



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

WANDERSON PEREIRA ARAÚJO

**A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA NO IFNMG – *CAMPUS* JANUÁRIA**

Brasília - DF  
2014

WANDERSON PEREIRA ARAÚJO

**A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA NO IFNMG – CAMPUS JANUÁRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do grau de mestre, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana.

Linha de pesquisa: Profissão Docente,  
Currículo e Avaliação

Brasília – DF  
2014

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1016324.

Araújo, Wanderson Pereira.  
A663f A formação docente para a educação profissional e  
tecnológica no IFMG - Campus Januária / Wanderson Pereira  
Araújo. -- 2014.  
195 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,  
Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, 2014.

Inclui bibliografia.

Orientação: Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana.

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Norte de Minas Gerais. 2. Professores - Formação. 3. Ensino  
profissional. 4. Ensino técnico. 5. Tecnologia educacional.

I. Viana, Cleide Maria Quevedo Quixadá. II. Título.

CDU 371.13:004

WANDERSON PEREIRA ARAÚJO

**A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA NO IFNMG – CAMPUS JANUÁRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do grau de mestre, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana  
Orientadora

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ilma Passos Alencastro Veiga  
Examinadora interna - UnB/FE

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Susana Vasconcelos Jimenez  
Examinadora externa – UECE

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Liliane Campos Machado  
Examinadora suplente – UnB/FE

**Trabalho aprovado em: 14 / 07 / 2014**

*Aos meus afilhados diletos, Hugo e Pedro.*

*Aos meus pais, José e Ana, que me ensinaram que o trabalho é meio pelo qual nos tornamos homens; com quem aprendi a lutar.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas bênçãos e inspiração que me proporcionaram determinações e impulsos para o enfrentamento constante.

À minha Orientadora, Professora Dr<sup>a</sup> Cleide Maria Q. Quixadá Viana pelo conhecimento, dedicação, zelo e exigências que tornaram possível a concretude e crescimento desse trabalho. Professora marcante na minha formação, responsável pelo erguimento teórico dessa pesquisa; sua mediação foi à chave para o vencimento dessa primeira etapa real e abertura para um desenvolvimento potencial futuro.

À Professora Dr<sup>a</sup> Ilma Passos Alencastro Veiga pelas contribuições durante o exame de qualificação e pelos diversos momentos de reflexão coletiva com o nosso grupo.

À Professora Dr<sup>a</sup> Maria Susana Vasconcelos Jimenez pelas contribuições durante o exame de qualificação e pelos momentos de aprofundamento da discussão acerca da leitura onto-marxista, que muito tem sido fonte de inspiração para os meus estudos.

À Professora Dr<sup>a</sup> Liliane Campos Machado pela competência e alegria em construir e compartilhar um conhecimento na perspectiva humana.

Aos Professores Dr. José Vieira e Dr. Carlos Alberto pela grandiosa contribuição na apropriação do conhecimento em áreas que confluíram para o desenvolvimento e aprimoramento dessa pesquisa.

Às amigas construídas na FE/UnB, de modo especial, a Josi Quixadá, Kelly e aos irmãos Quixadá pela fraternidade, partilha e carinho durante as (re)descobertas e angustias, que, de tal forma, foram/são importantes para o desenvolvimento da vida acadêmica.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Marxismo e Formação do Educador-Marx Educa PPGE/PDCA/FE/UnB, pelos momentos que me permitiram imergir no campo da teoria marxista com clareza e profundidade. As nossas dúvidas, incertezas, inquietudes, debates e buscas, foram determinantes para interpretação da realidade.

Ao Instituto Federal do Norte de Minas-*Campus* Januária, que me inspirou, de tal forma, a buscar o desvelamento de um fenômeno educativo, uma necessidade premente, que aponta como meio de rebatimento as formas de alienação e manutenção do *status quo*.

Aos interlocutores da pesquisa do Instituto Federal do Norte de Minas-*Campus* Januária, pela aceitação e paciência em participar desse trabalho acadêmico.

À minha amiga, Nildinha, pela grandiosa paciência com os meus textos e leituras que, de uma forma virtuosa, sempre e com muito carinho me socorreu.

Aos meus amigos, Rose; João Batista; Murta; Thaisa; Thaysa; Daniel; Paulo; Elaine; Marcos; Cida; Adriana; Debrinha; Ana; Andréia; Joelma; Juraci; Vanusa; Silvani; Ângela; e todos aqueles que estiveram direto ou indiretamente durante essa jornada, pela confiança, apoio, partilha, alegria e amizade.

Aos meus alunos do IFNMG-*Campus* Januária, pelo apoio e compreensão.

## RESUMO

O tema da pesquisa situa-se no campo da formação docente do professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), no âmbito da educação profissional e tecnológica (EPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG), *Campus* Januária. Na educação profissional e tecnológica (EPT), de modo geral, desde sua gênese, a formação de professores tem se mostrado uma problemática: vem acontecendo em caráter emergencial e sem a merecida importância. Em diversos momentos da trajetória formativa desse professor, a formação para a docência, apresenta fragilidades e pouco se tem discutido sobre essa formação. No cenário das políticas educacionais de formação de professores para a EPT, é possível verificar as desarticulações e o esvaziamento quanto aos princípios de uma formação consistente e crítica. A lógica do ajuste estrutural do capital, nas últimas décadas, tem influenciado as bases de formação desses sujeitos, apontando para uma formação de identidade voltada para a racionalidade técnica. As iniciativas e ações de formação para o professor da EPT, em função do ajuste do capital, têm determinado até os dias atuais, o modelo de formação dos indivíduos, com uma única vertente, a formação para o mercado. O objetivo geral do estudo é analisar como é desenvolvida a proposta de formação docente para os professores do EBTT. De forma específica, procura-se analisar as políticas educacionais que norteiam a formação docente no âmbito da EPT; identificar sujeitos que desenvolvem a docência na EPT (IFNMG/*Campus* Januária); analisar como se dá a formação do professor do EBTT para desenvolver o trabalho docente; analisar a concepção de docência que fundamenta a formação do professor do EBTT da EPT; identificar como o professor do EBTT concebe, organiza, desenvolve e avalia sua prática docente; analisar a forma como os professores do EBTT, das diversas áreas de formação acadêmica, adquirem os saberes específicos da docência para a EPT. Analisa-se, assim, as políticas educacionais, efetuando uma leitura crítica sobre a formação de professores no campo da EPT, levantando as implicações e condicionamentos que, por meio do contexto histórico-social, vem se constituído e sedimentando uma identidade profissional engendrada na lógica de mercado. Utiliza-se a pesquisa documental e bibliográfica para clarificação do contexto e do objeto investigado. Trata-se de um estudo de caso, de natureza qualitativa, tendo como método o materialismo histórico-dialético. O universo da pesquisa é composto por 118 professores do EBTT do IFNMG/*Campus* Januária, tendo participado 32 professores, que correspondem a 27,11% do todo, organizados em dois segmentos: aqueles com formação acadêmica inicial em bacharel/engenharia e tecnólogo; e os que possuem formação inicial em licenciatura plena. O instrumento de coleta de dados é o questionário com perguntas semiabertas. Constatou-se que a estrutura da EPT/IFNMG, em larga medida, atende a um projeto educacional complexo, cuja finalidade contribui para a reprodução da ordem, cujas impressões extraídas do real, apontam não só a contradição em relação à formação de professores, mas também, em relação ao fazer docente. As atividades docentes são desenvolvidas, em sua maioria, alinhadas aos preceitos da pedagogia do capital que não esconde suas intencionalidades tanto em relação às propostas e ações de formação de professores, como na formação do indivíduo em suas diversas dimensões. A docência aparece como mediação de determinado processo social, que expressa e transmite, nesse caso, a educação como instrumentalização de mão de obra, voltada para a reprodução ampliada do capital.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente. Professores do EBTT. Educação Profissional e Tecnológica. IFNMG.

## ABSTRACT

The theme of this research lies in the field of teacher preparation for Technical and Technological Basic Education Teaching, (EBTT), in vocational and technical education at (EPT), Federal Institute of Education, Science and Technology in Northern Minas Gerais (IFNMG), Campus Januária. Generally, since its beginning, in Vocational and Technological Education (EPT), teacher training has been proven to be problematic: this has been happening in an emergency mode and without the deserved attention. At different periods in this teacher training course, weaknesses have become evident and little has been discussed about this training. In the field of educational policies of teachers for EPT, you can check the incoherencies and gaps in the principles of consistent and critical teacher training. In recent decades, the logic of financial structural adjustment has influenced the formation of these teachers, pointing to identity formation focused on technical rationality. Until present days, initiatives and actions for EPT teacher training, due to the adjustment of the capital, have influenced the individuals' training model with a single strand, the training for market purposes. The overall objective of the study is to analyze how the proposal of EBTT teacher training is developed. Specifically, it seeks to analyze the educational policies that guide teacher education within the EPT framework; identify subjects training in teaching in EPT (IFNMG/*Campus* Januária); analyze how EBTT teachers are trained for teaching; analyze the concept of teaching that underlies EBTT EPT teacher training; identify how the EBTT teacher conceives, organizes, develops and evaluates their teaching practice and examine how EBTT teachers in the various areas of academic training acquire the specific teaching knowledge for EPT. Thus, we analyze educational policies, realizing a critical study of teacher training in the field of EPT, raising the implications and constraints that, through historical and social context, have been constituted, solidifying a professional identity engendered in marketplace logic. It uses documentary and bibliographic research to clarify the context and investigated object. This case study is of a qualitative nature, with historical and dialectical materialism as its method. The instrument for data collection was the questionnaire with semi-open questions. It was found that the structure of EPT/IFNMG, largely caters to a complex educational project whose purpose contributes to the reproduction of this order, whose impressions drawn from reality point not only a contradiction in relation to teacher training, but also in regard to teachers trained. The teaching activities are developed, mostly aligned with the precepts of the pedagogy of capital that does not hide its intentions regarding both the proposals and actions of teacher training, and in training the individual in its various dimensions. Teaching appears as a particular social mediation process, which expresses and transmits education as the instrumentalization of labor, toward the reproduction of capital.

**KEY-WORDS:** Teacher training. Teachers EBTT. Vocational and Technical Education. IFNMG.

## LISTA DE SIGLAS

ANDES	Associação Nacional do Docente do Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APLs	Arranjos Produtivos Locais
Bird	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
Cefet-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Cefet-RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro
Cefets	Centros Federais de Educação Tecnológica
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DE	Dedicação Exclusiva
EaD	Educação à Distância
EAFs	Escolas Agrotécnicas Federais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ESNU	Ensino Superior Não Universitário
E-Tec	Escola Técnica Aberta do Brasil
FE	Faculdade de Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto Federal

Ifes	Instituições Federais de Ensino superior
Ifet	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFNMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PGPE	Plano Geral dos Cargos do Poder Executivo
PIB	Produto Interno Bruto
PIDS	Programa Institucional de Desenvolvimento dos Servidores
PPI	Projeto Político Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Proep	Programa de Reforma da Educação Profissional
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego
RCN	Referenciais Curriculares Nacionais
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINASEF	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UNEDs	Unidades Descentralizadas de Ensino
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Estudo de caso único .....	24
<b>Figura 2:</b> Interlocutores da pesquisa .....	26
<b>Figura 3:</b> Área de abrangência do IFNMG.....	95
<b>Figura 4:</b> Contribuições teóricas sobre a formação de professores para a educação profissional e tecnológica (EPT) .....	100
<b>Figura 5 :</b> Representação esquemática da articulação entre os diferentes níveis de formação nos Institutos Federais. ....	103
<b>Figura 6:</b> Contribuições para o exercício do magistério na EPT, de acordo com a formação inicial e continuada. (Segmento 1) .....	130
<b>Figura 7:</b> Saberes docentes apontados pelos professores do segmento 1.....	147
<b>Figura 8:</b> Saberes docentes apontados pelos professores do segmento 2.....	150
<b>Figura 9:</b> Formação de professores empreendida pelo discurso oficial do IFNMG .....	168

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Número de professores de educação básica com formação superior, segundo a área de formação, Brasil – 2007 .....	101
---	-----

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Bases e diretrizes que delinearão a formação do professor da educação profissional e tecnológica no Brasil.....	62
<b>Quadro 2:</b> Formação acadêmica dos docentes do Quadro Efetivo do IFNMG / <i>Campus</i> Januária.....	97
<b>Quadro 3:</b> Estrutura Organizacional da Educação Profissional e Tecnológica nos IFs.....	99
<b>Quadro 4:</b> Formação inicial dos Professores da EBTT que atuam no IFNMG/ <i>Campus</i> Januária.....	106
<b>Quadro 5:</b> Elementos constituintes das atividades de pesquisa e ensino .....	109
<b>Quadro 6:</b> Categorias de análise criadas a partir dos dados empíricos .....	120
<b>Quadro 7:</b> Contribuições originárias da formação inicial e continuada para o magistério na EPT, segundo os professores do segmento 2.....	128
<b>Quadro 8:</b> Políticas e princípios para o ensino, pesquisa, inovação tecnológica e extensão no IFNMG .....	161

