de situações-problema da vida cotidiana” (CEFET, 2005, p. 32).

Ao estabelecer que esse projeto pode contribuir para que o alunado possa identificar necessidades e problemas da sociedade atual, que possa contribuir para a resolução de problemas cotidianos, há evidências da ideia de uma formação humana integral, de um sujeito participante politicamente da sociedade, de um futuro

profissional cidadão, que teve em sua formação a relação da teoria com a prática e as noções da relação entre trabalho e educação.

Não há, no PPP de 1999, uma concepção clara e direta para a formação humana integral, aspecto que também não conseguimos identificar no PPC de 2005. Esse ponto já havíamos sinalizado na seção 3 ao questionarmos sobre como uma instituição que estava guiada por uma legislação que promoveu a ruptura do ensino médio integrado, que ofertava ensino técnico separado do ensino médio, poderia pensar numa formação integral do sujeito. É algo contraditório, já que concebemos uma formação humana integral, assim como apresenta Ciavatta (2012) ao dizer que, em se tratando de formação integrada, a educação geral se torna parte indissociável da Educação Profissional, tendo como princípio educativo o trabalho, no intuito de superar o trabalho manual e intelectual, além de formar cidadãos atuantes.

Identificamos um trecho no marco legal do PPP de 1999 que declara ser de responsabilidade da educação “[...] a formação integral do aluno, o exercício da cidadania numa dimensão que extrapole simplesmente o uso de direitos e o cumprimento de deveres, além de uma adequada preparação para o trabalho [...]” (CEFET-RN, 1999, p. 77). Mesmo destacando essa passagem, presumimos ser algo que não se materializa na prática em virtude das contradições na oferta de ensino guiada pela legislação vigente e pelas políticas neoliberais.

Após tratarmos sobre as concepções de formação docente e formação humana integral, nos debruçaremos sobre a concepção de currículo assumida pelo PPP e PPC analisados.

Pensando a relação existente entre o PPP e o PPC por nós analisados, e compreendendo que além de existir um conceito de currículo debatido neles, os mesmos se materializam como sendo o próprio currículo. Todas as categorias investigadas são integrantes dessa identidade presente nos documentos, servindo de moldura ampla para os princípios que representam o CEFET-RN e, conseqüentemente, a Licenciatura em Espanhol, já que o PPP é o guia identitário e deve ser refletido em toda a Instituição.

Importa dizer que entendemos currículo assim como Moreira e Silva (2006) o definem:

[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento



inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 2006, p. 7).

O projeto de reestruturação curricular, PPP de 1999, apresenta aspectos que definem um currículo que mostra uma ideia de Educação Profissional que não é neutra, mas carregada de implicações políticas e econômicas da época, sendo necessário, portanto, assumir uma nova identidade institucional.

É concebido um novo currículo, baseado na pedagogia das competências, na oferta modular de ensino, tendo como princípios que o fundamentam a flexibilização, a contextualização e a interdisciplinaridade. Esse currículo proporciona, de acordo com o PPP de 1999, uma formação de profissionais polivalentes, adaptado às necessidades dos setores produtivos (CEFET-RN, 1999).

No PPC de 2005 da Licenciatura em Espanhol, encontramos um direcionamento dado pelo PPP de 1999 sobre a pedagogia das competências, debatido anteriormente, já que a oferta das disciplinas se dava de forma modular, além de serem privilegiados no currículo da Licenciatura os princípios norteadores apontados no PPP de 1999, a flexibilização, contextualização e interdisciplinaridade. Conforme o documento (CEFET-RN, 1999), a modularização é admitida como a alternativa mais flexível, a contextualização “[...] aproxima o currículo das demandas da sociedade – especificamente do mundo do trabalho – e da experiência de vida do aluno para conferir-lhe verdadeiro significado” (CEFET-RN, 1999, 88) e a interdisciplinaridade deve gerar no docente “[...] uma reflexão mais profunda e inovadora sobre o próprio conceito da ciência e uma reformulação dos seus modos de apreender, construir e abordar o conhecimento” (CEFET-RN, 1999, p. 88).

No perfil profissional estabelecido pelo PPC, podemos ver um possível caminhar em direção à ideia do currículo do PPP de 1999, quando diz que o profissional deve ser reflexivo e investigativo, que deve contribuir de forma cidadã para o crescimento da comunidade, desenvolver pesquisas, praticar a integração no processo de ensino e aprendizagem, ser capaz de utilizar as novas tecnologias em prol da formação ofertada e desenvolvida pelo curso, aliar conhecimentos específicos à prática, integrar as diferentes disciplinas, de maneira que o

conhecimento não seja algo isolado e sem diálogo com os diversos setores da formação (CEFET-RN, 2005).

Portanto, podemos perceber a construção de um currículo com nexos com a concepção de currículo assumida no PPP vigente. Nesse perfil, poderíamos conjecturar no entendimento de uma preocupação do documento em formar um docente comprometido com a formação integral dos seus futuros alunos, mas diante de tantas contradições identificadas em vários pontos, nos parece utópico pensar dessa forma.

Os currículos e suas propostas voltadas para a formação de professores têm um papel fundamental para estimular práticas emancipadoras ou podá-las. Isso pode ocorrer a medida que essas propostas curriculares fomentem o entendimento do que seja o mundo do trabalho, do que seja o modo de produção capitalista e todas as contradições geradas pelo mundo em que vivemos. Essas propostas podem contribuir para a formação de um sujeito crítico que está inserido na construção de uma sociedade pautada em relações sociais e econômicas. Para fundamentar nossa discussão, partilhamos do entendimento de Kuenzer (2011, p. 678) quando afirma que “a qualidade da formação, contudo, vai depender das concepções ontológicas e epistemológicas que sustentam essas propostas curriculares, a partir das quais se formulam diferentes concepções de homem, de trabalho e de sociedade”.

A organização dos conteúdos que fazem parte da formação de professores no currículo da modalidade de Educação Profissional deve estar direcionada e deve conversar com os objetivos que são estabelecidos. Machado (2008) explica que:

[...] é fundamental que conste da formação pedagógica dos docentes da educação profissional conteúdos sobre a educação brasileira, a história da educação profissional, as relações da educação profissional com o contexto econômico-social, os fundamentos da relação entre trabalho e educação, a discussão sobre produção de saberes no e sobre o trabalho, os espaços de articulação entre escola e trabalho, a influência das redes de pertencimento como legitimação e valorização dos sujeitos e seus saberes, mudanças no mundo do trabalho e suas implicações para a educação, políticas e legislação da educação profissional, objetivos e especificidades da educação profissional, conceitos e paradigmas sobre currículo na educação profissional, relações entre currículo, educação, cultura, tecnologia e sociedade; dualidade na organização curricular e currículo integrado; a construção curricular na educação profissional, didática e educação profissional, organização e planejamento da prática pedagógica na educação profissional, avaliação do processo de ensino-aprendizagem na educação profissional, docência na educação profissional etc. (MACHADO, 2008, p.21).

É extremamente necessário que, ao pensarmos o currículo da formação de professores, concebamos que este possa trazer em sua concepção a relação trabalho e educação. Incorporando o trabalho como princípio educativo, teremos um currículo pautado no entendimento da sociedade, da política, das artes, das ciências, da cultura e das letras. Assim,

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não significa “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. (BRASIL, 2007, p. 45).

A partir dessa discussão do trabalho como princípio educativo, apreendemos que um currículo pensado para uma prática docente significativa deve considerar uma discussão sobre o mundo do trabalho e tudo que está em seu entorno, além de levar à tona a ideia de união entre a teoria e a prática. Como afirma Frigotto (2005, p. 60), “nesta concepção, o trabalho se constitui em direito e dever e engendra um princípio formativo ou educativo”. Adiante, esse autor defende esse princípio como sendo ético-político e acrescenta:

Dentro desta perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Um dever por ser justo que todos colaborem na produção de bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito pelo fato de o ser humano se constituir em um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural, transformado em bens, para sua produção e reprodução. (FRIGOTTO, 2005, p.60)

O PPC de 2005 não dedica uma seção para o debate da concepção de currículo assumida pelo curso de Licenciatura em Espanhol, assim como não apresenta uma concepção de Educação Profissional. Na intenção de buscar vestígios para nossa análise, verificamos as ementas das disciplinas com o propósito de ver se há algum aspecto que demonstre um diálogo com o exposto no PPP em relação à concepção de Educação Profissional. Em duas das disciplinas ofertadas pela licenciatura, integrante do bloco II, que se refere às disciplinas

didático-pedagógicas, percebemos uma preocupação com a relação entre educação e trabalho e com o ensino da educação básica e suas modalidades.

Com essa conclusão, vemos que de forma sutil a ideia do trabalho como princípio educativo está presente no projeto do curso, além de direcionar um ensino que considere a modalidade da Educação Profissional que está contemplada na educação básica e suas modalidades.

Como estamos nos dedicando ao estudo de como a Licenciatura em Espanhol pensa seu ensino pautado nas concepções estabelecidas pelo PPP, de maneira a detectarmos a coerência desse currículo que a fundamenta, que mostra sua identidade, além de querermos ver de que forma é contemplado a modalidade da Educação Profissional na sua formação, se torna imprescindível uma análise da concepção de ensino médio integrado encontrado no PPP e refletido no PPC. Isso é essencial, uma vez que o licenciado poderá se dedicar ao ensino nessa modalidade e necessitará ter recebido esse direcionamento na sua formação inicial.

Dessa forma, compreendemos o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional como uma modalidade que contempla de maneira integrada em seu currículo conteúdos do ensino médio e da formação profissional, relacionando em todo o curso a teoria e a prática. Estamos de acordo com Frigotto (2005, p. 76) quando este explica que “o ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida”. No Ensino Médio Integrado está imbricada a concepção da formação humana integral, assim como estabelece Frigotto (2005):

A concepção de ensino médio politécnico ou tecnológico, amplamente debatida na década de 1980, é a que pode responder a este horizonte de formação humana. Trata-se de desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que facultem aos jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendram o sistema produtivo quanto das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida. (FRIGOTTO, 2005, p. 74)

O PPC do curso não dá indícios da presença do ensino médio integrado, a não ser que pensemos a sua presença no perfil ocupacional apresentado no documento, quando fala que o futuro docente poderá atuar no ensino básico, e nele temos a modalidade da Educação Profissional e, conseqüentemente, o ensino médio integrado. Por conseguinte, não identificamos a concepção de ensino médio

integrado no PPP de 1999, posto que foi um currículo influenciado pela égide do Decreto nº 2.208/97, que rompe com a oferta integrada do ensino médio à Educação Profissional.

Constatamos que a ausência de uma seção específica para a discussão da oferta de cursos de formação docente pelo CEFET-RN, assim como da concepção de formação docente assumida pelo PPP de 1999 reflete de maneira significativa no PPC de 2005, já que esse não nos apresenta nenhuma fundamentação teórica nesse sentido, ficando um currículo que apenas justifica sua implementação a partir do contexto histórico, geográfico e de necessidade do estado para a formação de docentes nessa área, que esclarece os perfis profissional e ocupacional pretendidos e a matriz curricular do curso.

A abordagem referente à Educação Profissional no PPC de 2005 é inexistente, no que diz respeito à fundamentação, mesmo que tenhamos visto nexos entre alguns aspectos dele com o PPP de 1999, que tem uma concepção contraditória e hegemônica da oferta de Educação Profissional. Só há indícios de algum direcionamento na formação desses professores para a Educação Profissional na ementa de duas disciplinas: fundamentos sócio-políticos e econômicos da educação e organização e gestão da educação brasileira, fato que já elencamos anteriormente.

Após analisarmos o PPC de 2005 em diálogo com o PPP de 1999, de detectarmos como se apresentam as concepções adotadas nesse estudo, cruzado os (des)nexos desses documentos e conjecturarmos como a Licenciatura direciona sua formação para a Educação Profissional, concluímos que os dois documentos apresentam alguns nexos entre si, mas que são contrários na forma como foram sistematizados. Uma vez que o PPP tem um aprofundamento teórico e filosófico dos pressupostos que o orientam, enquanto o PPC apenas recorre a esses fundamentos retomando algumas concepções do PPP que o guia.

Constatamos que o PPC de 2005 apresenta contradições, assim como o PPP de 1999, que suas concepções aparecem seguindo a mesma orientação do PPP que o orienta, e os nexos com a Educação Profissional ocorre com o entendimento que o PPP tem dessa modalidade, baseada nas políticas neoliberais vigentes, atendendo aos meios de produção e a pedagogia das competências, apesar de ter uma fundamentação de sociedade, trabalho, cultura, tecnologia e ser humano que não condiz com a legislação que guiou esses currículos. As concepções de

formação docente e formação humana não aparecem de forma sistematizada nos documentos, mas não medimos esforços em encontrar vestígios delas. O ensino médio integrado não é elemento presente, estando totalmente de acordo com os pressupostos do PPP de 1999 e o Decreto nº 2.208/97.

#### 4.2 PPC DE 2012 E 2014 DA LICENCIATURA EM ESPANHOL: (DES)NEXOS COM O PPP 2007 E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Nessa subseção, apresentaremos os PPC da Licenciatura em Espanhol dos anos 2012 e 2014, verificaremos se existem e como se apresentam as concepções de formação docente, formação humana integral, currículo integrado e ensino médio integrado nesses documentos, assim como identificaremos os (des)nexos com o PPP de 2007, documento que legalmente e temporalmente guia a construção desses PPC. Ressaltamos que, para o PPC de 2014, essa relação não será feita com o PPP de 2012, pois o PPC de 2014 foi aprovado como adequação do 2012, não apresentando modificações que alterem as concepções que já eram compreendidas nesse PPC.

A reformulação do Projeto Pedagógico de 2005 do Curso de Licenciatura em Espanhol do IFRN está inserida no contexto de revisão e reestruturação dos cursos de licenciatura do IFRN, uma vez que o objetivo era revisar esse PPC, com base na experiência de sua implementação, propondo a inserção ou readequação de disciplinas e seminários curriculares, considerando sua carga-horária e sua distribuição na matriz curricular do curso, bem como a proposta de mudança do regime modular para crédito.

Diferentemente do PPC de 2005, o de 2012 apresenta sumário e apresentação. Nesta última, introduz o documento e indica seu respaldo teórico:

A presente proposta curricular baseia-se nos fundamentos filosóficos da prática educativa progressista e transformadora na perspectiva histórico-crítica (FREIRE, 1996), nas bases legais do sistema educativo nacional e nos princípios norteadores da formação de professores para a educação básica, explicitados na Lei nº 9.394/96 (LDB), no Projeto Político-Pedagógico institucional, bem como nas resoluções, pareceres e decretos que normatizam os cursos de licenciatura no sistema educacional brasileiro. (IFRN, 2012b, p.6)

O PPP e o PDI do IFRN norteiam os pressupostos teóricos, metodológicos e didático-pedagógicos que estruturam a formação docente assinalados nesse PPC, a

qual concebe o ensino como “uma atividade humana, técnica, política e ética voltada para a formação da cidadania e para o mundo do trabalho” (IFRN, 2012b, p. 7) visando, desse modo, uma formação humana integral.

Em sua justificativa, o PPC de 2012 traça um panorama histórico do aumento da escolaridade da população brasileira e as medidas governamentais adotadas para isso, como a Lei nº 11.892/2008, que instituiu a oferta de 20% das vagas dos Institutos Federais para cursos de formação de professores. Essa deliberação pretendia atender à demanda de professores aptos a lecionar na educação básica e superior e, do mesmo modo, suprir a necessidade de profissionalização dos que concluem o ensino médio. Mais especificamente sobre a oferta de um curso de Licenciatura em Espanhol, essa seção do documento expõe a falta de protagonismo deste idioma nos currículos do ensino médio, justificado, segundo o texto, pela submissão aos padrões estrangeiros, especialmente anglo-saxônicos, e pela interpretação errônea do artigo 36, inciso III, da LDB, que versa sobre a oferta obrigatória de uma língua estrangeira moderna.

Na sequência, o texto aponta a globalização, a proximidade geográfica do Brasil com países latino-americanos, a integração desses países no Mercado Comum dos Países do Cone Sul (MERCOSUL), a entrada de capital espanhol no país e a expansão cultural hispânica como fatores motivadores do interesse pelo estudo da língua espanhola no país. Nesse contexto, o fato de mais de 450 milhões de pessoas serem falantes desse idioma, seu largo uso como meio de comunicação, a exigência de domínio de uma língua estrangeira pelo mercado de trabalho e, destacadamente, a Lei nº 11.161, conhecida como lei do espanhol, fizeram necessária a formação de professores para atender à demanda requerida.