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Perfil do professor do EBTT no contexto da EPT: uma perspectiva apontada pelos interlocutores do segmento 1 .....	135
<b>Tabela 2:</b> Perfil do professor do EBTT no contexto da EPT: uma perspectiva apontada pelos interlocutores do segmento 2.....	138
<b>Tabela 3:</b> As principais finalidades das propostas e ações de formação continuada dos docentes, desenvolvidas pelo IFNMG/ <i>Campus</i> Januária .....	160

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1 DELINEANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>21</b>
<b>2 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL</b> .....	<b>34</b>
2.1 Contexto histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil .....	34
2.2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo <i>locus</i> para a Educação Profissional e Tecnológica.....	46
2.3 Educação Profissional e Tecnológica: aproximações de um conceito .....	49
2.4 Políticas educacionais para formação docente na Educação Profissional e Tecnológica ..	60
2.5 A formação inicial e continuada do docente da Educação Profissional e Tecnológica .....	72
2.6 Perfil do docente a ser formado para Educação Profissional e Tecnológica.....	79
2.7 A formação de professores em uma perspectiva crítica .....	84
<b>3 PROPOSTAS E AÇÕES DO IFNMG NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE</b> .....	<b>95</b>
3.1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: breve caracterização.....	95
3.2 Desenvolvimento profissional docente: importância e contribuições para a qualidade do fazer docente.....	100
3.3 Propostas e Ações de formação continuada para os professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no IFNMG/ <i>Campus</i> Januária .....	102
3.4 Perfil docente do professor do EBTT no IFNMG / <i>Campus</i> Januária.....	111
<b>4 OS PRESSUPOSTOS REAIS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO EBTT NO IFNMG-CAMPUS JANUÁRIA</b> .....	<b>116</b>
4.1 Interlocutores da pesquisa e o seu campo de trabalho.....	121
4.2 Performance docente para a Educação Profissional e Tecnológica: o fazer docente alienado ou emancipatório? .....	125
4.3 Alienação do professor do EBTT .....	138
4.4 O fazer pedagógico: como o professor do EBTT concebe, organiza, desenvolve e avalia a sua prática docente?.....	140
4.5 Saberes necessários ao desenvolvimento da docência na Educação Profissional e Tecnológica .....	146
4.6 A formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica sob a égide da pedagogia capitalista.....	152

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>171</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>177</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>185</b>
APÊNDICE 1: Carta de apresentação .....	186
APÊNDICE 2: Termo de consentimento livre e esclarecido .....	187
APÊNDICE 3: Questionário de pesquisa .....	188
<b>ANEXOS .....</b>	<b>192</b>
ANEXO 1: Identificação dos interlocutores (professores bacharéis/engenheiros e tecnólogos - segmento 1) .....	193
ANEXO 2: Identificação dos interlocutores (professores licenciados - segmento 2) .....	194
ANEXO 3: Estrutura organizacional do IFNMG/ <i>campus</i> -Base .....	195

## INTRODUÇÃO

Este estudo analisa a formação do professor para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no âmbito da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica que, nos últimos anos, tem se expandido por meio da criação dos Institutos Federais (IFs). Com suas finalidades e objetivos determinados e diversificados, o IF assume a responsabilidade de formar professores, bem como ofertar programas de formação pedagógica no contexto da EPT. Originário dessa estrutura, o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), instituição de Educação Profissional e Tecnológica, oferece cursos em diversos níveis e modalidades, considerando os seguintes itinerários formativos: formação inicial e continuada; ensino técnico de nível médio integrado, concomitante e subsequente; cursos de graduação e tecnologia e de pós-graduação.

O nosso interesse na investigação do presente estudo deve-se ao fato de desenvolvermos a docência no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), nos cursos de graduação em licenciatura, especificamente na área de Didática e Fundamentos da Educação no IFNMG. Consideramos importante para nós, docentes dessa instituição, pesquisar como acontece a formação dos professores que atuam como formadores nas diferentes modalidades e níveis de ensino, tendo em vista a estrutura da verticalização como estratégia inovadora à forma de fazer educação, segundo o discurso oficial e, de forma específica, a formação do professor do EBTT.

A educação profissional no Brasil, historicamente, tem representado um campo voltado para a formação de mão de obra. Decorrente da vontade do Estado, ocupou e ocupa um lugar importante para o desenvolvimento produtivo do país. Na década de 1990, a estrutura da educação profissional é marcada por dois imperativos: a Lei n. 9.394 de 1996 (LDBN) e o Decreto Federal n. 2.208/1997. Frutos da reforma gerencial de Estado, vão fortalecer o objetivo da EPT, no que se refere à qualificação e requalificação dos trabalhadores para o mercado.

Em 2004, presenciamos novas proposições políticas nessa direção: o Decreto n. 5.154/2004. Resultado das provocações da sociedade civil, esse dispositivo revogou parte dos preceitos do Decreto n. 2.208/1997, mas preservou nuances da estrutura neoliberal, como a ausência de políticas sobre a formação de professores em perspectivas diferentes. A atual política de reforma da educação profissional nega em seus dispositivos qualquer matéria referente à formação de professores para essa especificidade de ensino. A exigência da formação pedagógica para a docência na educação profissional é tributária das normas

estabelecidas, ainda, pelo Decreto n. 2.208/1997, complementada pela Resolução n. 2/1997, que tornou obrigatória essa formação por meio de Cursos Especiais de Formação Pedagógica para Professores da Educação Profissional. Essa política de formação é preservada nas matrizes dos IFs. Entretanto, a atual política educacional despreza qualquer avanço em relação à formação de professores, “autorizando a título precário”, profissionais das diversas áreas a ministrarem aulas na EPT, sem qualquer formação pedagógica, sob a retórica de que isso pode acontecer na prática ou em programas regulados pelos próprios IFs.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) assume modelos de formação recomendados pelos organismos financeiros internacionais, sob a égide do poder hegemônico e da agenda neoliberal. Nesse contexto, os programas de formação docente passam por processos de reconfiguração estrutural de seus currículos, a fim de atender à lógica dos paradigmas educacionais anunciados pelo famoso relatório da Unesco, “Educação para todos: um tesouro a descobrir”, influenciando a configuração das políticas de formação de professores no Brasil.

Nesse cenário, a identidade do professor da educação profissional é desenhada a partir de modelos decorrentes do contexto histórico-social. Perfil que é construído e concebido na lógica do *saber fazer*, desvinculado dos princípios didático-pedagógicos, cuja prática de ensinar baseia-se na transmissão e reprodução de conceitos e técnicas.

A partir do ano de 2004 e mais tarde, principalmente, com a expansão da rede da educação profissional e tecnológica, tornou-se evidente a necessidade de uma política de formação de professores voltada especificamente para esse setor. Até o momento, essa não se consolidou, salvo algumas iniciativas isoladas. Com a necessidade de professores das diversas áreas de conhecimento, as políticas educacionais recentes não apresentam um perfil e exigência para o exercício da profissão docente da EPT. No entanto, a admissão de professores para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) se dá de forma emergencial, com a promessa de que essa formação aconteça mediante ação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), recentemente criados pela Lei n. 11. 892/2008.

Ainda de forma bem indefinida, aos IFs é delegada, dentre várias outras, a função de formar professores em cursos de licenciaturas, bem como em programas especiais de formação pedagógica para educação básica e profissional. A partir de 2008, com a expansão da RFEPCT, observamos o aumento do número de professores que não possuem a formação docente para o exercício da profissão docente na EPT. Tal fato nos chama a atenção e nos

leva a verificar como essa formação se efetiva no âmbito dessa nova institucionalidade. Elegemos o IFNMG/*Campu* Januária, antigo Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet), com mais de 50 anos de ensino técnico-profissional e tecnológico, para analisar a proposta de formação docente do professor do EBTT. Posto isso, pretendemos analisar quais e como são desenvolvidas a proposta e as ações de formação docente para os professores (bacharelados/engenheiros, tecnólogos e licenciados) do IFNMG/*Campus* Januária.

A escolha desse objeto se justifica pela quantidade expressiva desses profissionais no exercício do magistério nos IFs, em especial no IFNMG/*Campus* Januária. É importante salientar que a docência nos IFs, conforme as suas políticas de implantação e o plano de cargos e carreira do magistério do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT), estabelecem um trabalho docente verticalizado, no qual o professor dessa modalidade desenvolve o seu trabalho na educação básica e superior.

A necessidade e relevância de se voltar a atenção para a formação docente do professor do EBTT na referida instituição, evidencia-se pelas possibilidades do aprofundamento do conhecimento sobre o processo formativo e atuação dos professores na RFEPCT, bem como a busca da revelação sobre a docência nessa realidade específica. Os achados de tais estudos poderão se constituir em elementos importantes para a compreensão do trabalho docente no IF, tendo em vista que esse ainda é um campo pouco pesquisado.

Nessa realidade complexa, interessa também analisar, por meio das impressões dos interlocutores (professores do EBTT), as contribuições ou não que as propostas e ações de formação docente para o professor do EBTT, bem como o desenvolvimento da docência na EPT, no âmbito da instituição escolhida para o desenvolvimento dessa pesquisa. A discussão teórica em relação à temática faz parte de um debate que se tem iniciado nas discussões acadêmicas nos últimos anos.

Para discutirmos a formação docente para o EBTT, bem como as políticas públicas, concepção de educação, sociedade, ciência e tecnologia, utilizaremos os seguintes estudos teóricos: Machado (2008; 2011); Kuenzer (1999; 2007; 2008); Frigotto, Ciavata e Ramos (2010); Marx (2001; 2008; 2010); Manfredi (2002); Frigotto (2010); Bazzo (2011); Ciavatta (2008); Duarte (2011; 2013); Lima (2012); Costa (2012); Moura (2008); Oliveira (2010); Veiga e Quixadá Viana (2012); Veiga (1989; 2009; 2012); Pimenta e Anastasiou (2010); Moraes e Torriglia (2003); Mészáros (2008; 2011); Lessa e Tonet (2011; 2012); Lessa (2012); Jimenez, Mendes Segundo e Santos (2010); Maia Filho e Jimenez (2013); Otranto (2010), Santos (2012), Santos e Jimenez (2009), Saviani (2011; 2012), dentre outros.

A pesquisa realiza uma análise sobre a formação docente para a EPT, na qual apontamos como a docência na educação profissional vem se constituindo e como foi desenvolvida ao longo de um processo histórico que se configura a partir das tramas e disputas na sociedade capitalista. Tentamos clarificar para além das aparências: o contexto histórico e conceito da EPT; a criação dos IFs, como um novo espaço para os processos formativos; a caracterização da identidade dos professores da EPT a partir das políticas educacionais brasileiras. Até chegar à realidade atual da docência nesse campo. Esse estudo nos leva a analisar as propostas e ações de formação continuada para os professores que atuam no IFNMG, onde o pesquisador está inserido como docente.

Para isso, organizamos o estudo em quatro capítulos. No primeiro, intitulado “Delineando os caminhos metodológicos”, apresentamos três perspectivas que norteiam essa construção metodológica: a abordagem qualitativa; o estudo de caso e o enfoque materialista histórico dialético.

No segundo capítulo, intitulado “Formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil”, refletimos sobre o contexto histórico da educação profissional e tecnológica, tendo como objeto de análise as políticas educacionais para formação docente na educação profissional e tecnológica. Tratamos de analisar os princípios e pressupostos sobre a formação inicial e continuada do professor da EPT, tendo em vista os estudos realizados nesse campo.

O terceiro capítulo, “Propostas e Ações do IFNMG/*Campus* Januária no processo de desenvolvimento profissional docente”, parte de uma breve caracterização do campo empírico, adentrando na reflexão sobre o desenvolvimento profissional docente: importância e contribuições para a qualidade do fazer docente e análise das Propostas e Ações de formação continuada para os professores no IFNMG.

O quarto capítulo, “Os pressupostos reais sobre a formação de professores do EBTT no IFNMG-*Campus* Januária”, traz uma análise dos dados coletados no campo empírico, analisados sob uma ótica crítica, na qual revelamos a natureza da proposta de formação docente à luz da realidade, os quais apontaram algumas configurações: a performance docente e o fazer docente alienado; a formação de professores sob a égide da pedagogia do capital e as concepções dos interlocutores sobre a formação. O objeto de pesquisa, bem como a estrutura na qual ele está inserido, evidenciam a categoria da contradição, caráter central das relações estabelecidas no *locus* dessa investigação. Tanto as normas: Regulamento para a Gestão das Atividades Docentes do IFNMG; Programa Institucional de Desenvolvimento dos Servidores

(PIDS); Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); como os discursos pedagógicos reproduzidos pelos sujeitos, em sua maioria, ocultam o real em nome da inovação tecnológica, do empreendedorismo e dos novos tempos do cientificismo.

Nesse trabalho, o termo pedagogia do capital, é uma expressão crítica sobre os pressupostos e paradigmas educacionais incorporados pelas políticas educacionais e projetos institucionais de cunho pedagógico e administrativo no contexto da EPT que assume a finalidade de reproduzir e manter a atual sociabilidade. Tendo como estratégia pedagógica e administrativa criar conexões entre o sistema educacional vigente e o modo de produção capitalista.

Sob o escamoteamento da contradição que permeia a formação acadêmica e continuada dos professores, há forte evidência das tendências conservadoras de reprodução da sociedade dominante, em uma lógica que impulsiona o professor em sua formação desde sua gênese, a construção da concepção do projeto de classe dominante como único projeto de sociedade, com a justificativa de que os eixos e premissas desta estão fundamentados no compromisso ético e justo sobre a preservação da cidadania e outros valores da sociedade moderna.

Ultrapassar os discursos que ocultam a essência da formação de professores é perceber o caráter contraditório dessas relações que tais discursos operam em favor da reprodução da realidade encoberta. Assim, procuramos, sobretudo, interpretar o fenômeno em uma estrutura social que a partir de suas relações, tem como instrumento de mediação o fazer docente. Contudo, a formação de professores nesse contexto, em análise, não é algo que tem existência em si. É um processo social, uma totalidade concreta que implica pensá-la como *síntese de múltiplas determinações*, sob o modo de produção capitalista.

As considerações finais pretendem evidenciar o significado da formação docente, no âmbito da ETP, no IFNMG cuja arquitetura é resultante de uma historicização social fecundada nos projetos de cunho pragmático, alinhados à lógica da produtividade. A prática pedagógica desempenhada pelos professores da EPT tem seguido os modelos conjunturais da sociedade moderna que, conseqüentemente, tem a formação docente ajustada à pedagogia do capital.

## 1 DELINEANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nos últimos anos, a pesquisa no campo educacional suscitou alguns questionamentos em relação à produção intelectual. Para André (2001), essa realidade tem se intensificado, quando observamos a forma pela qual a pesquisa é concebida por alguns pesquisadores e instituições que assumem características pragmáticas e imediatas. Ela nos mostra, ainda, que a racionalização dessa atividade, em função da sobrecarga de trabalho, destinado aos sujeitos que se dedicam à pesquisa, tem se traduzido na subtração do tempo crítico, o que significa o esvaziamento e a redução da produção do conhecimento.

Os estudos de André (2006), Castanho (2007), Chizzotti (2002), Cunha (1992), Jantsch (2008) e Quixadá Viana (2004) têm-se debruçado sobre a pesquisa no campo da educação. A partir desses debates teóricos, podemos observar que há uma forte discussão sobre a formação docente na perspectiva que leva em conta a pesquisa como princípio educativo, como reconstrução do objeto da didática; bem como caminho para superação das práticas docentes tradicionais, do modelo gerencial e estático de ensino e da superação das dicotomias (conteúdo/forma e teoria/prática). Assim, apontam a pesquisa como uma forma de auxiliar a ação/reflexão do professor que considera o contexto sócio-político-econômico, na perspectiva ressignificada, tendo a *práxis* da pesquisa como caminho para a emancipação do gênero humano, para a produção de conhecimentos críticos e comprometidos com a *superação da barbárie intelectual*, na qual o conhecimento opera em favor das forças produtivas voltadas para a valorização do capital (JANTSCH, 2008).

Castanho (2007) nos alerta sobre a precariedade da formação do professor e o distanciamento entre ensino e pesquisa, que devem ser entendidos de forma *umbilicalmente* ligados e não, separados, como são. Com essa afirmação, queremos enfatizar que é urgente a necessidade de investimento em programas de formação continuada para professores. Programas que valorizem o conhecimento científico/teórico/acadêmico com novas posições de superação da fragmentação das ciências e do conhecimento tácito.

Aqui, cabe salientar os rumos das políticas educacionais neoliberais em expansão, que descaracterizam a pesquisa do ponto de vista emancipatório e crítico, fortalecendo a ideia de *universidade operacional*, voltadas para o *saber fazer*, que tende a mercantilizar a formação e o conhecimento. Nesse contexto, emerge a necessidade pela “[...] aposta epistemológica e política na força da teoria na atividade da pesquisa de caráter emancipatório e ao mesmo tempo, o reconhecimento da necessidade da crítica” (JANTSCH, 2008, p. 12). A luta pela produção científica na sua totalidade é necessária, pois segundo Duarte (2003, p.

620), “De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc.”. Não teria sentido, a pesquisa em educação desenvolvida pelos formadores de professores nas universidades, se essa estiver apontada para o “recoo da teoria”.

Apropriadamente, Quixadá Viana (2004, p. 10) nos adverte com a premissa de que é possível a superação do conceito de professor tradicional, a partir do momento que esse assume o papel de pesquisador do conhecimento e da sua própria prática, sob a ótica do materialismo histórico-dialético, concebido por Marx, que “[...] toma por base para a produção e reprodução da vida social, a estrutura econômica tecida na totalidade das relações de produção, vislumbrando a possibilidade da construção de um conhecimento não mais alienado, [...]”. A autora é enfática ao defender a ideia de que essa concepção metodológica de pesquisa é indispensável para o desenvolvimento da *práxis* humana em relação à construção do projeto histórico emancipado.

André (2001, p. 13) menciona que

[...] precisamos lutar pela melhoria das condições de produção de trabalho científico. Assumir muito seriamente, como tarefa coletiva, o estabelecimento de critérios para avaliar as pesquisas da área, apresentá-los publicamente, ouvir as críticas e sugestões, mantendo um debate constante sobre eles. Temos que continuar defendendo a qualidade nos trabalhos científicos e a busca do rigor.

Ao focalizarmos na presente pesquisa, temos consciência da dedicação a uma produção intelectual que não dispensa a rigorosidade e a qualidade dos meios que subsidiam a construção de um trabalho científico devidamente planejado, no qual os dados serão coletados mediante procedimentos adequados a esse tipo de pesquisa, bem como a análise fundamentada à luz de referencial teórico que nos permita desvelar os nossos questionamentos.

Assim, afirmamos que a opção pela abordagem qualitativa, para a investigação do nosso objeto, justifica-se por essa abordagem responder de forma mais satisfatória aos questionamentos da problemática que o pesquisador se propõe a investigar dialeticamente no contexto onde o fenômeno acontece. Considerando, assim, o movimento de mão dupla, mencionado por Quixadá Viana (2004), em relação à especificidade da parte a ser explorada de forma articulada com o todo, pois trabalhar uma questão como essa, isolada, torna-se insuficiente e inadequada para uma análise consistente e crítica da realidade social.

A pesquisa qualitativa em educação, conforme Bogdan e Biklen (1994), possui cinco características fundamentais, que teremos como percurso. São elas: i) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador, o agente da coleta de dados; ii) os dados possuem caráter descritivo; iii) o investigador se interessa mais pelo processo em si, do que propriamente pelos resultados; iv) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e v) a compreensão dos dados significados que os participantes atribuem às suas experiências tem importância fundamental.

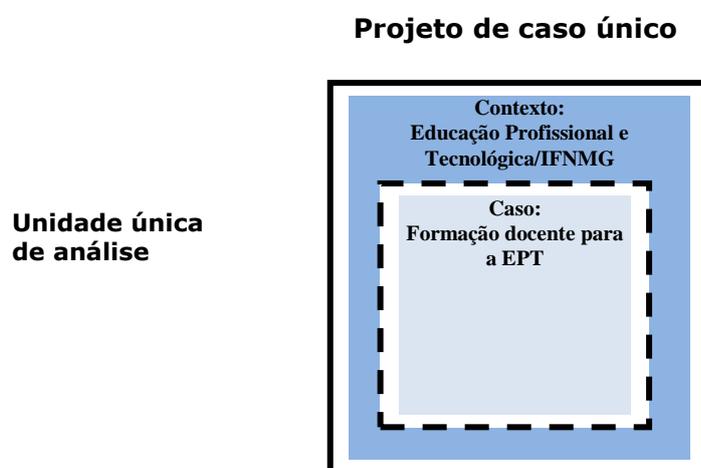
Essa abordagem, segundo os autores, “[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Com isso, partimos do princípio de que todo universo da pesquisa representa uma fonte importante para a elucidação do nosso objeto de estudo.

Optamos pelo método de pesquisa estudo de caso, por se tratar de um estudo sistematizado que objetiva produzir conhecimento em um campo específico caracterizado pela flexibilidade e rigor. O estudo de caso, na perspectiva de Yin (2010, p. 39), “[...] é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”. Utilizamos o método de estudo de caso, por representar uma adequação ao objeto de estudo, cujo teor é a formação docente do professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - IFNMG/*Campus* Januária.

O estudo de caso tem como características (GIL, 2009): a busca de profundidade; o conhecimento da realidade do ponto de vista dos sujeitos; é apropriado para identificar contradições e conflitos num determinado grupo; a análise do processo de mudança; ênfase na totalidade; capacidade para proporcionar o estudo de um grupo e o paradigma dialético como um modelo de explicação e interpretação da realidade que se fundamenta em oposições e choques entre posições.

O estudo de caso, assim como outros métodos de pesquisa, indica princípios e regras a serem observados ao longo de todo o processo de investigação. Mesmo sem apresentar a rigidez dos experimentos e dos levantamentos, os estudos de caso envolvem as etapas de formulação e delimitação do problema, da seleção da amostra, da determinação dos procedimentos para coleta e análise de dados, bem como modelos para interpretação.

Por que optamos pelo estudo de caso *único*? Primeiramente, podemos dizer que a presente pesquisa se trata de um objeto de estudo selecionado a partir de um caso específico inserido no contexto da EPT, especificamente no contexto do IFNMG/*Campus* Januária. Como ilustra a figura 1, essa escolha é uma forma apropriada de desenvolver uma pesquisa sobre determinada unidade de análise e “[...] eminentemente justificável sob determinadas circunstâncias – quando o caso representa: a) um teste crítico da teoria existente; b) uma circunstância rara ou exclusiva; c) um caso representativo ou típico; d) uma proposta reveladora ou e) uma proposta longitudinal” (YIN, 2010, p. 76). Dentre essas possibilidades elegemos o estudo representativo ou típico que se destina à análise de determinada situação específica.



**Figura 1: Estudo de caso único**

Fonte: Adaptação da figura 2.4, (YIN, 2010).

A análise desse caso se torna significativo e relevante pelo fato de representar um estudo em uma área específica, de grande preocupação no meio educacional. Na atual reconfiguração da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), a docência é desenvolvida por profissionais em diferentes áreas de formação como: engenharia, bacharel, licenciatura, dentre outras. Trata-se de um campo onde poucos pesquisadores têm atuado. Existem algumas pesquisas que revelam características e construção da identidade desses professores com focos pulverizados. A nossa intenção vai além da simples caracterização da formação docente, o que pode revelar fenômenos de diversas naturezas. Assim, o uso do citado estudo de caso se justifica, ainda, pela contribuição que pode ser dada ao campo de investigação.

O *lócus* da pesquisa é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFNMG/*Campus* Januária. Nesse contexto, levaremos em consideração os condicionamentos

históricos, socioeconômicos e políticos que determinaram e determinam os modelos de formação docente no Brasil, em particular na educação profissional. Esse fenômeno será estudado como um todo, a partir dos sujeitos que o compõem, sob a luz da análise de documentos e referenciais teóricos relacionados à formação docente.

Ao investigar a formação docente do professor do EBTT no IFNMG, sistematizamos uma questão central que aponta para qual é e como é desenvolvida a proposta de formação docente para esse professor. A partir dessa questão, definimos como objetivo geral: analisar qual é e como é desenvolvida a proposta de formação docente para o professor do EBTT no âmbito da EPT no IFNMG.

Em acordo com nossa intencionalidade, apresentamos as questões secundárias que se traduzem em objetivos específicos que nos possibilitarão atingir nosso objetivo geral e responder à nossa questão central. São elas:

- Quais são as influências e condicionantes das políticas educacionais que norteiam a formação docente no âmbito da EPT?
- Quem são os sujeitos que desenvolvem a docência na EPT (IFNMG/*Campus Januária*)?
- Como se dá a formação docente do professor do EBTT para desenvolver o trabalho docente?
- Qual é a concepção de docência que fundamenta a formação do professor do EBTT da EPT?
- Como o professor do EBTT concebe, organiza, desenvolve e avalia sua prática docente?
- De que forma os professores do EBTT, das diversas áreas de formação acadêmica, adquirem os saberes específicos da docência para a EPT?