No estado do Rio Grande do Norte, como salientado na justificativa do PPC, havia a carência de professores de espanhol e a implantação do curso de Licenciatura atenderia “às demandas geradas pelo contexto social e político, aos princípios da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao Plano de Desenvolvimento da Educação, assim como à função social e às finalidades do IFRN” (IFRN, 2012b, p. 10). Quanto aos objetivos do curso, o PPC de 2012 estabelece que:

O Curso Superior de Licenciatura em Espanhol na modalidade presencial tem como objetivo geral: formar professores licenciados em Língua Espanhola para a Educação Básica com visão ampla do papel do educador,

capazes de trabalhar em equipes multidisciplinares e interdisciplinares e utilizar os conhecimentos linguísticos para a compreensão do mundo que o cerca e para a resolução de problemas do seu cotidiano de vida e do mundo do trabalho (IFRN, 2012b, p. 10).

O acesso ao Curso de Licenciatura em Espanhol se dá através de exames de seleção, processos seletivos, transferência ou reingresso, conforme ilustrado na figura 1. Objetivando democratizar o acesso ao curso e contribuir para a melhoria na qualidade da educação pública básica, um mínimo de 50% das vagas pode ser destinado a alunos que tenham estudado do sexto ao nono ano do ensino fundamental e todo o ensino médio na rede pública de ensino.

Figura 1 – Requisitos e formas de acesso ao curso



Fonte: IFRN (2012b).

Na seção sobre o perfil profissional de conclusão do curso, o documento notabiliza a formação do aluno para além do conhecimento linguístico. O currículo, flexível e multidisciplinar, tenciona formar profissionais capazes de: ter um conhecimento sólido da língua, que abrange seus aspectos linguísticos, culturais e históricos; utilizar metodologias adequadas ao seu contexto; saber analisar, criar e adequar materiais didáticos e também compreender seu papel social como educador. Em termos gerais, o curso busca desenvolver nos futuros professores “capacidades cognitivas, procedimentais e atitudinais necessários ao pleno exercício do magistério para a Educação Básica [...] EJA, como também dar continuidade aos estudos em cursos de pós-graduação” (IFRN, 2012b, p. 7).

Voltando ao PPP de 2007, observamos que no perfil docente esperado para a instituição há traços do que se espera de uma formação docente ofertada pelo CEFET-RN, pois ao pensar como devem ser seus professores, ela deva pensar que



a formação ofertada para os futuros docentes que sairão dela deve seguir os mesmos princípios, seguindo sua função social, as características e objetivos, além de todas as concepções incorporadas e estabelecidas para sua identidade. Assim, o PPP (2007) diz que:

Dadas a função social, as características e os objetivos do CEFET-RN, além de todas a fundamentação teórica já desenvolvida, a atividade docente no âmbito deste projeto político pedagógico deve ser fundamentalmente de mediador do processo de ensino-aprendizagem e contemplar de forma indissociável a unidade ensino/pesquisa no marco de uma profunda interação com o entorno institucional” (CEFET, 2007, p. 77).

Ao expressar a concepção de educação adotada pelo CEFET-RN, o PPP (2007) afirma que ela “deve estar comprometida com a sua formação plena, promovendo o despertar de sua criatividade e sensibilidade, o acesso à cultura e tecnologia, como também, a conservação do meio ambiente, para sua própria sobrevivência” (CEFET, 2007, p. 27). Portanto, mesmo não trazendo esse conceito pronto, o documento nos leva a pensar a formação docente como externamos em parágrafo anterior.

Para que a compreensão da concepção de formação docente exista, não se faz necessário um conceito tão explícito, ele se evidencia nas concepções e pressupostos assumidos nos documentos, já que temos o entendimento de que a formação docente deve oferecer ao futuro professor os conhecimentos específicos e pedagógicos direcionados a uma formação plena, que contemple aspectos didático-político-pedagógicos que permitam a compreensão da importância de um ensino pautado na formação humana integral, na integração, na relação de trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Não esquecendo que essa formação docente ofertada parte do pressuposto que ela atende a toda a educação básica e suas modalidades.

Dessa forma, o PPC de 2012 direciona sua oferta formativa na perspectiva da formação humana integral, fato que está em nexos com o proposto no PPP de 2007. Além de estar coerente com os pressupostos dos documentos norteadores da instituição, há um nexo em relação à concepção de formação docente adotada no PPP de 2007 e no PPC de 2012, já que ambos sinalizam a formação docente na perspectiva da politécnica.

No PPP de 2007 vimos que, ao discutir sua concepção institucional de ser humano, ele nos deixa claro que está em perfeito diálogo com o que

compreendemos por formação humana integral. Ao afirmar que “o ser humano que pretendemos ser e formar é multidimensional em sua estrutura física, emocional e racional” (CEFET, 2007, p. 28), identificamos uma preocupação na formação plena do cidadão. O PPP de 2007 se apropria do que já havia sido incorporado pelo PPP anterior, o de 1999, e concebe o homem como um ser integral, político, social e em constante processo de construção, que assume sua identidade e reconhece a dos outros.

Essa ideia de ser humano integral está do lado oposto da lógica que o mercado de trabalho espera, já que a educação está preocupada com um sujeito que esteja preparado para atuar politicamente e socialmente na comunidade em que vive, de maneira que contribua com a melhoria para a sociedade e seja verdadeiro cidadão emancipado, totalmente baseado na ideia de uma sociedade mais justa.

O que podemos afirmar em relação à fundamentação da concepção de formação docente e formação humana integral é que o PPP de 2007 o faz de maneira sistematizada, pensando vários elementos que chegam a seu entendimento de formação humana integral, como a ideia de ser humano, de sociedade, de tecnologia, do trabalho e da pesquisa como princípios educativos compreendidos por ele. De modo contrário, o PPC de 2012 esclarece que está fundamentado no PPP da instituição e guiará sua formação conforme o documento estabelece, deixando a desejar na fundamentação teórica para essas concepções. Mesmo apresentando-se de maneira breve, essa concepção de formação docente e formação humana são contempladas, já que o PPC está em diálogo com o PPP vigente, que tem esse entendimento, e diz no currículo prescrito do curso que está baseado nesses pressupostos.

Com relação à organização curricular do curso, atende-se às determinações legais da LDB nº 9.394/96, aos Pareceres CNE/CP nº 09/2001, nº 287/2001 e nº 28/2001, às Resoluções CNE/CP nº 01/2002 e 02/2002 e ao Projeto Político-Pedagógico do IFRN, buscando uma matriz curricular que possibilite a interdisciplinaridade e a contextualização. Com base nisso, o curso está estruturado em núcleos articuladores de saberes, conforme demonstrado na tabela 1:

Figura 2 – Quadro dos núcleos articuladores dos saberes

<b>Núcleo Fundamental</b>	Relativo a conhecimentos de base científica, indispensáveis ao bom desempenho acadêmico dos ingressantes. Constitui-se de revisão de conhecimentos de Língua Portuguesa e de outras disciplinas do ensino médio, de acordo com as necessidades do curso.
<b>Núcleo Didático-Pedagógico</b>	Relativo a disciplinas que fundamentam a atuação do licenciado como profissional da educação. Abordam o papel da educação na sociedade, os conhecimentos didáticos, os processos cognitivos da aprendizagem, a compreensão dos processos de organização e de gestão do trabalho pedagógico e a orientação para o exercício profissional em âmbitos escolares e não-escolares, articulando saber acadêmico, pesquisa e prática educativa.
<b>Núcleo Epistemológico</b>	Relativo a disciplinas de fundamentos históricos, filosóficos e científicos, que abrangem o conhecimento necessário à compreensão dos conteúdos específicos, o uso das linguagens técnica e científica, e os conhecimentos etimológicos, culturais e literários, inerentes à formação do professor da educação básica.
<b>Núcleo Específico</b>	Relativo a disciplinas que fundamentam a formação do professor da educação básica na sua área de atuação específica. Compreende os saberes disciplinares ou conhecimentos científicos e tecnológicos que norteiam a formação do professor da educação básica na sua área de atuação específica.