Para responder a essas questões, pretendemos:

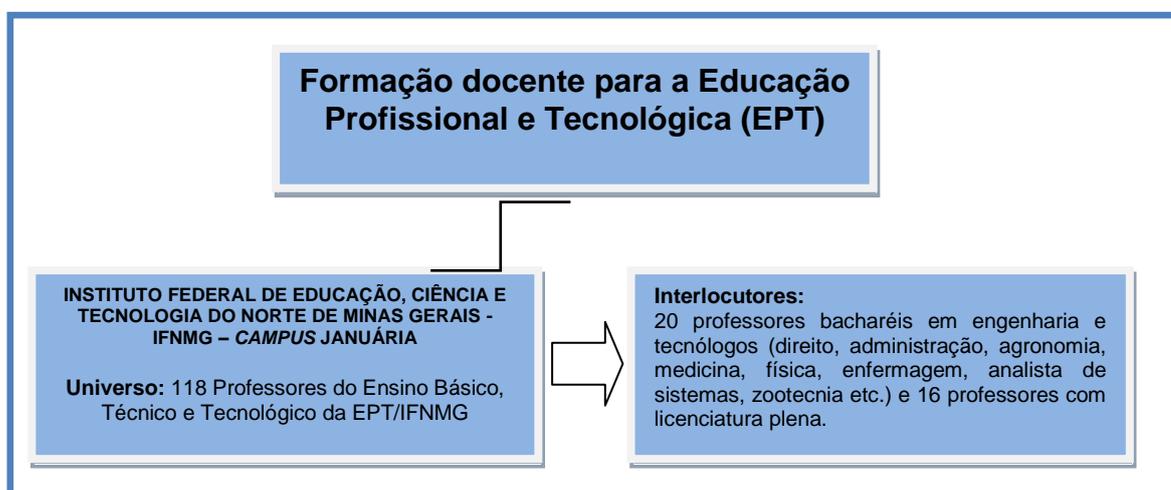
- analisar as influências e os condicionantes das políticas educacionais que norteiam a formação docente no âmbito da EPT;
- categorizar os sujeitos que desenvolvem a docência na EPT;
- analisar como se dá a formação do professor do EBTT para o desenvolvimento do trabalho docente;
- analisar a concepção de docência que fundamenta a formação do professor na EPT;

- analisar como o professor do EBTT concebe, organiza, desenvolve e avalia sua prática docente;
- analisar como o professor do EBTT adquire os saberes específicos da docência para a EPT.

O enfoque metodológico desta pesquisa considera o fenômeno a ser investigado como um processo, que necessita ser percebido a partir das mudanças qualitativas. Conforme Gil (2009, p. 29), “[...] uma vantagem do estudo de caso seria, portanto, de não separar o fenômeno de seu contexto”. Ao estudar a formação docente, no contexto apresentado, será considerada a complexidade relacionada à EPT, que tem os Institutos Federais como novo *locus* dos processos formativos, um modelo educacional inspirado em condicionantes e determinantes sociais e políticos.

Os interlocutores da pesquisa são professores do EBTT, do IFNMG/*Campus* Januária, conforme figura 2. Em um universo composto de 118 professores do EBTT, teremos como interlocutores 20 professores com a formação acadêmica inicial em bacharel/engenharia e tecnólogos (direito, administração, agronomia, física, enfermagem, analista de sistemas, zootecnia, entre outros) e 16 professores que possuem formação inicial em licenciatura plena. Optamos por esse perfil de professor, pelo fato de serem sujeitos do quadro do magistério que não tiveram uma formação específica para a docência na EPT e que, por circunstâncias particulares, atuam na profissão de professor da EPT, sob a condição de obter a formação docente para essa modalidade de ensino em serviço.

**Figura 2: Interlocutores da pesquisa**



O estudo de caso foi a nossa opção para desenvolvermos a pesquisa. Segundo Yin (2010), o estudo de caso requer profundidade e utilização de múltiplos procedimentos de coleta de dados. Para isso, utilizaremos a pesquisa bibliográfica que representa o estudo da literatura sobre o objeto de pesquisa. Este estudo servirá de fundamentação teórica para a abordagem e análise do tema investigado. Para Frigotto (2010, p. 78), a revisão de literatura “[...] consiste na ideia de que *primeiro* temos de aprender a teoria, as categorias, o referencial teórico, *depois* passamos a investigar a realidade”. Só assim, superaremos a pesquisa superficial baseada nas concepções da metafísica, implicando tomar um caminho diferente de investigação. Buscar o entendimento de como se *produz e reproduz concretamente determinados fenômenos sociais*, requer uma apreensão adequada sobre a concepção de mundo, que vai além da aparência.

Nesse sentido, buscamos produções científicas/teóricas/acadêmicas que investigaram os processos de formação docente no âmbito da EPT, tendo em vista os tópicos sistematizados, com o objetivo de construir um diálogo com as produções existentes.

Outro momento do estudo contempla a realização da pesquisa e a análise documental de materiais como: Regimento/IFNMG, Estatuto/IFNMG, Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI/IFNMG, Relatório de Gestão do IFNMG/2012, Regulamentos/IFNMG, Propostas e Ações de formação continuada para os professores no IFNMG, Leis, Decretos, Resoluções, Pareceres e editais de concurso. Com base nesses documentos, será possível identificar as diretrizes que regulam a formação docente, organização e estruturação das ações institucionais e prováveis ideologias que modelam os processos de formação de professores da EPT. Segundo Gil (2009), a importância do uso de documentos no estudo de caso, é o fornecimento de informações específicas que complementam ou ajudam a esclarecer resultados obtidos mediante outros procedimentos.

Para que haja uma compreensão da complexa formação de professores no âmbito da EPT, levaremos em consideração, também, a percepção dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no IFNMG/*Campus* Januária. Para isso, utilizaremos a coleta de dados, usando como instrumento o questionário semiaberto que será aplicado aos referidos professores, interlocutores da pesquisa. O questionário, como técnica de pesquisa, conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 201), “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Optamos por essa técnica por apresentar vantagens como: obtém grande

número de dados; atinge maior número de pessoas simultaneamente; possibilita uma abrangência ampla; obtém respostas rápidas, precisas; proporciona liberdade nas respostas, em função do anonimato; apresenta menos riscos de distorção; obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis; dentre outras.

A coleta de dados, no estudo de caso, exige rigor, e para que as vantagens sejam de fato reais, devemos tomar cuidado suficiente com o procedimento a ser adotado. No estudo de caso não existem controles de entrada para investigar as habilidades para esse método. Para Yin (2010, p. 95), são necessárias algumas habilidades básicas comumente exigidas na pesquisa, tais como:

Um bom pesquisador de estudo de caso deve ser capaz de *formular boas questões* – e interpretar as respostas; um bom pesquisador deve ser *um bom “ouvinte”* e não ser atrapalhado por suas próprias ideologias ou preconceitos; um pesquisador deve ser *adaptável e flexível* para que situações novas possam ser vistas como oportunidades, não como ameaças; um pesquisador deve ter *noção clara* dos assuntos em estudo, mesmo no modo exploratório; o pesquisador deve ser *imparcial sobre as noções preconcebidas*, incluindo as derivadas da teoria. Portanto, ela deve ser sensível e responsiva à evidência contraditória.

Esses atributos são essenciais, mas, ainda de acordo com essa perspectiva, a ausência de qualquer um deles é remediável; qualquer pesquisador que não possui um ou mais deles, pode trabalhar para desenvolvê-los. Construir essas capacidades significa ser ético com a investigação.

A análise de dados, na concepção de Bogdan e Biklen (1994), representa o processo de busca e de organização sistemática de transcrição de determinada fonte, com objetivo de clarificar a sua compreensão e de permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou a partir da investigação sobre tal realidade. A análise, para esses autores, “[...] envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, [...], descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (BOGDAN & BIKLEN, *idem*, p. 205). Tratar da interpretação dos dados coletados, a fim de torná-los compreensíveis, constitui-se em um planejamento que pode ser organizado a partir de várias fases.

Para realizarmos a análise e a interpretação de dados coletados a partir do campo empírico, utilizaremos o método de análise de conteúdo que, segundo Bardin (2011, p. 44) representa “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores

(quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens”. Nessa perspectiva, a análise de conteúdo é usada para ir além da simples leitura e significados superficiais que é o proposto nesse trabalho: analisar um problema real à luz de uma interpretação crítica.

A nossa finalidade é explicar e sistematizar o conteúdo dos discursos, das mensagens e seus significados, por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem (quem emitiu), contextos e efeitos desses conteúdos. Para Bardin (2011), a descrição do conteúdo é a primeira etapa necessária para se chegar à interpretação. Para melhor organização da pesquisa, o trabalho segue três etapas cronológicas propostas por Bardin, são elas: i) pré-análise; ii) exploração do material e iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Certamente, a interpretação e análise de conteúdos, nessa perspectiva, permitir-nos-ão a construção lógica de conhecimento sobre o sujeito (emissor da mensagem) e sobre o contexto no qual está inserido. Essa produção está relacionada à análise sobre a proposta de formação de professores do IFNMG – *Campus* Januária.

O ponto de partida para analisar a formação do professor da EPT no IFNMG/*Campus* Januária é a realidade a ser conhecida. Explicar a problemática proposta nesta pesquisa significa se apropriar de conhecimentos que partem de uma determinada realidade empírica para que, a partir desse ponto, possamos atingir nossos objetivos.

Para alcançar essa coerência, buscamos a luz da ontologia do ser social, perspectiva desenvolvida por Marx, “[...] esclarecer a ‘lógica da coisa’, partindo da visão difusa, confusa e caótica da empiricidade, para a concretude, passando pela abstração” (JIMENEZ *et al.* 2011, p. 156). Nesse sentido, o método de pesquisa é percebido como uma *expressão do movimento real*, o empírico só passa a ter sentido inteligível se integrado na totalidade do real, conforme afirmam os autores: “[...] o concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações, [...], o empírico passa a ser reconhecido como manifestação típica daquilo que lhe está subjacente e que lhe condiciona” (JIMENEZ *et al. idem*, p. 156).

Desse modo, a pesquisa parte da concepção do materialismo histórico-dialético, visão crítica que permite a apreensão da realidade concreta, que *vai à raiz* do fenômeno a ser investigado, sustentada por um referencial teórico que se contrapõe às teorias de análises metafísicas (positivismo, idealismo, estruturalismo e materialismo vulgar), por entender que tais enfoques não atingem as explicações coesas com profundidade.

A formação de professores da EPT reflete ideologias e valores que precisam de interpretações aprofundadas no sentido de desmistificar a lógica que se revela em relação à problemática dessa investigação. Para isso, buscamos analisar esse processo que é histórico e social, considerando as categorias *totalidade*, *contradição* e *mediação*.

Para Marx, a sociedade burguesa é uma totalidade concreta, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade (PAULO NETTO, 2011). Assim, entendemos que o objeto da pesquisa em tela, representa o complexo de uma totalidade no campo da educação, que apresenta o real-concreto enquanto *síntese de múltiplas determinações* (MARX, 2008), que está em constantes mudanças e alargamento. Nesse sentido, entendemos que a formação de professores, nosso objeto de pesquisa, tem como ponto de partida a totalidade histórica e social que se dá na estrutura da sociedade capitalista.

Segundo Paulo Netto (2011), o estudo das categorias deve conjugar a análise diacrônica (da gênese e desenvolvimento) com a análise sincrônica (sua estrutura e função na organização atual). Para nós, a questão crucial está em desvelar as relações entre os processos decorrentes no campo da formação de professores na EPT, considerando e tomando por sua base a totalidade desse universo, no qual compreendemos que a formação docente de modo geral se insere em um processo social originário de múltiplas determinações. Para dar conta dessa realidade, buscaremos articular as três categorias nucleares: *contradição*, *totalidade* e *mediação*; que Marx apresentou como perspectivas metodológicas, propiciando uma clarificação teórica consistente sobre um fenômeno imerso na sociedade burguesa.

Tais categorias nos ajudam a compreender o todo, nos aspectos gerais e essenciais do real. São elementos constituintes da realidade e têm como função interpretar a realidade. Na perspectiva marxiana, a totalidade expressa o fato de que a realidade social é um conjunto articulado de partes. A respeito disso vale citar Tonet (2013, p. 96): “Cada uma dessas partes é, em si mesma, uma totalidade, de maior ou menor complexidade, mas jamais absolutamente simples”. Nessa expressão, entendemos, ainda, que há uma relação dialética entre o todo e as partes sendo, porém, o todo, o momento determinante. Nesse conjunto, a contradição e a mediação são elementos inerentes e próprios dessa lógica. Sem essas categorias a totalidade seria *inerte e indiferenciada*.

A *categoria da contradição* é a base da metodologia dialética, entendida como um motor interno do desenvolvimento do real. A contradição não se limita em deter o conhecimento sobre a sociedade, mas também, compreende o mundo do trabalho, seus efeitos e, conseqüentemente, toda atividade humana. Assim como sinaliza Cury (1985, p. 31), “[...]”

todo o real é um processo que contém, sem encerrar, o possível numa unidade de contrários”. Ignorá-la, seria desconsiderar da realidade seu caráter dinâmico e de inacabamento.

A *totalidade* concreta e articulada, de acordo com Paulo Netto (*idem*, p. 57), é a sociedade burguesa, em um movimento dinâmico, resultado do seu caráter contraditório. É no processo dialético entre totalidade e contradição que o real pode ser compreendido como um todo que implica sua criação, processo de concretização, estruturação e finalidade (CURY, 1985). Entretanto, vale citar Tonet (2013), quando afirma que a totalidade expressa o fato de que a realidade social é um conjunto articulado de partes, e que as partes que constituem cada um desses conjuntos se determinam mutuamente e dialeticamente. Esse conjunto é constituído por contradições e por mediações, que resultam em uma processualidade dinâmica, que atinge todos os fenômenos sociais, de modo concreto em cada um deles.

A *mediação como categoria* auxilia a compreensão da articulação entre estrutura e superestrutura que diz respeito à unidade fundamental entre duas realidades dialeticamente diferentes: relações de produção e as forças produtivas. Nessa articulação, não se considera apenas uma direção, mas relações que se constituem reciprocamente.

Cury (*idem*, p. 64) aponta que a educação representa um elo dessa articulação, tendo em vista o seu caráter de *condução das consciências*. Na sociedade de classes, a educação possui um caráter mediador, ocupa-se da relação entre as classes em um movimento duplo de preparar os indivíduos para a reprodução ampliada do capital e de filtrar formas de como podem ser percebidas as relações sociais. Obviamente, a educação escolar, em sua dimensão ampla, tem a condição concreta para desarticulação desses arranjos. Isso, quando desvela as relações de poder e socializa um saber que prepara para possibilidade de uma nova sociabilidade.

No processo de formação de professores para a EPT, buscamos compreender também como se dá essa articulação nas relações formativas docentes, tomando por base a reprodução do capital. A formação de professores como mediação, opera em função tanto da sistematização do saber/conhecimento e desvendamento do real, quanto para o esvaziamento da consciência crítica e o camuflar da realidade.

Para Frigotto (2010, p. 82), a dialética materialista “situa-se, então, no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos”. Esse ponto de vista se alia à nossa intenção, no sentido de que buscamos uma compreensão e conhecimento da realidade sobre as tramas embutidas nas propostas de formação de professores, um campo marcado

pelas disputas e construído a partir de interesses que buscaremos revelar ao longo da investigação.

A concepção básica do materialismo histórico-dialético é sistematizada por Marx, tomando por base a contundência sobre o modo humano de produção social da existência. Afirmando Marx e Engels (2007, p. 87) que

O primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal destes indivíduos e, por meio dela, sua relação dada com o restante da natureza. [...] Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal.

E mais, acentuam que (*idem*), “Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiferentemente, sua própria vida material”. Marx e Engels postulam que o homem é um indivíduo que determina o modo de produção e também é determinado por este; é um sujeito produtor de suas representações, de suas ideias e estabelece entre si relações sociais e políticas. Trata-se de uma concepção voltada para a essência do mundo real. Bem como assevera Tonet (2013, p. 80), com base nos pressupostos dessa obra marxista, “[...] é preciso partir da terra para o céu”, o que pressupõe apreender o processo de *entificação* do mundo a partir do seu momento fundante, que é o trabalho. Para compreender a lógica do nosso objeto de estudo na ótica marxista, buscamos superar as ideias e fantasias criadas pelas concepções modernas, que mascaram o real. Partirmos de fatos reais, no caso, com indivíduos concretos, a partir da relação com a atividade docente que, nessa pesquisa, é compreendida como processo de reprodução.

Nesse contexto, levamos em consideração os condicionamentos políticos e socioeconômicos, no qual o problema é estudado na totalidade, a fim de situá-lo no “interior do complexo do ser social” (JIMENEZ *et al.* 2011, p. 161). Por esse motivo, buscamos o reconhecimento das relações entre o fenômeno investigado, considerando a sua dimensão histórica e dialética. Nessa direção, o enfoque metodológico desta pesquisa não poderá ser outro, se não, o materialismo histórico dialético concebido por Marx. Temos por base a formação docente como processo complexo resultante da *complexificação* determinada pelas políticas da sociedade capitalista. De acordo com Tonet (2009, p. 10) citado por Jimenez *et al.* (*idem*, p. 161), o sentido do fenômeno “[...] é definido pelas necessidades mais gerais da reprodução do ser social”. Assim, propomos uma leitura para além das aparências, de onde

partiremos da lógica do objeto específico para a apreensão de um sentido mais amplo, entendendo que o processo de formação de professores, em larga medida, faz parte de um conjunto de determinações da reprodução social. Portanto, torna-se imprescindível esclarecer em que dimensão o objeto da pesquisa se articula às exigências inerentes ao metabolismo do capital.

## 2 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

### 2.1 Contexto histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

Ao nos debruçarmos sobre os marcos históricos da educação profissional e tecnológica no Brasil, recorreremos às contribuições teóricas de Saviani ao analisar a educação de acordo com sua evolução da seguinte forma: *teorias não críticas*: tradicional, escola nova e tecnicista; *teorias crítico-reprodutivistas*; e *pedagogia histórico-crítica*, representada por uma teoria pedagógica contra hegemônica, em favor da luta contra as articulações e interesses dominantes. Nesse sentido, procuramos apresentar uma linha histórica da EPT relacionada à filosofia da educação, a fim de identificar as tendências que sedimentaram modelos e formas de educação, a partir das influências e dos determinismos socioeconômicos.

A educação profissional teve origem no Brasil colônia e se estende até os dias atuais. Nesse percurso, aconteceram transformações sociais, econômicas e políticas que delinearão os mais diversos modelos de educação profissional influenciados, conseqüentemente, por interesses político-econômicos, no sentido de garantir o disciplinamento dos setores populares e a manutenção da ordem e a estruturação do período colonial. A educação profissional assumiu novas configurações a partir da Primeira República, com a criação de poucas e tímidas instituições dedicadas ao ensino de ofícios artesanais e manufatureiros.

De acordo com Veiga (2012, p. 33), os jesuítas foram os principais educadores de quase todo período colonial, atuando no Brasil, de 1549 a 1759. Nesse período a educação não era percebida como valor social relevante. A base da economia era agrário-exportadora-dependente, predominando o sistema escravocrata de produção e organização do trabalho. Os *engenhos* constituíam as unidades básicas de produção, e também, prevaleciam as práticas educativas informais de qualificação no e para o trabalho.

Segundo Manfredi (2010) e Cunha (2000), nesse contexto a aprendizagem dos ofícios para os escravos e para os homens livres era desenvolvida no próprio ambiente de trabalho sem quaisquer preocupações ou regulações, sem uma sistematização de tarefas para os aprendizes. Constituíam-se o princípio da educação profissional, em que os aprendizes eram aqueles que apresentavam em termos tanto técnicos: força e habilidade; quanto sociais: lealdade ao senhor e ao seu capital.

O trabalho manual era destinado aos escravos (africanos) e índios e, a estes, era imposto um padrão civilizatório que não era os seus (no intuito de prepará-los para servir os colonizadores). Para a elite colonial, a educação era outra, preocupada com o ensino

humanístico, de cultura geral e enciclopédica. Nesse momento, instaura-se a dicotomia do trabalho manual-intelectual, conforme mostraremos seus desdobramentos ao longo deste texto.

A pedagogia dos jesuítas foi marcada pela visão essencialista de homem (SAVIANI, 1984) fundamentada em princípios dogmáticos. Nesse contexto, a metodologia de ensino era restrita a um conjunto de regras e normas que orientavam o processo de ensino. Após a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal em 1759, tenta-se desencadear um perfil educacional à luz da pedagogia tradicional leiga, inspirada no liberalismo clássico. Portanto, “[...] isso demonstra o empenho de Pombal em pautar-se pelas ideias do Iluminismo e rever a cultura e a instrução pública segundo está concepção” (SAVIANI, 2011, p. 76). Isso não significou o rompimento com a influência católica na educação, mas, sim, a desarticulação do seu monopólio. Afirma-se também, o aprofundamento da dualidade do ensino com a nova organização instituída por Pombal: de um lado, as *aulas régias* ministradas por professores leigos; por outro lado, os seminários que preparavam de modo mais completo os sacerdotes e membros da aristocracia.

O ensino profissional no Império teve lugar separado no sistema escolar público, “[...] o Estado procurava desenvolver um tipo de ensino apartado do secundário e do superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligado à produção: os artífices para oficinas, fábricas e arsenais” (MANFREDI, 2010, p. 75).

Esse quadro, segundo Saviani (2012, p. 6), marca a chamada constituição dos “sistemas nacionais de ensino”, data de meados do século XIX. Para Saviani (*idem*, p. 6), “[...] a escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente”. A ideia de ensino, de modo geral, organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite o seu acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que são transmitidos. Essa teoria é denominada pelo autor de pedagogia tradicional.

Os últimos anos do Império e as primeiras décadas de implantação do projeto político republicano foi um período marcado por grandes mudanças no âmbito socioeconômico. O Brasil inaugurava uma nova fase econômico-social, em virtude do desenvolvimento dos processos de industrialização e urbanização (MANFREDI, *idem*). Decorrente disso, inaugura-se um período de modernização compreendido que a tecnologia, no âmbito da adaptação e da manutenção importada, gera necessidades de adequações e qualificação profissional, no campo da instrução básica profissional.

No âmbito educacional, portanto, surge uma nova maneira de interpretar a educação. Toma corpo o movimento escolanovista, que tem a educação (fator de equalização social) como “[...] um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos a sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais” (SAVIANI, 2012, p. 8). Segundo esse autor, trata-se de uma teoria pedagógica que tem como centro o *aprender a aprender*. Esse lema, de acordo com Duarte (2011, p. 9), “[...] é a forma alienada e esvaziada pela qual é captada, no interior do universo ideológico capitalista [...]”. O que significa uma manobra ideológica da classe dominante para esvaziar a educação destinada à população pobre; conquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação da burguesia.

Em linhas gerais, esse movimento é inspirado no pensamento pedagógico latino-americano, defende os princípios liberais, em que a educação escolar passa a ser direito de todos. A escola nova, originária desse movimento, representou uma educação para a elite, cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: “[...] manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses” (SAVIANI, *idem*, p. 9). Isso, para o autor, apresentou-se como um fenômeno de *recomposição da hegemonia da classe dominante*.

Nesse aspecto, podemos afirmar que a educação profissional não era destinada apenas aos ‘pobres’ e aos ‘desafortunados’, mas a todos aqueles pertencentes a camadas populares urbanas. A construção do sistema de ensino profissional apontava para uma organização institucional e governamental de qualificação e disciplinamento dos trabalhadores. Para esse campo de formação, a educação é reduzida aos preceitos do *aprender a aprender*, pois não caberia a esta modalidade, o papel de transmitir o saber objetivo, mas de preparar os indivíduos para atender a uma necessidade que deles fosse exigida pelo processo de adaptação às alienadas relações sociais do sistema capitalista.

Com a evolução desse sistema a partir dos interesses de ordem econômica e política, em 1909, o então Presidente Nilo Peçanha cria a rede federal de educação profissional por meio do Decreto n. 7.566, instituindo 19 escolas de Aprendiz e Artífices, uma em cada unidade da federação (MANFREDI, 2002). Essa nova organização atentava para o desenvolvimento industrial capitalista, cuja única finalidade estava centrada na formação de operários por meio do ensino prático e conhecimentos técnicos. Tal criação culminou nas escolas técnicas e, posteriormente, nos Cefets.

Segundo Veiga (2012, p. 38), no período situado entre 1930 e 1945, alinhado às questões macroestruturais da sociedade brasileira, a formação do professor passa a ser delineada a partir das influências das concepções humanista tradicional e humanista moderna. Concepções que fundamentaram uma visão de homem, centrada na existência, onde o aspecto psicológico sobrepõe o aspecto lógico. O movimento escolanovista marcou profundamente o campo da didática, “[...] passando a acentuar o caráter prático-técnico do processo ensino-aprendizagem, onde teoria e prática são justapostas”.

Com o esgotamento do modelo escolanovista, no final da primeira metade do século XX, a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade; articulava-se uma nova teoria educacional denominada de pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2012). Em linhas gerais, nesse período, conforme assevera Saviani, o trabalhador deve adaptar-se ao processo de trabalho. Na linha de montagem ele exerce o papel de executor de determinada parcela do trabalho, onde o resultado do seu trabalho lhe é estranho. O que é pertinente nessa nova forma é a mecanização dos processos. Conseqüentemente, as propostas educacionais passam a ganhar um enfoque sistêmico. O papel do professor e aluno é convertido em uma lógica racional: executores de planejamentos e de controle externo que determinam o que devem fazer, quando e como o farão.

No contexto apresentado, a educação tem o papel de contribuir para a superação da marginalidade (aquele incompetente, ineficiente ou improdutivo), na medida em que formar indivíduos eficientes e produtivos, como objetivo fundamental voltado para o desenvolvimento produtivo da sociedade. Assim, na visão do autor, a educação cumpria a função de equalização social.

Nesse ideário, em 1942, as Escolas Industriais e Técnicas são criadas com a finalidade de formar força de trabalho específica para os setores da produção e da burocracia (ensino agrícola; ensino industrial; ensino comercial e o ensino normal para a formação de professores). Tiveram suas estruturas calcadas na lógica dualista, com vista a formar as elites dirigentes com acesso a um ensino propedêutico e com livre acesso ao ensino superior; e, por outro lado, uma formação destinada à profissionalização de técnicos para a indústria, comércio e agricultura; estes excluídos do acesso ao ensino superior. Segundo Otranto (2010), em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas passaram à categoria de autarquias e foram denominadas Escolas Técnicas Federais. Em 1978, em função da sua expansão, três delas se transformaram em Centros Federais de Educação Tecnológica, surgindo os Cefets do Rio de

Janeiro, Paraná e Minas Gerais, posteriormente, acrescidos de outras escolas que também foram alçadas à categoria de Cefets. Podemos citar o Cefet Januária, em Minas Gerais, que mais tarde toma outra configuração. Ao longo da história da educação nacional, a rede de educação profissional foi se configurando a partir de interesses políticos e empresariais de ordem capitalista.