Fonte: IFRN (2012b).

As diretrizes orientadoras do currículo do curso embasam-se em diferentes princípios, dentre os quais ressaltamos: o de “integração entre a educação básica e a Educação Profissional, tendo como núcleo básico a ciência, o trabalho e a cultura” e a “organização curricular pautada no trabalho e na pesquisa como princípios educativos” (IFRN, 2012b, p. 15). Aqui, novamente identificamos a preocupação da formação docente numa perspectiva politécnica, que direciona os futuros professores para um processo de formação pautado na integralidade, com a ciência, o trabalho e a cultura sendo seus alicerces. Nessas diretrizes, observamos os “[...] princípios de bases filosóficas e epistemológicas que dão suporte à estrutura curricular do curso e, conseqüentemente, fornecem os elementos imprescindíveis à definição do perfil do Licenciado em Espanhol” (IFRN, 2012b, p. 16).

A carga-horária total do curso regido pelo PPC de 2012 é de 3.580 horas, distribuídas da seguinte forma: 2.280 horas de disciplinas obrigatórias; 300 horas de disciplinas optativas e 1.000 horas de prática profissional.

Integrando a carga-horária total do curso também estão os seminários curriculares, cujo objetivo é articular teoria e prática, complementar saberes e

habilidades, integrar os alunos e proporcionar espaços de discussão e orientação. Distribuídos ao longo dos 8 semestres do curso, os seminários realizados são os de integração acadêmica, orientação do projeto integrador, orientação de pesquisa, orientação de estágio docente e de Metodologia do Ensino de Literatura.

Como bem sinalizamos no início dessa análise, o PPC de 2012 está fundamentando pelos pressupostos e fundamentos incorporados pelo PPP de 2007 do CEFET-RN, documento legalmente vigente à época da construção do novo PPC. Mesmo tendo sido publicado no mesmo ano do PPP de 2012 da institucionalidade IFRN, o PPC de 2012 teve sua publicação oficial em 1º de março e o PPP em 26 de março do mesmo ano. Ocorre que em nosso estudo conseguimos identificar vestígios de discussões que se apresentaram apenas no PPP de 2012.

Na seção 3 havíamos chamado atenção para o fato de o PPP de 2007 identificar que nele havia lacunas, dentre elas a fundamentação para a formação de professores feitas pela instituição, o que ocorreu no PPP de 2012. Assim sendo, o PPP de 2012 traz as diretrizes e indicadores metodológicos dos cursos de licenciatura em educação básica e, se cruzarmos como se apresenta o PPC de 2012 com essas diretrizes, veremos que há nexos em todo o desenho curricular. Entre as diretrizes que podemos destacar no PPP de 2012 está a de articular e inter-relacionar teoria e prática, identificada nos seminários curriculares da Licenciatura em Espanhol.

O PPP de 2012 também apresenta o desenho curricular para as Licenciaturas construídas em 4 núcleos, apresentados na tabela 1, que está totalmente relacionado ao proposto por esse PPP. Além dos 4 núcleos (fundamental, didático-pedagógico, epistemológico e específico), há a prática profissional, que estão sempre inter-relacionados. Esse desenho curricular encontrado no PPC de 2012 e 2014 está em nexos com o PPP de 2012.

As 1.000 horas de prática profissional dividem-se entre Prática como Componente Curricular (400 horas), Estágio Curricular Supervisionado (400 horas) e Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (200 horas). Segundo o PPC, “a prática profissional constitui uma atividade articuladora entre o ensino, a pesquisa e a extensão, balizadores de uma formação articulada, universal e integral de sujeitos para atuar no mundo em constantes mudanças e desafios” (IFRN, 2012b, p. 21).

O projeto integrador, o estágio supervisionado, a monografia de final de curso e as atividades de Metodologia do Ensino de E/LE constituem a prática como

componente curricular e, a partir dessas experiências, o aprendiz pode fazer uso dos conhecimentos e desenvolver processos peculiares a sua futura profissão docente. A tabela 2 apresenta a descrição dessas atividades, conforme consta no PPC 2012 do curso:

Figura 3 – Quadro das atividades de prática como componente curricular

<b>Projeto Integrador</b>	“Os projetos integradores se constituem em uma concepção e em uma postura metodológica voltadas para o envolvimento de professores e alunos na busca da interdisciplinaridade, da contextualização de saberes e da inter-relação entre teoria e prática”. (IFRN, 2012, p.23).
<b>Estágio Supervisionado</b>	“[...] conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional”. (IFRN, 2012, p.26).
<b>Monografia de final de curso</b>	“[...] corresponde a uma produção acadêmica que expresse as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos, assim como os conhecimentos adquiridos durante o curso”. (IFRN, 2012, p.29).
<b>Atividades de Metodologia do Ensino de E/LE</b>	“[...] de caráter prático e relacionadas à formação pedagógica, constituem-se em espaços privilegiados para o desenvolvimento da prática como componente curricular”. (IFRN, 2012, p.25).

Fonte: IFRN (2012b).

Todas as atividades de prática como componente curricular são previstas no PPP de 2012, mostrando outro nexos com esse documento. Assim apresenta o PPP:

No tocante à prática profissional nos cursos superiores de licenciatura, deve se considerar o cumprimento de carga horária mínima de 1.000 horas. Também devem ser consideradas três modalidades obrigatórias de realização dessa vivência profissional: prática como componente curricular (com carga horária de 400 horas), incluindo desenvolvimento de projetos integradores, atividades de metodologia do ensino e realização de pesquisa acadêmico-científica; estágio docente supervisionado (com carga horária de 400 horas), a partir da segunda metade do curso; e outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (com carga horária de 200 horas).

Os projetos e o estágio são desenvolvidos no IFRN, na comunidade e/ou em instituições de ensino de educação básica. A prática profissional ancora-se tanto nos princípios da unidade entre teoria e prática, da interdisciplinaridade e da contextualização quanto na gestão de processos educacionais. A política de prática profissional nas licenciaturas do IFRN deve priorizar a inserção do licenciando em escolas públicas, inclusive em cursos técnicos integrados (na modalidade regular e na modalidade EJA) do Instituto. (IFRN, 2012a, p. 146)

Vale destacar que o PPP de 2012 esclarece que a prática profissional deve ocorrer em escolas públicas, contemplando os cursos técnicos integrados, fato que contribui para a preparação e conhecimento do aluno do seu fazer pedagógico na modalidade de Educação Profissional. O próprio PPC de 2012 traz isso de maneira clara e em diálogo com o PPP de 2012: “As escolas nas quais ocorrerão os estágios deverão, prioritariamente, contemplar a realidade de inserção do estudante em escolas públicas, inclusive em cursos técnicos integrados (regular e EJA) do próprio IFRN” (IFRN, 2012b, p. 12).

O PPP do CEFET-RN, que é o alicerce legal e temporal para o PPC de 2012 e 2014 da Licenciatura em Espanhol, no seu segundo capítulo, apresenta as relações existentes entre a sociedade, o trabalho, a tecnologia, a cultura, a educação e o ser humano, definindo de maneira precisa as concepções internalizadas na identidade institucional. Baseado numa análise no materialismo histórico dialético, o PPP discute com profundidade o cenário global e o dualismo estrutural vivenciados pela sociedade, na tentativa de compreender qual a importância da educação e como a Educação Profissional pode contribuir para a mudança social da classe trabalhadora. Fica claro nesse documento que, para essa instituição formadora, o trabalho é um dos seus princípios educativos, já que fortalece e tem coerência com a função social que se propõe. Nele está expresso que:

O CEFET-RN tem como função social promover a educação científico–tecnológico–humanística visando à formação integral do profissional-cidadão crítico-reflexivo, competente técnica e eticamente e comprometido efetivamente com as transformações sociais, políticas e culturais e em condições de atuar no mundo do trabalho na perspectiva da edificação de uma sociedade mais justa e igualitária, através da formação inicial e continuada de trabalhadores; da educação profissional técnica de nível médio; da educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação; e da formação de professores, fundamentadas na construção, reconstrução e transmissão do conhecimento. (CEFET, 2007, p. 57).