No período de 1945 a 1964, o Estado representava o principal protagonista dos planos e programas de investimentos que alicerçaram o empresariado industrial. As políticas educacionais tiveram as suas forças sedimentadas em concepções e práticas escolares dualistas: de um lado, a concepção de educação escolar acadêmico-generalista, na qual os alunos tinham acesso a conhecimentos científicos mais amplos; e de outro, a educação profissional, na qual os alunos recebiam informações técnicas para o desenvolvimento de um ofício, sem aprofundamento teórico-científico que pudesse favorecer condições de prosseguir ou ampliar os estudos, uma espécie de domesticação. Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases n. 4024, de 1961, a dualidade foi mantida, a educação profissional permanece atendendo às necessidades dos setores empresariais.

Manfredi (2002) sinaliza que as principais agências de educação profissional foram as entidades do Sistema S (de modo especial, o Senai) criadas com o objetivo de atender às necessidades dos setores empresariais, mantidas como um sistema paralelo. A expansão desse sistema se deu com a ascensão dos militares ao poder, a partir de 1964. Os governos militares (1964 a 1985) optaram por empreendimentos de desenvolvimento nacional, que fizeram emergir a necessidade de desenvolver vários programas que requeriam mão de obra em massa. Isso implicou na revitalização do Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra – PIPMO (o PIPMO foi criado no governo João Goulart pelo Decreto n. 53.324/1963, para treinamento acelerado, de modo que fossem supridos de força de trabalho os diversos setores da economia).

O programa desenvolvido pelas instituições existentes de formação profissional (Senai e escolas técnicas da rede federal) visava uma capacitação rápida e aligeirada dos trabalhadores. Os cursos eram de curta duração e os conteúdos se enquadravam no reducionismo prático e operacional. Tais iniciativas fortaleceram o Sistema S, as empresas privadas e estatais.

Segundo Veiga (2012, p. 40), o quadro que se configurou no Brasil, com o movimento de 1964, deu origem a um modelo político-econômico que se preocupava com o crescimento econômico do país. Conseqüentemente, a educação representava um instrumento eficaz com a

responsabilidade de promover “[...] a preparação adequada de recursos humanos necessários à incrementação do crescimento econômico e tecnológico da sociedade, de acordo com a concepção economicista de educação”. A educação estava reduzida a um campo de treinamento eficiente para a execução de múltiplas tarefas demandadas pelo sistema social.

Ainda sob o regime dos governos militares, o sistema educacional passou pela reforma do 1º e do 2º grau (atualmente denominados de ensino fundamental e médio) mediante a Lei n. 5.692/1971. Essa legislação instituiu a *profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário*, uma proposta que, formalmente, equiparava o curso secundário com os cursos técnicos, algo que não se consolidou na prática. Essa reforma ocorreu em um momento em que o País atendia e se relacionava com os interesses econômicos internacionais, decorrentes de acordos internacionais. O sistema educacional, marcado pela influência dos acordos MEC/ Usaid (SAVIANI, 2011; VEIGA, 2012), recebeu a incumbência de preparar os indivíduos para atender ao mercado de trabalho. Isso não só marcou o caráter produtivo da escola com base no modelo fordista de produção capitalista, como reforçou a estrutura dual, seletiva e excludente dos processos de escolarização.

A Lei n. 5.692/1971, marcada pela *flexibilidade*, instituiu a diferenciação entre terminalidade real e terminalidade legal. O que para Saviani (2012, p. 54), significa comumente o seguinte: “todo conteúdo de aprendizagem do 1º grau será dado em oito anos; eis o legal, ou seja, o ideal. Mas, naqueles lugares em que não há condições de se ter escola de oito anos, então se organiza esse conteúdo para seis anos, [...] e assim por diante”. Como o autor nos mostra, podemos notar a ênfase no aligeiramento do ensino destinado ao proletariado. Assim, como nos assevera Santos (2012, p. 17), a classe dominante interessa, apenas oferecer uma “[...] instrução parcial, fragmentada, aligeirada e de qualidade pendular. Isso apenas é possível porque a burguesia é a proprietária dos meios de produção e, conseqüentemente, pode moldar a escola à sua imagem e semelhança”. Para os filhos da elite, é reservada a educação que atende e garante a posição detentora do poder.

Frigotto (2010) considera que as reformas no campo da educação, nesse período, foram completas, no sentido de adaptar esse campo ao projeto do golpe civil-militar. Sob a égide do economicismo e do pragmatismo, adotou-se a ideologia do capital humano. Segundo suas perspectivas, a profissionalização compulsória do ensino médio e a formação técnico-profissional foram pensadas para adestrar e ensinar o que serve ao mercado. A pedagogia do Sistema S, em especial do Senai, como pedagogia do capital, foi incorporada como política dos governos militares para o campo da educação.

É importante enfatizar, que a pedagogia tecnicista marcou profundamente os processos de formação de professores. Assim como afirma Veiga (*idem*, p. 41), os conteúdos dos cursos de didática “[...] centram-se na organização racional do processo de ensino, isto é, no planejamento didático formal e na elaboração de materiais instrucionais, [...]. O processo é que define o que professores e alunos devem fazer [...]”. Então, a docência passou a ser submetida a um pesado e sufocante ritual, de execução cega e desconhecida.

Como afirma Saviani (2012), a pedagogia tecnicista, na tentativa de transpor para a escola a forma de operacionalização do sistema fabril, esfacelou a especificidade da educação. Nesse contexto, a educação tecnicista cruzou com as condições tradicionais, bem como o pragmatismo nascente da pedagogia escolanovista. Na concepção desenvolvida pelo autor, a pedagogia tradicional, escolanovista e tecnicista forma um grupo de *teorias não críticas*; isto é, a educação aparece como autônoma, busca compreendê-la a partir dela mesma, desempenha um papel de conformação da sociedade, evitando uma desorganização do sistema social vigente.

As teorias crítico-reprodutivistas constituídas a partir da teoria dos aparelhos ideológicos de Estado, de Althusser; da teoria da reprodução, de Bourdieu e Pesseron, ambas de 1970; e da teoria da escola capitalista, de Baudelot e Establet, de 1971, desempenharam um papel importante no Brasil, porque de alguma forma empenharam-se em fazer a crítica à política educacional dominante, a pedagogia tecnicista, bem como ao regime autoritário. Esses estudiosos consideravam que a escola cumpria o papel de reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista (SAVIANI, *idem*). Apesar de apontar as críticas ao sistema, essas teorias não apresentavam propostas de intervenção pedagógica de uma possível transformação social, restringiam-se a constatar determinada realidade e que tal, não poderia ser de outra forma.

Depois de 20 anos de ditadura militar, em um contexto já marcado pela ideologia neoliberal e da globalização, tem início a transição para a democratização da sociedade brasileira. Com a promulgação da Constituição Federativa do Brasil de 1988, afirma-se a democracia política. Essa transição se dá de forma contraditória e ambígua (FRIGOTTO, 2010). Na constituição estão proclamados os rumos para a democracia social, mas as forças conservadoras ultrapassam os limites da Constituição e a submete, por meio de decretos e outros artifícios, em objeto sem vida. Nessa nova trama, Frigotto (*idem*, p. 31) aponta que na década de 1990,

[...] inicia-se a cega adesão à doutrina neoliberal. O debate político e econômico são substituídos pelo discurso técnico-gerencial e pelo ideário do ajuste, descentralização, flexibilização e privatização. Esse ideário teve consequência prática nos oito anos do Governo Fernando Henrique Cardoso, segundo os ditames do que foi conhecido como o Consenso de *Washington* ou a cartilha do ajuste dos países dependentes para a adequação aos objetivos dos centros hegemônicos do sistema capital mundial.

Segundo o autor, o campo educacional, estabelecido no âmbito político-econômico, pode ser compreendido no embate de forças mais amplas. A educação não aparece, nesse contexto, como algo fundamental, o que conseqüentemente, não permitiu a inserção de um projeto nacional que propunha mudanças substantivas na sociedade e na educação.

O discurso que justificava determinadas medidas era predominantemente retórico, tanto no plano da ideologia do capital humano (contexto político-econômico das décadas de 1960 a 1980), quanto nas fases ideológicas, da “sociedade do conhecimento”, da “pedagogia das competências” (RAMOS, 2011) e da empregabilidade (década de 1980 e 1990). Para Frigotto (2010), no primeiro caso, a ideia de capital humano detinha, no âmbito da classe dominante, a educação como forma de integração, ascensão e mobilidade social. No segundo caso,

com a crescente incorporação do capital morto, por meio do uso da ciência e da tecnologia como forças produtivas diretas e por meio da ampliação do desemprego estrutural e de um contingente de trabalhadores supérfluos, as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, cidadão produtivo, competências e empregabilidade tentaram convencer de que não há lugar para todos, tentando reduzir o direito social e coletivo ao direito individual (*idem*, p. 31).

Tais noções representam o poder ideológico burguês, impondo a aceitação da realidade de forma invertida. Somos inculcados pela crença de que o nosso desenvolvimento está estagnado em função do baixo nível de escolaridade e que os trabalhadores não têm emprego porque não investiram em sua qualificação para a empregabilidade. Daí a ideia de que a educação básica e a formação técnico-profissional seriam a chave para se tornarem reconhecidos pelo mercado como *cidadãos produtivos* e úteis a ele.

Manfredi (2002, p. 107), enuncia que

[...] as mudanças técnico-organizativas introduzidas com adoção do padrão capitalista de acumulação flexível iriam gerar tensões e contradições entre o “velho sistema educacional” e as novas demandas e necessidades iriam tensionar velhas estruturas e fazer emergir, a partir da segunda metade dos anos 90, os debates para a reestruturação do ensino médio e profissional.

Isso corresponde à chamada reforma de ensino médio e profissional na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, precedida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) e o Decreto Federal n. 2.208/97 que trataram do conteúdo da reforma do ensino profissionalizante no Brasil. Então, no final da década de 1990, começa a gestação de uma nova institucionalidade no campo da educação profissional.

Tal reestruturação tinha como objetivo prioritário o anunciado pelo discurso político, a melhoria da oferta educacional e sua adequação às novas demandas econômicas e sociais da sociedade globalizada (MANFREDI, 2002) que deveriam preparar os processos formativos para o ajustamento aos novos padrões de produtividade, avanço tecnológico e atendimento às necessidades mercadológicas. A organização da educação passou a ser normatizada em nível básico, técnico e tecnológico. No modelo educacional implementado pela reforma do Estado brasileiro, a obrigatoriedade do ensino profissionalizante não aconteceu como previsto. Na realidade, essa ideia só reforçou a separação entre o ensino médio e o ensino profissionalizante, sendo o primeiro destinado às elites dominantes, e o segundo, destinado aos subordinados e filhos de trabalhadores. O pressuposto básico desse modelo esteve ancorado aos ideais do mercado capitalista.

No contexto neoliberal, a educação e, conseqüentemente, a didática são vistas fora do contexto social, desvinculadas da realidade e baseada na racionalidade técnica, “possibilitando a formação do professor técnico, mero executor de atividades rotineiras, acríicas e burocráticas” (VEIGA, 2012, p. 47). Neste rol, o ensino é concebido como disciplinador e de caráter pragmático.

Frigotto (2010) sinaliza, dentre outras considerações, três pontos que nos mostram a essência do projeto societário da década de 1990: 1) tratava-se de um projeto societário imbricado por um capitalismo monetarista e rentista, associado de forma dependente e subordinada aos centros hegemônicos do sistema capitalista. Para esse projeto, não havia necessidade de universalização e nem de democratização da educação básica; 2) significou a reiteração do dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, a frágil relação educação básica e formação técnico-profissional na perspectiva da pedagogia do capital e do mercado; e 3) tratava-se de formar *cidadão produtivo* (mão de obra) adaptado ao mercado e a formação de indivíduos submissos e alienados.

A rede federal de educação profissional tem a sua redefinição de finalidades no Governo Lula, com a revogação do Decreto n. 2.208/1997, que representou uma espécie de símbolo da desastrosa política educacional no governo FHC (FRIGOTTO, 2010). Em 2004, é

promulgado o Decreto n. 5.154/04, na perspectiva da educação politécnica ou tecnológica em contraposição à perspectiva do dualismo imposto pelo Decreto n. 2.208/97, uma política que, segundo o discurso, anunciava a superação tanto do academicismo quanto da visão de profissionalização adestradora.

O Decreto n. 5.154/2004 apresenta uma nova versão de Educação Profissional e Tecnológica, conforme o art. 1º

A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de: formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio; e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Esse dispositivo demanda grandes discussões, dentre elas, a atuação e trabalho docente frente a essa nova organização e oferta de ensino, os significados das suas modificações, bem como a ideia de restituição da possibilidade de integração e a regulamentação da educação tecnológica de nível superior.

A revogação do Decreto n. 2.208/1997 não aconteceu de forma automática ou por boa vontade política. Podemos considerar que esse processo de discussão se deu de forma polêmica, envolvendo educadores, dirigentes, sindicatos e outras instituições. A expectativa da sociedade civil em relação ao Governo Lula era a possibilidade de romper com a fragmentação da educação profissional e aligeirada em função das alegadas necessidades do mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010). Esse movimento culminou na aprovação do Decreto n. 5.154/2004, fruto de uma complexa acumulação de forças, mas que carrega ainda, algumas contradições. É importante registrar, também, que esse novo decreto não tratou da formação de professores para a EPT.

É *mister* salientar o movimento que surge reconhecendo a educação como instrumento de contradição e mediação. A *pedagogia histórico-crítica*, concepção teórica desenvolvida por Saviani em 1979, é um estudo de compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. Surge da crítica aos modelos educacionais que determinaram o desenvolvimento da educação brasileira, a partir das influências da pedagogia católica (a pedagogia tradicional); da Escola Nova; da pedagogia tecnicista, conforme já apresentamos anteriormente. Nesses marcos, mostramos o papel ocupado pela educação profissional.

Com o surgimento da crítica à pedagogia tecnicista, modelo de educação oficial, implementado pelo regime militar, ascende-se uma posição crítica influenciada pelas teorias crítico-reprodutivista. Esse conjunto de teorias recebe essa denominação, segundo Saviani (2011, p. 78), “porque não se pode negar seu caráter crítico, se entendermos por concepção crítica aquela que leva em conta os determinantes sociais da educação”, além de críticas, são reprodutivistas, porque chegam à conclusão de que a educação tem a função exclusiva, de reproduzir as relações sociais vigentes. A concepção de que a educação, na sociedade capitalista, reproduz os interesses do capital, serviu para denunciar a pedagogia oficial dominante (tecnicista).

Saviani toma por base a teoria crítico-reprodutivista, submetendo-a a crítica, evidenciando o seu caráter a-histórico. Isto, por entender que essa corrente teórica, concebia a sociedade capitalista como algo não suscetível à transformação e, portanto, de forma não contraditória. A partir dessa crítica, o autor afirma que “[...] conseqüentemente, a sociedade capitalista contém, também, em seu interior, um caráter contraditório cujo desenvolvimento conduz a transformação e, mais tarde, à sua própria superação” (*ibidem*). A educação, nesse movimento, é determinada por contradições internas à sociedade capitalista, podendo não ser apenas um elemento de reprodução, mas um elemento que impulsiona a transformação dessa sociedade.

É a partir dessa análise crítico-dialética que se entende que a educação é determinada pela sociedade, mas que exerce, relativamente, uma ação recíproca, isto é: o “[...] determinado também reage sobre o determinante. Conseqüentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação” (*ibidem*).

É essa passagem, da forma crítico-a-histórica para uma concepção crítico-dialética da educação, que Saviani traduz como expressão *pedagogia histórico-crítica*. O sentido básico dessa formulação teórica envolve “a necessidade de compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objeto e, por consequência, a possibilidade de articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não a sua manutenção, a sua perpetuação” (SAVIANI, *idem*, p. 80). Tal movimento tem como pressuposto uma concepção dialética da história. Isso, segundo o autor, envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, entendida essa manifestação como resultado de um processo de longa transformação histórica.

As instituições que tem alocado a EPT, ao longo de sua trajetória histórica, são acomodadas, predominantemente, ao projeto do capital. Mesmo, aparentemente, vindas por meio de boas intenções não extrapolam o plano formal. Suas propostas não são capazes de superar a lógica do capital, pelo contrário, alimenta a sua reestruturação. Desse modo, “[...] as soluções educacionais formais, mesmo algumas das maiores, e mesmo quando são sacramentadas pela lei, podem ser completamente *invertidas*, desde que a lógica do capital permaneça intacta como quadro de referências orientador da sociedade” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45). Atualmente, é o que se percebe de forma clara em relação aos processos de formação escolar. A lógica formativa direcionada aos indivíduos da EPT, em particular, opera a favor da ordem.

Sabemos que a educação tecnológica é uma expressão ideológica que passou a ser utilizada pelos neoliberais com uma significância atrelada aos interesses da classe dominante. No momento atual, assim como afirma Santos (2012), é divulgada como importante alternativa para que os trabalhadores tenham acesso ao ensino superior. É uma expressão preferida da elite brasileira que, associada ao neoliberalismo e aos imperativos da globalização, ganha aceitação midiática, buscando justificações para suas propostas educacionais de cunho ideológicas. Isso nos leva a entender que a EPT, tal como é apresentada na sua configuração política, está alinhada aos interesses da reprodução ampliada do capital.

Contestar a atual proposta de EPT, como instrumento de reprodução social do capital, é um passo em direção a uma prática educativa emancipatória. Assim, é possível pensar na “escola do futuro”, a partir da compreensão de elementos constitutivos da proposta marxiana. Conforme defende Santos (*idem*, p. 32),

[...] pleiteamos a formação do homem de forma *omnilateral*. E para os que considerem uma utopia tal propositura, deixamos exposto que é melhor defender a “escola do futuro” como sendo ela integral, universal que eduque a humanidade para a plenitude de suas potencialidades, priorizando a ciência, depois o método e por fim a técnica.

Aqui, não nos referimos a uma formação ou educação que visa o adestramento em determinado fazer ou habilidade, como ocorre nos cursos de formação tecnológica, mas, uma educação, capaz de formar o trabalhador para a plenitude do ser social, inspirada nos princípios que apontam para a formação *omnilateral*, assim como o autor nos apresenta; que preocupe com o desenvolvimento humano e de suas potencialidades de forma integral e

universal. Nesse sentido, colocamos a qualificação ou a formação de professores da EPT em discussão evitando a visão apologética em relação aos seus instrumentos reguladores que têm revelado, sob o prisma da fragmentação e aligeiramento, o perfil ideal para a sustentação da lógica da reprodução capitalista.

## **2.2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo *locus* para a Educação Profissional e Tecnológica**

Até o final de 2008, a rede federal de educação profissional, segundo Otranto (2010), conforme dados do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), contava com: 36 Escolas Agrotécnicas, 33 Cefets com suas 58 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), 32 Escolas Vinculadas, 1 Universidade Tecnológica Federal e 1 Escola Técnica Federal.

Em 29 de dezembro de 2008, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 11.892/2008 que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifet), publicada no Diário Oficial da União de 30 de dezembro do mesmo ano. A mencionada lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) no âmbito do sistema federal de ensino, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

- I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia;
- II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR;
- III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – Cefet-RJ e de Minas Gerais – Cefet-MG;
- IV - Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. (Lei n. 11.892/2008, art. 1º)

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifets), também chamados de Institutos Federais (IFs), criados a partir desse dispositivo jurídico, recebem o enunciado de “uma revolução na educação profissional e tecnológica” (PACHECO, 2011). Ao mesmo tempo, é proclamada a reforma da educação profissional, o mesmo imperativo legal reestruturou a rede federal de educação profissional então existente no Brasil, aparentemente com uma estrutura (forma) diferenciada, como podemos perceber.

Essa transformação e reordenamento político educacional não aconteceram de modo automático. Antes da vigência da lei, algumas medidas normativas haviam sido sistematizadas no campo da educação. Elas visavam à materialização do Plano de Desenvolvimento da

Educação (PDE). A Lei n. 11.892/08 representava parte desse conjunto de ações do governo Luiz Inácio Lula da Silva, considerada a mais importante pauta educacional do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC).

Otranto (2011, p. 7) faz uma consideração importante, para que possamos compreender como isso se consolidou:

Pode-se considerar como marco inicial legal para a concretização da Reforma, o Decreto 6.095/07, que estabelecia a criação dos Institutos Federais e as normas para a transformação dos 33 Cefets, 36 Escolas Agrotécnicas, 32 Escolas Vinculadas às Universidades Federais e a Escola Técnica Federal de Palmas em *campi* desses Institutos. No Decreto fica explícito o projeto de organização de uma a rede federal com nova engenharia organizacional, que seria montada a partir da “agregação voluntária” das instituições já existentes, à nova instituição – os Institutos Federais. As instituições de educação profissional foram “convidadas”, pela Chamada Pública MEC/Setec 002/07, a aderir à nova instituição, no prazo de 90 dias. Em julho de 2008, deu entrada no Congresso Nacional a Mensagem 513, assinada pelo presidente da república, encaminhando o Projeto de Lei 3.775, que daria uma nova conformação à rede federal e criaria os IFs. O Projeto foi aprovado em dezembro de 2008, dando origem à Lei 11.892.

A adesão não foi unânime, o Cefet-RJ e o Cefet-MG que pleiteavam o direito de se transformarem em Universidade Tecnológica, assim como o Cefet-PR, em 2005, não aderiram à transformação em IFs, continuando até hoje na busca do *status* de Universidade Tecnológica. Destaca-se nesse movimento de alterações de perfil das instituições da rede, a transformação do Cefet-PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), conforme dispõe a Lei n. 11.184/2005. É importante ressaltar, que o modelo de universidade tecnológica, conforme Ciavatta (2010, p. 161), é uma contradição em termos a universidade especializada. É também, “uma realidade social, historicamente admitida e desenvolvida em muitos países, nos mais avançados que nos servem de modelo”. Não se trata de uma iniciativa interna. Mas, de uma inspiração de ter um sistema de produção do conhecimento científico-tecnológico comparável aos países do capitalismo central.

Houve, também, uma preocupação das Escolas Agrotécnicas, algumas instituições centenárias, em serem transformadas em Institutos Federais. O desejo era de alcançar a categoria de Cefet, o que gerou argumentos e posições contrárias à transformação em IFs, sobre questões ligadas:

a) ao tempo de criação de cada instituição e sua história; b) à finalidade da formação profissional; c) à necessidade de qualificação de jovens, adultos e trabalhadores rurais. Havia o temor da perda de identidade das escolas que

sempre tiveram a formação profissional de nível médio como objetivo principal (OTRANTO, 2010, p. 92).

Segundo os estudos de Otranto, as Escolas Agrotécnicas informaram aos representantes do MEC e Setec que não pretendiam perder a identidade, nem ficarem submissas a outras instituições. Mesmo assim, todas as Escolas aderiram a Chamada Pública. Conforme Otranto (2011, p. 11), foram muitas as variáveis que garantiram a grande adesão, “[...]desde o receio das escolas serem preteridas na divisão dos recursos orçamentários e não terem condições de crescimento fora do modelo dos IF, até o fato dos administradores dos Institutos terem os títulos de reitores e pró-reitores [...]”. Contudo, a aceitação das Escolas ao modelo IFET não foi imediata.

Conforme a Lei n. 11.892/2008, foram criados 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, resultantes da agregação e transformação de todas as Escolas Agrotécnicas; 31 Cefets e 8 Escolas Vinculadas. Os IFs apresentam uma nova estrutura, com diretrizes diferentes das instituições de educação profissional anteriores à reforma, constituindo-se como centros de excelência na oferta do ensino de ciências geral e aplicadas, apresentando-se como referência em qualificação e oferta de capacitação técnica e atualização de docentes.

Os IFs recebem a missão de realizar e estimular: a pesquisa aplicada; a produção cultural; o empreendedorismo; o cooperativismo e promover a produção; o desenvolvimento, local, regional e nacional, tendo em vista o desenvolvimento socioeconômico e cultural. Conforme indica Otranto (2010, p. 101-102),

A análise da lei já aponta algumas ambiguidades que vêm gerando interpretações particulares. Uma delas é atribuir o significado de “pesquisa aplicada” à pesquisa dirigida aos setores industriais e empresariais. Porém, a quantidade de finalidades e características expressas na lei, no seu artigo 6º, passa a certeza de que o Ifet é, em última análise, mais um modelo alternativo à “universidade de pesquisa”, que vem sendo implementado na América Latina, nos últimos anos, a partir do incentivo explícito do Banco Mundial.

Para Siqueira (2004), citado por Otranto (*idem*, p. 35), o Banco Mundial começou a atuar na área educacional na década de 1960, elegendo o ensino técnico vocacional e o ensino superior como prioridades. Afirma, ainda, que a visão predominante na época era a de “educação como formadora de mão de obra especializada necessária ao processo de desenvolvimento (entendido como industrialização) e que, no campo, manifestava-se como a

revolução verde”. O ensino superior e o profissional passaram a fazer parte das prioridades do Banco Mundial e da política educacional brasileira.

Tomando por base essas reflexões, podemos pensar o porquê da estruturação da educação profissional e tecnológica a partir dos IFETs. Nesse sentido, os estudos precisam ser aprofundados para se posicionarem criticamente sobre: o processo de negociação que os criou; os conflitos e contradições internas que mediaram esse tipo de negociação, e a forma como está acontecendo, na prática, a implantação desse grande empreendimento.

### **2.3 Educação Profissional e Tecnológica: aproximações de um conceito**

Pesquisar a formação de professores no âmbito da EPT exige entender “o que é” e em que se constitui essa educação. Definir um conceito de educação tecnológica não é uma tarefa fácil, trata-se de uma temática em debate que vem recebendo diversas interpretações. Procuraremos conceituar a educação tecnológica na qualidade de conhecimento teórico crítico, que possa nos oferecer elementos para melhor compreender o espaço onde se dá o trabalho do professor da EPT.