Após a apresentação da sua função social, o PPP traz, de maneira clara e objetiva, os pontos que fundamentam a instituição em relação aos seus objetivos e suas características. Depois da apreciação dos mesmos, concluímos que ambos estão ligados com a função social apresentada, conforme vemos no texto do documento:

[...] os objetivos e a função social estão muito inter-relacionados. Assim, enquanto a função representa a opção de política educativa, o compromisso assumido com a sociedade, os objetivos se referem aos diversos campos nos quais a Instituição está implementando ou vai implementar essa política. Também podemos olhar por outro ângulo, ou seja, a função social, definida internamente, foi estabelecida com o fim estratégico de impregnar todos os objetivos para que esses, ainda que fixados externamente, sejam submetidos à linha de ação política assumida pela Instituição, que no caso do CEFET-RN está representada pela decisão de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Dessa maneira, desde o ponto de vista simbólico, a função social está repleta de significado para os distintos agentes da Instituição, pois tem o objetivo de criar identidade entre os setores do CEFET-RN - é um elemento aglutinativo. Por exemplo, se alguém tem seu trabalho restrito a um determinado setor não vai encontrar cumplicidade no campo dos objetivos com aqueles que trabalham orientados pela consecução de outros objetivos. Entretanto, todos os membros da Instituição devem identificar-se através da função social porque todos os objetivos se referem a ela. (CEFET, 2007, p. 59)

Evidenciando que o PPP está pautado na ideia de um currículo integrado, em que é adotado o trabalho como princípio educativo, no momento em que trata do método de ensino e da seleção de conteúdos, esse documento esclarece que:

[...] coerentemente como todo o exposto anteriormente assumimos o método dialético de ensino como sendo o que possibilita uma inter-relação concreta entre teoria e prática em um movimento dinâmico entre ação-reflexão-ação, proporcionando uma ruptura entre o conhecimento do senso-comum e o conhecimento científico, através do diálogo e da problematização. (CEFET, 2007, p. 74).

Além disso, no PPP, há uma seção voltada para as discussões dos fundamentos e princípios do currículo que alicerçam sua concepção e, após aprofundamento em todo o estudo exposto, o documento sintetiza a concepção de currículo adotada:

Toda a discussão travada ao longo deste projeto político-pedagógica e, em especial, as bases legais, sócio-culturais, filosóficas e epistemológicas discutidas na seção anterior nos permite assumir o currículo do CEFET-RN como sendo um conjunto integrado e articulado de atividades intencionadas; pedagogicamente concebidas a partir de uma visão de ser humano, de sociedade, de tecnologia, de trabalho, de cultura e de educação explicitadas neste documento; e organizadas para promover a construção, a reconstrução e a transmissão do conhecimento numa perspectiva crítico-social-histórica, visando à formação de profissionais-cidadãos aptos a contribuir com o desenvolvimento sócio-econômico local, regional, nacional e global na perspectiva da edificação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse contexto, o currículo constitui-se em um instrumento de mediação para o domínio do conhecimento científico; para o desenvolvimento do pensamento lógico, construtivo e criativo; para a formação de atitudes e

convicções; e, conseqüentemente, para a efetiva participação social, política, cultural e no mundo do trabalho. (CEFET, 2007, p. 74).

Toda essa explanação apresentada anteriormente mostra a concepção de currículo adotada no PPP de 2007 e está em diálogo com a concepção de currículo do PPC de 2012, que apresenta núcleos articulados, baseados nas concepções evidenciadas no PPP de 2007, e que reconhece a necessidade de formar um professor integrando os “[...] conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (IFRN, 2012, p. 13)”. Todos os princípios norteadores do currículo da Licenciatura em Espanhol têm como base a relação teoria e prática que podem ser evidenciados nas relações dos núcleos articuladores e da prática profissional.

Ao analisarmos o PPP de 2007 do CEFET-RN, identificamos a concepção de ensino médio integrado ao nos debruçarmos sobre as concepções apresentadas pelo PPP que nos levam ao caminho do que fundamenta essa modalidade. No PPP, há uma discussão profunda dessas concepções, e todas elas norteiam o ensino médio integrado, pautado na formação humana integral, que possui um currículo que dialoga com toda a identidade institucional, que integra os conteúdos propedêuticos e da formação profissional. Tudo está interligado e em conexão com a relação entre trabalho, ciência e cultura.

Podemos observar que o PPP está em contato com a proposta da oferta institucional, que é a Educação Profissional técnica de nível médio nas formas integrada e subsequente, Educação Profissional tecnológica de graduação, pós-graduação e formação inicial e continuada de trabalhadores e formação de professores.

De maneira contrária, não há no PPC de 2012 um direcionamento que indique a concepção de ensino médio integrado, a não ser pelos nexos que ele estabelece com as concepções trazidas no PPP de 2007. Outro possível caminhar que identificamos no PPC de 2012 são ementas e programas de algumas disciplinas que enunciam o ensino médio integrado através das concepções, políticas e fundamentos a serem trabalhados nas disciplinas, que são: didática, organização e gestão da educação brasileira, fundamentos históricos e filosóficos da educação e fundamentos sociopolíticos e econômicos da educação.



No PPC 2012 está registrada, ainda, a preocupação do Instituto com a inclusão e a diversidade elencadas nas diretrizes curriculares e procedimentos pedagógicos do curso que estão em consonância com o exposto no PPP de 2007, na seção da pedagogia assumida pelo CEFET-RN, com o relato da existência dos Núcleos de Atendimento as Pessoas com Necessidades específicas (NAPNE) e de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI).

Outro ponto descrito no PPC de 2012 são as instalações e equipamentos necessários para o bom funcionamento do curso e o quadro docente e técnico-administrativo da Licenciatura. O documento esclarece, ainda, os critérios de avaliação da aprendizagem, de aproveitamento de estudos, de certificação de conhecimentos e de avaliação do Projeto Pedagógico do Curso.

O documento em análise sinaliza que é necessária sua avaliação periódica e sistemática pela comunidade escolar, pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) e pelo Núcleo Central Estruturante (NCE) e assinala que:

Qualquer alteração deve ser vista sempre que se verificar, mediante avaliações sistemáticas anuais, defasagem entre perfil de conclusão de curso, objetivos e organização curricular frente às exigências decorrentes das transformações científicas, tecnológicas, sociais e culturais. Entretanto, as possíveis alterações poderão ser efetivadas somente mediante solicitação aos conselhos competentes. (IFRN, 2012b, p. 30).

Tendo isso em vista, em 2014 foi aberto um edital para adequação de PPC na Instituição. A partir da análise do PPC de 2012, em vigência nesse período, foram propostas algumas mudanças na matriz curricular e nos programas das disciplinas. As sugestões para o novo documento resultaram de várias reuniões de colegiado, NDE e NCE, as quais constam em atas, e, após redação final da proposta de adequação do PPC, este foi aprovado pela Resolução nº 12/2012/CONSUP/IFRN, de 01 de março de 2012, com adequação pela Deliberação nº45/2014-CONSEPEX/IFRN, de 15 de dezembro de 2014.

Análogo ao PPC de 2012, o de 2014 é composto por apresentação, identificação do curso, justificativa, objetivos, requisitos e formas de acesso, perfil profissional de conclusão do curso, critérios e procedimentos de avaliação da aprendizagem, do PPC e de aproveitamento de estudos e de certificação de conhecimentos. Ademais, trata do mesmo modo das instalações e equipamentos e do quadro docente e técnico-administrativo do curso.

Além da equivalência quanto às seções, os textos são também eminentemente similares. Reforçam-se, em sua apresentação e justificativa, a importância da valorização do saber plural e a necessidade de adoção de uma perspectiva de formação humana integral do aluno. No entanto, há algumas diferenças entre os documentos.

As grandes mudanças foram relativas à alteração do nome do curso de Licenciatura em Espanhol para Licenciatura em Letras Espanhol e à matriz curricular e carga-horária do curso. As demais modificações foram feitas na seção de requisitos e formas de acesso, na qual agora estão pormenorizadas as condições para matrícula de alunos oriundos da escola pública em vagas reservadas pelo IFRN; na seção de perfil profissional de conclusão do curso, que no PPC 2014 dá mais destaque aos conhecimentos relativos à língua espanhola e na seção de estrutura curricular do curso, onde as descrições dos núcleos articuladores de saberes diferem das apresentadas no PPC 2012. A tabela 3 traz o novo texto sobre o tema:

Figura 4:Quadro de núcleos articuladores de saberes do PPC de 2014

<b>Núcleo Fundamental</b>	“Compreende conhecimentos científicos imprescindíveis ao desempenho acadêmico dos ingressantes. Contempla, ainda, revisão de conhecimentos da formação geral, objetivando construir base científica para a formação do profissional docente. Nesse núcleo, há dois propósitos pedagógicos indispensáveis: o domínio da língua portuguesa e, de acordo com as necessidades do curso, a apropriação dos conceitos científicos básicos”. (IFRN, 2014, p.13).
<b>Núcleo Didático-Pedagógico</b>	“Compreende conhecimentos que fundamentam a atuação do licenciado como profissional da educação. Na perspectiva de entrecruzamento entre saber acadêmico, pesquisa e prática educativa, o núcleo aborda as finalidades da educação na sociedade, os conhecimentos didáticos, os processos cognitivos da aprendizagem, a compreensão dos processos de organização e de gestão do trabalho pedagógico e a orientação para o exercício profissional em âmbitos escolares e não-escolares”. (IFRN, 2014, p.14).
<b>Núcleo Epistemológico</b>	“Compreende conhecimentos acerca de fundamentos históricos, filosóficos, metodológicos, científicos e linguísticos propedêuticos ao desenvolvimento e à apropriação dos conhecimentos específicos. Esses saberes remetem às bases conceituais, às raízes e aos fundamentos do conhecimento sistematizado. Fornecem sustentação metodológica e filosófica para os saberes específicos voltados à prática pedagógica em uma determinada área de atuação docente”. (IFRN, 2014, p.14).
<b>Núcleo Específico</b>	“Compreende conhecimentos científicos que

	fundamentam a formação do professor da educação básica em uma determinada área do saber sistematizado historicamente. A estruturação desse núcleo deve atender à exigência do domínio acerca dos conceitos fundamentais, das estruturas básicas da disciplina de formação e das metodologias de didatização de tais conhecimentos”. (IFRN, 2014, p.14).
--	---

Fonte: IFRN (2014).

Outras mudanças com relação ao PPC anterior estão no fato de no documento de 2014 não constar o Seminário de Metodologia do Ensino de Literatura como componente integrante dos seminários curriculares do curso e de não figurar o estágio supervisionado como constituinte da prática como componente curricular.

Com relação à carga-horária do curso, aumentaram-se as horas de disciplinas, passando de 3.240 para 3.280 horas/aula e dos seminários curriculares, de 165 para 205 horas/aula. Dessa forma, a carga-horária total do curso elevou-se para 3.614 horas. Com relação à matriz curricular, o quadro 1 traz as principais alterações entre os documentos de 2012 e 2014.

Figura 6: Quadro as modificações da matriz curricular entre o PPC 2012 E 2014

<b>ALTERAÇÕES NA NOMENCLATURA DAS DISCIPLINAS</b>		
<b>PPC 2012</b>	<b>PPC 2014</b>	
Cultura Hispânica I	Cultura Espanhola	
Cultura Hispânica II	Cultura Hispano-Americana	
Dialetologia do Espanhol	Sociolinguística da Língua Espanhola	
Fonética e Fonologia do Espanhol I	Fonética e Fonologia da Língua Espanhola I	
Fonética e Fonologia do Espanhol II	Fonética e Fonologia da Língua Espanhola II	
Fundamentos da Literatura	Fundamentos da Literatura Ocidental	
História da Língua Espanhola	Filologia Hispânica	
Latim I	Língua Latina	
Libras	Libras I	
Língua Espanhola V	Leitura e Produção de Textos em E/LE	
Língua Espanhola VI	Práticas Orais e Auditivas em E/LE	
Morfossintaxe I	Morfologia da Língua Espanhola	
Morfossintaxe II	Sintaxe da Língua Espanhola I	
Morfossintaxe III	Sintaxe da Língua Espanhola II	
<b>ALTERAÇÕES NA CARGA-HORÁRIA DAS DISCIPLINAS</b>		
<b>Disciplinas</b>	<b>PPC 2012</b>	<b>PPC 2014</b>
Educação Inclusiva	40 h/a	80 h/a
Educação ambiental	80 h/a	40 h/a
Fonética e Fonologia do Espanhol II (Fonética e Fonologia da Língua Espanhola II)	60 h/a	80 h/a
Leitura e Produção de Textos Acadêmicos	40 h/a	80 h/a
Libras (I)	40 h/a	80 h/a
Língua Espanhola I	120 h/a	80 h/a
Língua Espanhola II	120 h/a	80 h/a
Língua Espanhola V	120 h/a	80 h/a
Língua Espanhola VI	120 h/a	80 h/a

Literatura Hispano-Americana I	60h/a	80 h/a
Literatura Hispano-Americana II	60h/a	40h/a
Metodologia do Trabalho Científico	40 h/a	80 h/a
Teoria da Literatura I	60 h/a	80 h/a
Teoria da Literatura II	60 h/a	80 h/a
<b>ALTERAÇÕES NO SEMESTRE DAS DISCIPLINAS</b>		
<b>Disciplinas</b>	<b>PPC 2012</b>	<b>PPC 2014</b>
Dialetologia do Espanhol (Sociolinguística da Língua Espanhola)	4º	5º
Didática	4º	3º
Educação Inclusiva	7º	6º
Fonética e Fonologia do Espanhol I (Fonética e Fonologia da Língua Espanhola I)	1º	2º
Fonética e Fonologia do Espanhol II (Fonética e Fonologia da Língua Espanhola II)	2º	3º
Fundamentos da Literatura (Ocidental)	5º	1º
História da Língua Espanhola (Filologia Hispânica)	3º	7º
Latim I (Língua Latina)	2º	6º
Libras (I)	7º	6º
Literatura Espanhola I	6º	5º
Literatura Espanhola II	7º	6º
Metodologia do Ensino de E/LE	6º	7º
Morfossintaxe I (Morfologia da Língua Espanhola)	3º	4º
Morfossintaxe II (Sintaxe da Língua Espanhola I)	4º	5º
Psicologia da Educação	3º	2º
Teoria da Literatura I	5º	4º
Teoria da Literatura II	6º	5º
Teorias de Aquisição de Segundas Línguas	8º	6º
<b>ALTERAÇÕES NO NÚCLEO DAS DISCIPLINAS</b>		
<b>Disciplinas</b>	<b>PPC 2012</b>	<b>PPC 2014</b>
Fundamentos da Literatura (Ocidental)	Epistemológico	Específico
Latim I (Língua Latina)	Epistemológico	Específico
Metodologia do Ensino de E/LE	Epistemológico	Específico
<b>ALTERAÇÕES NO TIPO DE DISCIPLINA</b>		
<b>Disciplinas</b>	<b>PPC 2012</b>	<b>PPC 2014</b>
Teoria e Prática da Tradução	Obrigatória	Optativa
Análise e Elaboração de Materiais de E/LE	Obrigatória	Optativa
Cultura Hispânica II (Cultura Hispano-Americana)	Optativa	Obrigatória
<b>DISCIPLINAS INCLUÍDAS NO PPC</b>		
Cultura Hispano-Africana		
Didática do Texto Literário no Ensino de E/LE		
Filologia Românica		
Multilinguismo no Mundo Hispânico		
Ortografia da Língua Espanhola		
Variação Linguística e Ensino de Espanhol		
<b>DISCIPLINAS RETIRADAS DO PPC</b>		
Latim II		
Semântica e Lexicologia do Espanhol		
Metodologia do Ensino de Literatura		

Fonte: Elaboração pelo autor deste trabalho (2016).

A maioria dos programas das disciplinas também foi modificada, quer seja na ementa, nos objetivos, nos conteúdos, procedimentos metodológicos, recursos didáticos, avaliação ou bibliografia, com exceção dos programas das disciplinas de Teoria da Literatura I e II; Informática; Arte e Educação e Educação Ambiental. Embora constem nas Atas das reuniões realizadas para readequação dos PPC de 2012 e 2014 essas modificações, não estão explícitos os motivos para tal fato. Supõe-se, no entanto, que essas alterações são decorrentes de necessidades percebidas ao longo da aplicação desses documentos.

Após apresentarmos o PPC de 2014 e de termos identificado que as mudanças apresentadas na reformulação não alteram nossa análise das concepções e dos nexos apresentados no PPC de 2014, declaramos não ser necessário fazer uma análise com o PPC de 2014, uma vez que toda sua fundamentação está igual ao PPC de 2012.

Outro ponto que precisa ser evidenciado por nós tem relação com qual PPP influenciou a reformulação de 2014. Como já enunciamos que esse não apresentou mudanças em suas concepções e nos princípios que o norteiam, e sendo ele análogo ao PPC de 2012, que foi guiado em sua construção pelo PPP de 2007, o mesmo ocorrerá com o PPC de 2014. Vale ressaltar também, que mesmo sabendo que legalmente e temporalmente o PPP que é basilar para esses PPC é o de 2007, identificamos em nossa análise vestígios manifestados do PPP de 2012 nos PPC de 2012 e 2014.

Por fim, as quatro categorias investigadas em referenciais teóricos e documentais são primordiais para nosso entendimento de uma formação docente baseada em todas essas concepções e princípios, o que nos permitiu perceber de que maneira essa formação estava sendo guiada, fundamentada, se estava em diálogo com a identidade institucional e como contempla a Educação Profissional na prática pedagógica e no currículo.

Nesta seção, analisamos os 3 PPC do Curso de Licenciatura em Espanhol do IFRN, apresentando-os e identificando como as concepções apareciam ou não no texto, observando se havianexo e/ou desnexos com a Educação Profissional e com a identidade institucional adotada pelos PPP analisados na seção 3.

Os currículos da Licenciatura em Espanhol (2012, 2014) apresentam possibilidades e indícios das concepções por nós estudadas, estando em total diálogo com o PPP de 2007. Além disso, também encontramos influências dos

debates que ocorreram no PPP de 2012 nos PPC de 2012 e 2014. Percebemos que neles há a concepção de Educação Profissional adotada no PPP que o guia, de um ensino pautado na formação humana integral, na perspectiva da politecnicidade, e que há a preocupação dos PPC de dialogar com o PPP que fundamenta a identidade da instituição. Outrossim, os PPC de 2012 e 2014 demonstram em seus textos um direcionamento da formação de professores para a Educação Profissional, podendo ser identificado no entendimento das concepções adotadas e nas ementas e programas de quatro disciplinas da matriz curricular, além do direcionamento dado à prática profissional do curso.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das investigações realizadas acerca dos nexos ou desnexos entre os Projetos Políticos Pedagógicos com os Projetos Pedagógicos dos Cursos da Licenciatura em Espanhol do CEFET-RN ao IFRN, destacamos as consonâncias desses com os marcos legais vigentes à época de construção de cada um deles.

Após analisar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das institucionalidades CEFET-RN e IFRN e de discutirmos as concepções adotadas nos documentos, a influência para a função social da instituição e, respectivamente, a identidade assumida por ela, pudemos identificar que concepção de Educação Profissional foi adotada em cada PPP e compreender os movimentos e mudanças ocasionados nos currículos.

Os marcos legais e as funções sociais do CEFET-RN e IFRN delinearão a concepção de Educação Profissional para cada institucionalidade e, conseqüentemente, para o Currículo da Licenciatura em Espanhol.

Motivado pelo Decreto nº 2.208/1997, o CEFET-RN passou por reformulações em seu PPP, realizadas por uma equipe contratada, que resultaram o Projeto de Reestruturação Curricular de 1999. Esse PPP estabeleceu as normas para a EP dos cursos de nível técnico, já que o Decreto nº 2.208/1997 rompeu com a oferta integrada do ensino médio com os cursos técnicos.

Baseado nas concepções da pedagogia das competências, que preparava os alunos para atender aos setores produtivos, esse PPP se configura como um documento contraditório em seus marcos, já que em sua fundamentação direciona para o entendimento de uma Educação Profissional baseada na concepção da formação humana integral e do trabalho como princípio educativo, sendo que esse não é o entendimento que se materializa em um documento que é guiado pela égide de um Decreto, o de nº 2.208/1997, que impede a oferta integrada do ensino médio a EP, tornando-se inviável a formação na perspectiva da politecnicidade.

O PPP de 2007, construído após a revogação do Decreto nº 2.208/1997 pelo Decreto nº 5.154/2004 – que retoma a oferta dos cursos técnicos integrados ao ensino médio – foi um documento guiado por uma concepção de Educação Profissional erguida nas concepções de formação humana integral, na perspectiva da politecnicidade, enxergando os sujeitos em sua omnilateralidade, no trabalho como princípio educativo, na pesquisa e extensão como ações da prática educativa e

preocupado em formar cidadãos preparados para o mundo do trabalho, no intuito de colaborar com uma sociedade mais justa e igualitária.

Foi esse documento que influenciou as concepções adotadas pelos PPC de 2012 e 2014, já que ambos são análogos, e no período de publicação do PPC de 2012 o documento vigente ainda era o PPP de 2007, construído na e para a institucionalidade CEFET-RN. A concepção de Educação Profissional assumida por esse documento representa um avanço em relação ao PPP de 1999 e às políticas educacionais vigentes à época, materializando-se como uma concepção contra hegemônica.

O PPP de 2012 foi construído após a mudança de institucionalidade do CEFET-RN para o IFRN e sua mudança, além de ser exigida pelas políticas que guiavam a nova institucionalidade, foram incentivadas também por algumas lacunas apresentadas no PPP anterior, o de 2007, que já haviam sido sinalizadas no próprio documento.

De todo modo, o PPP de 2012 apresenta respostas ao que não havia sido elencado no PPP anterior, apresentando a função social e a identidade dessa nova institucionalidade, mas mantendo a intencionalidade que o PPP de 2007 tinha de ofertar uma educação pautada na formação plena, integral, na indissociabilidade da cultura, da tecnologia, da sociedade, do ser humano e do trabalho como princípio educativo, que formava o cidadão para contribuir com o desenvolvimento social, com o mundo do trabalho e com uma sociedade com menos injustiças. Esse PPP também traz, de maneira fundamentada e materializada na sua oferta educacional, a concepção de currículo integrado que respalda o entendimento de Educação Profissional que esse documento apresenta, a de uma formação integral com vista a politecnia.

Como o PPP de 2012 foi um documento que apresentou uma fundamentação com um ideal de concepção de Educação Profissional contra hegemônica, contemplando a politécnica, não será difícil encontrarmos elementos dele nos PPC de 2012 e 2014, já que mesmo que não os tenha guiado de forma legal, ele esteve em processo de construção concomitante aos currículos desses anos.

À exceção do PPP de 1999, que se apresenta de maneira contraditória entre seus pressupostos e o que, de fato, ocorre com sua oferta educacional, guiada pela legislação e políticas vigentes, apresentando uma concepção hegemônica da educação profissional, os PPP de 2007 e 2012 apresentam uma concepção de



Educação Profissional direcionada pelos princípios da educação humana integral, na perspectiva da politecnicidade, no trabalho como princípio educativo, que relaciona a ciência, a tecnologia, a cultura, a sociedade e o papel do homem no mundo do trabalho, organizado em um currículo integrado, que preza a indissociabilidade da pesquisa, ensino e extensão.

Após conhecermos as concepções que cada PPP analisado apresenta, destacamos os (des)nexos existentes entre essa concepção que se apresenta e o que é refletido nos PPC que são guiados por suas identidades institucionais.

O PPP de 1999 reflete sua concepção de Educação Profissional no PPC de 2005. Apesar de sentirmos a falta de uma relação mais profunda entre o currículo de 2005 e esse PPP, conseguimos encontrar nexos que são coerentes em suas contradições. Temos um PPC que é regido pela sociedade neoliberal e que se preocupa em formar um professor que atenda as demandas de mercado. Ele organiza sua estrutura curricular nas bases da pedagogia das competências, já que a oferta do curso se dava de maneira modular. É um PPC conciso, no que se refere a sua fundamentação, o que se caracteriza como desnexo com o PPP de 1999, que está fundamentado a partir de marcos, que no intuito de ser um documento coerente, apresentando seu marco doutrinal e legal, são proporcionalmente contraditórios.

Por essa razão, as categorias que nos ajudaram para a análise dos PPC, concepção de formação humana, formação docente, currículo e ensino médio integrado se apresentam de maneira sutil, já que no intuito de extraí-las, conseguimos encontrar pequenos vestígios, o que endossa nossa compreensão de um currículo com pouca fundamentação. Podemos sinalizar, a partir de algumas disciplinas da matriz curricular, a EP sendo contemplada nos conteúdos a serem ministrados durante o processo de formação.

Ao nos debruçarmos nos PPC de 2012 e 2014, documentos análogos em sua fundamentação, encontramos relações com a compreensão apresentada de Educação Profissional nos PPP de 2007 e 2012. Sabemos que os pressupostos que guiaram a construção desses PPC estão no PPP de 2007, mas como ambos possuem a concepção de Educação Profissional baseada na formação humana integral, e como identificamos pontos que só foram propostos no PPP de 2012 no currículo da Licenciatura em Espanhol, podemos fazer esse apontamento.

Os PPC de 2012 e 2014, da institucionalidade IFRN, apresentam as categorias de análise que utilizamos de forma mais evidente, já que sempre estão remetendo suas fundamentações às mesmas concepções adotadas no PPP de 2007. Concluímos que esse currículo compreende a formação humana integral como a pretendida para a formação dos futuros professores, podendo esses docentes se reportarem a sua prática pedagógica da mesma maneira que a instituição e o curso que o formou adota. Há um entendimento de uma concepção de Educação Profissional igual a do PPP de 2007 e a presença dessa modalidade e das concepções que a fundamentam no currículo se encontram na organização curricular desses PPC, em disciplinas que as contemplam, prática profissional que relaciona várias concepções e princípios e seminários curriculares, tudo coerente com as propostas de ensino superior e de formação de professor apresentadas no PPP de 2012.

Nesses termos, a investigação sobre os nexos ou desnexos entre os PPP (1999, 2007 e 2012) das institucionalidades CEFET-RN e IFRN, os PPC da Licenciatura em Espanhol (2005, 2012 e 2014) e as concepções de Educação Profissional deles decorrentes nos instiga para a realização de pesquisas voltadas ao processo formativo dos professores de Espanhol formados pelo IFRN, buscando compreender a interface entre a formação e a atuação profissional desses.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. **2.208, de 17 de abril de 1997a**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 9 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Decreto n. **2.406, 19 de dezembro de 1997b**. Amplia o raio de atuação dos CEFETs, cursos de formação de professores e especialistas e programas especiais de formação pedagógica para as disciplinas de educação. Brasília: Diário Oficial [da] União. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. Decreto n. **5.154/2004, de 23 de julho de 2004**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/667744/pg-1-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-26-07-2004>>. Acesso em: 11 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto n. **5.224, de 1 de outubro de 2004**. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Decreto\\_5.224.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Decreto_5.224.pdf)>. Acesso em: 9 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei n. **4.127, de 25 de fevereiro de 1942**. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em <[http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=4127&tipo\\_norma=DEL&data=19420225&link=>](http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=4127&tipo_norma=DEL&data=19420225&link=>)> Acesso em: 9 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Educação profissional legislação básica. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LegisBasica.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n. **8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília/DF, 1994. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm)> Acesso em: 9 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei n. **9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n. **11.161, de 5 de agosto de 2005**. Estabelece a obrigatoriedade do ensino de espanhol nas escolas. Brasília/DF, 2005.

\_\_\_\_\_. Lei n. **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/DF, 2008. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)> Acesso em: 9 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna.** Brasília: MEC, 1999. p. 49-63. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/pcn.html>>. Acesso em: 2 jul. 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio:** documento base. Brasília: MEC, 2007a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Escassez de professores no ensino médio:** soluções estruturais e emergenciais. Ministério da Educação, 2007b. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>> Acesso em: 22 jan. 2015.

CABRAL NETO, Antônio. Mudanças socioeconômicas e políticas e suas repercussões no campo da política educacional. **Revista educação em questão.** Natal, v. 42, n. 28, p.7-40, jan./abr. 2002.

CEFET-RN. **Projeto do curso de licenciatura em Espanhol.** 2005. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/campus/natalcentral/cursos/cursos-de-graduacao/espanhol.html>>. Acesso em: 1 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Proposta de reestruturação curricular do CEFET-RN.** Natal: CEFET-RN: 1999. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/ensino/ppp-arquivos/proposta-curricular-ano-1995/view>>. Acesso em: 1 dez 2014.

\_\_\_\_\_. **Projeto político-pedagógico do CEFET-RN:** um documento em construção (2004 a 2006). Natal: CEFET-RN, 2007. Disponível em: <[http://www2.ifrn.edu.br/ppi/lib/exe/fetch.php?media=documentos:ppp\\_2004.pdf](http://www2.ifrn.edu.br/ppi/lib/exe/fetch.php?media=documentos:ppp_2004.pdf)>. Acesso em: 1 dez. 2014.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** 2. ed. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). **Projeto político-pedagógico do 2012: uma construção coletiva**. IFRN Ed.: Natal, 2012a. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/ensino/ppp-arquivos/proposta-curricular-2013/view>>. Acesso em: 23 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Projeto pedagógico do curso superior de licenciatura em Espanhol: modalidade presencial**. IFRN: Natal, 2012b. Disponível em: <xxxxxxx >. Acesso em: 2 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Projeto de criação do programa de pós-graduação em educação profissional (PPGEP): nível: mestrado em educação profissional**. Natal: IFRN, 2012c. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/ensino/ppgpep/documentos/legislacao/projeto-mestrado-versao-conselhos-finalizado-25-6-12-1>>. Acesso em: 2 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Projeto pedagógico do curso superior de licenciatura em Letras-espanhol: na modalidade presencial**. Natal: IFRN, 2014. Disponível em: <[http://portal.ifrn.edu.br/campus/natalcentral/arquivos/ppc\\_2014/](http://portal.ifrn.edu.br/campus/natalcentral/arquivos/ppc_2014/)>. Acesso em: 1 dez. 2014.

KUENZER, Acacia Zeneide. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc., Campinas**, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de; SILVA, Kátia Augusta. A formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: um estudo da concepção política. **Holos**, Natal, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15628/holos.2014.1987>>. Acesso em: 1 dez. 2014.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista brasileira de educação profissional e tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p.8-22, jun. 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev\\_brasileira.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf)>. Acesso em: 1 dez. 2014.

MANACORDA, Alighiero Mario. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MEIRELES, Elisângela Cabral. Da escola de aprendizes artífices ao Centro Federal de Educação Tecnológica: uma análise econômica. In.: PEGADO, Erika Araújo da Cunha (Org.). **A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI**. 2 ed. Natal: IFRN, 2010. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/editora/livros-em-pdf/a-trajetoria-do-cefet-rn>>. Acesso em: 1 dez. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 7-37.

MOURA, Dante Henrique; CAMELO, Gerda Lúcia Pinheiro. In.: PEGADO, Erika Araújo da Cunha (Org.). **A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI**. 2 ed. Natal: IFRN, 2010.

ORTIGARA, Claudino; GANZELI, Pedro. Os institutos federais de educação, ciência e tecnologia: permanências e mudanças. In: BATISTA, Eraldo L.; MULLER, Meire T. (Org.) **A educação profissional no Brasil**. Campinas: Alínea, 2013. p. 257-280.

PEREIRA, Ulisséia Ávila. **Políticas de educação profissional técnica e de ensino médio no 2007**: a implementação no CEFET-RN (1998- 2008). 2010. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível em:<  
<http://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14324>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação?. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.131-152, mar. 2003.

SILVA, Caetana Juracy Rezende (Org.). **Institutos federais lei 11.892, de 29 dezembro de 2008**: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009. Disponível em <[portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=3753 &Itemid](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3753&Itemid)> Acesso em: 18 ago. 2015.

SILVA, José Moisés Nunes da. **Concepções de formação profissional técnica de nível médio adotadas pelo IFRN**: especificidades e (des)continuidades. 2014. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em:<<http://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/19585> >. Acesso em: 2 dez. 2015.

SILVA, Luzimar Barbalho; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Política de formação de professores: variação do lócus de formação e a experiência do CEFET-RN. **Revista educação em questão**, Natal, v. 30, n. 16, p. 99-126, set./dez. 2007. Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4400/3587>>. Acesso em: 18 ago. 2015

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2013, p.7-13

SINDICATO NACIONAL DOS DISCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. **Análise do anteprojeto de lei da educação superior do MEC, versão de dezembro de 2004**. Brasília: TPE/ANDE-SN., 2005.