Oliveira (2003), inspirada na concepção de Grinspun (1999), enfatiza a dificuldade de se conceituar educação tecnológica que, para ela, pode ser entendida, tanto como um importante aspecto a ser contemplado pelo ensino técnico-profissional quanto um dos mecanismos da denominada Revolução Técnico-Científica, que tem causado impactos nos diversos campos da sociedade, especialmente, na educação.

Segundo o documento: *Concepção e diretrizes dos Institutos Federais*, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação (MEC), a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia dentro da rede federal de educação profissional e tecnológica se traduz como um dos pilares ação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Esse documento traz definições conceituais e apresenta princípios que deverão direcionar a implantação e implementação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tratados também, como Institutos Federais.

As orientações desse documento são princípios regulamentares para a elaboração dos respectivos planos de desenvolvimento institucionais (PDI) dos Institutos Federais, os quais deverão seguir a risca como referência norteadora de suas ações, assim, ver em linhas gerais a *natureza e singularidade* dessas instituições:

A implantação dos Institutos Federais, desde os primeiros registros e debates, sempre esteve relacionada ao conjunto de políticas para a educação profissional e tecnológica em curso. Isso significa que, para trilhar o caminho que leva a essas instituições, passamos necessariamente pela expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica; pelas medidas que, em cooperação com estados e municípios, visam à ampliação da oferta de cursos técnicos, sobretudo na forma de ensino médio integrado, inclusive utilizando a forma de educação a distância (EAD); pela política de apoio à elevação da titulação dos profissionais das instituições da rede federal com a formação de mais mestres e doutores e pela defesa de que os processos de formação para o trabalho estejam visceralmente ligados à elevação de escolaridade, item em que se inclui o Programa da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). O que está em curso, portanto, reafirma que formação humana e cidadã precede à qualificação para o exercício da laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento (BRASIL, 2008, p. 5).

Nesse sentido, podemos destacar que a concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), criada pelo documento da SETEC/MEC (2008) se justifica, segundo seus relatores, como base de integração e articulação entre ciência, tecnologia, cultura, conhecimentos específicos e o desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão. Afirma o citado documento ser essencial que a educação profissional e tecnológica contribua para o progresso socioeconômico, com enfoques locais e regionais.

A educação profissional e tecnológica, nos Institutos Federais, segundo o discurso, está pautada como política pública, apresentando-se como uma ação que visa recuperar a história da rede federal de educação profissional e tecnológica, com o papel social de contribuir para uma sociedade menos desigual, mais autônoma e solitária. O sentido de política pública que o governo proclama não significa que é apenas uma instituição assumida pelos orçamentos e recursos públicos, mas uma política pública assentada em outros itens que também são obrigatórios, “[...] como estar comprometida com o todo social, enquanto algo que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural etc.) e ainda estar articulada a outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional)” (*ibidem*), visando à provocação de impactos significativos nesse universo.

O documento expressa que o Instituto Federal, nessa política pública de Estado, é uma nova instituição identificada e comprometida com o projeto de sociedade em curso no país. Expressa que o mesmo,

Representa, portanto, um salto qualitativo em uma caminhada singular, prestes a completar cem anos. Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social (BRASIL, 2008, p. 11).

Apona que a nova instituição tem como intenção superar a visão *althusseriana*, em relação à de instituição escolar como mero aparelho ideológico do Estado, reproduzidor dos valores da classe dominante e refletir em seu interior os interesses contraditórios de uma sociedade de classes. Reservam aos Institutos Federais, além do *incontestável* papel de lidar com o conhecimento científico-tecnológico, uma prática que revela os lugares ocupados por cada indivíduo no âmbito social. Designa, ainda, a essas instituições, o papel de assegurar aos sujeitos as condições de cidadania, de justiça, de equidade e de solidariedade.

O modelo educacional empregado nos Institutos Federais, segundo suas premissas, é de articulação da educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi. Recebem, segundo essa política, a finalidade de consolidar o seu papel social vinculado à oferta do ato educativo que elege como princípio do *bem social*. Essas características são elementos singulares que apontam para a definição da identidade dos Institutos que têm, também, como papel construir uma “rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade” (*ibidem*).

Não obstante as ideias das políticas educacionais da atualidade, podemos afirmar que essa conceituação de educação tecnológica, tomando por base a dimensão cronológica, teve sua inauguração em 1978, no Brasil. Conforme a constatação da pesquisa de Oliveira (2003, p. 20), o termo educação tecnológica

[...] foi usado oficialmente, pela primeira vez, em 1973, na publicação da lei 6.545/78, mais precisamente, no governo de Juscelino Kubitschek, que elevou três Escolas Técnicas Federais ao *status* de Centros de Educação Tecnológica (Cefets). [...], explicitava a necessidade de o país preparar trabalhadores capazes de enfrentar os desafios que estavam sendo postos pelos avanços da ciência e da tecnologia e, assim, fazia-se necessário criar

Centros de Educação Tecnológica em “cidades-pólos de industrialização”:  
Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná.

Esse conceito, discutido por um grupo, a partir da vigência desse dispositivo, dá origem à regulamentação de 1982 (Decreto n. 87.310/1982). O conceito de educação tecnológica estabelecido pela Lei n.6545/78 se submete à ideia de profissionalização vertical, entendida como a oferta do ensino de nível técnico em nível de 2º grau, graduação e de cursos de pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*). Nessa dimensão, tendo os Cefets como espaço de formação em diferentes níveis, recebia como finalidade, também, a oferta de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico. Segundo o art. 3º deste Decreto, as características básicas dos Centros Federais de Educação Tecnológica estavam vinculadas aos seguintes dispositivos:

I – integração do ensino técnico de 2º grau ao ensino superior; II - ensino superior como continuidade do ensino técnico de 2º grau, diferenciado do sistema de ensino universitário; III - acentuação na formação especializada, levando-se em consideração tendências do mercado de trabalho e do desenvolvimento; IV - atuação exclusiva na área tecnológica; V - formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino técnico e 2º Grau; VI - realização de pesquisas aplicadas e prestação de serviços; VII - estrutura organizacional adequada a essas peculiaridades e aos seus objetivos.

Podemos observar que a educação tecnológica era disciplinada na perspectiva da verticalização e já se pensava em uma integração entre os níveis de ensino, conforme é possível constatar nos respectivos dispositivos. Essa finalidade é preservada e valorizada pelas políticas educacionais, conforme os interesses ideologicamente determinados. Podemos identificar que o conceito de educação tecnológica, na perspectiva do Estado brasileiro, concebia esse tipo de ensino na forma vertical, como uma máquina de preparação especializada de mão de obra para o mercado de trabalho, assim como é mostrado pelos documentos do MEC. Tal concepção é incorporada nos discursos e documentos dos órgãos governamentais, como

[...] vertente da Educação voltada para a formação de profissionais em todos os níveis de ensino e para todos os setores da economia, aptos ao ingresso imediato no mercado de trabalho (...) a educação tecnológica assume um papel que ultrapassa as fronteiras legais das normas e procedimentos a que está sujeita, como vertente do sistema educativo indo até outros campos legais que cobrem setores da produção, da Ciência e da Tecnologia, da capacitação de mão de obra, das relações de trabalho e outros, exigidos pelos

avanços tecnológicos, sociais e econômicos que tem a ver com o desenvolvimento (Semtec/MEC, 1994).

Nesse documento, reafirma-se o conceito original da educação tecnológica, do ponto de vista das políticas públicas nessa época. Esse levantamento de conceito nos permite verificar que a atual política educacional, que cria os Institutos Federais (Lei n. 11.892/2008), não é inédita no país. O conceito de educação profissional e tecnológica sofre determinados ajustes no sentido de adequar esse modelo de educação às demandas da sociedade contemporânea. Assim, como podemos observar no documento oficial da Setec (2008), verifica-se um redimensionamento da política de formação, com a conservação estrutural de suas finalidades.

A concepção de educação profissional e tecnológica veiculado pelos documentos oficiais vem engendrada na expectativa da *verticalização* anunciado, não somente nesse momento histórico dos IFs, mas desde a criação dos Cefets, que coexiste em diferentes níveis e modalidades de educação: técnico, tecnológico de graduação e pós-graduação. Nessa dinâmica de organização política, a “[...] educação tecnológica assume uma dimensão redentora, capaz de conduzir o país à modernidade, à competitividade, ao *ranking* mundial, sem levar em conta a realidade do país, sem considerar as dificuldades dos trabalhadores” (OLIVEIRA, 2003, p. 22). Como podemos constatar, os documentos oficiais de 1994 dispõem de um modelo educacional inspirado nos princípios da Teoria do Capital Humano, que considera o investimento na capacitação do trabalhador como insumo capaz de alavancar o desenvolvimento do país.

Em uma perspectiva crítica, o conceito de educação tecnológica vai muito além da formação técnica, que se reduz a simples treinamento, e se relaciona com uma dada concepção de educação e tecnologia no sentido mais amplo e formativo.

[...] A formação tecnológica se depara com duas concepções dialéticas contrárias de educação. Uma consiste em formar o indivíduo centrado no desenvolvimento de competências, para o saber-fazer [...]. O ensino tecnológico teórico e prático toma como referência a “pluriprofissionalização”, de forma que o conhecimento do ser humano se dá a partir da perspectiva de fazê-lo adquirir os conhecimentos tecnológicos, necessários à eficácia da produtividade, diante da flexibilização do ambiente produtivo [...]. A outra concepção toma como referência os preceitos de Marx a respeito da *omnilateralidade*: um homem completo, não simplesmente se adapta ao movimento transformador do processo de produção, mas também constrói e reconstrói sua historicidade, em sintonia com o movimento histórico da sociedade [...]. O ensino tecnológico, nessa perspectiva, consiste na articulação entre ensino intelectual e trabalho

manual, no sentido de estabelecer a unidade entre a escola e o mundo do trabalho. Essa é a concepção que deve ser priorizada (BIAGINI, 2000, *apud* OLIVEIRA, 2003, p. 24)

Nessa aproximação conceitual, identificamos duas tendências assim como a autora apresenta. Verificamos, atualmente, que os documentos sobre a EPT trazem o conceito contraditório sobre a educação tecnológica, onde de um lado é preservado o conceito empregado pela agenda neoliberal; e de outro lado, anuncia um projeto social com a finalidade de promover a transformação social. Assim, como está explícito na fala do secretário da Setec,

[...] a Rede Federal, por sua excelência e seus vínculos com a sociedade produtiva, tem condições de protagonizar um projeto político-pedagógico inovador, progressista e que busque a construção de novos sujeitos históricos, aptos a se inserir no mundo do trabalho, compreendendo-o e transformando-o na direção de um novo mundo possível, capazes de superar a barbárie neoliberal e restabelecer o ideal da modernidade de liberdade, igualdade e fraternidade, sob a ótica das novas possibilidades abertas à humanidade neste princípio de século (PACHECO, 2011, p. 14).

O secretário da Setec anuncia o surgimento dos Institutos Federais como uma revolução na EPT, tendo em vista a organização pedagógica *verticalizada*, um conceito empregado anteriormente pelas políticas educacionais que deu origem a cefetização. Nesse modelo, a verticalização se refere à oferta da educação básica à educação superior, tendo a tecnologia papel transversal no ensino. Segundo Pacheco (2011), esta se configura como uma dimensão que ultrapassa os limites das simples aplicações técnicas e se amplia aos aspectos socioeconômicos, um dos fundamentos dos Institutos Federais. Reforça, assim, a atuação dos docentes em diferentes níveis de ensino concomitante, sem nenhuma mudança substantiva nas propostas de formação de professores.

O citado autor justifica que esse modelo de educação é incompatível com a visão conservadora, visando à superação da *barbárie do neoliberalismo*, o que pressupõe um novo pacto social. Tais proposições parecem reproduzir um discurso liberal, afirmando que esse modelo de educação deve “restabelecer o ideal da modernidade de *liberdade, igualdade e fraternidade*”, discurso utilizado por Locke em defesa da propriedade privada, da ascensão da classe burguesa. Por fim, é apresentada nessa proposta, uma ideia especulativa, na qual os pressupostos da reforma educacional continuam vinculados aos princípios do mercado. A transformação social mencionada nessa mesma ótica não ultrapassa a lógica capitalista, o que

nos permite inferir que tais dizeres são apenas uma tentativa de atenuá-la ou de redirecioná-la para uma mesma lógica. Assim, nasce um novo enfoque, o empreendedorismo.

Cabe aqui, lembrarmos que a educação profissional surge com o objetivo explícito de oferecer aos filhos dos trabalhadores o ensino técnico, não intelectual. O não saber intelectual torna-se imprescindível para a manutenção da condição de subserviência dos indivíduos da classe pobre aos imperativos da lei geral do capital, o que Marx (2001, p. 138) designa de “vida humana alienada”. Queremos salientar que, a composição argumentativa advinda das políticas educacionais tem zelado pela dissimulação conservadora de educação, reforçando o dever do Estado de assumir e de (re)configurar a preparação para o trabalho alienado, obviamente orientado pelos interesses da classe dominante.

Segundo Mendes (2013, p. 31), “[...] o capitalismo, através de determinadas políticas, tenciona fornecer ao povo determinados serviços, [...] para que se contentem com um mínimo para sobreviver”. Com isso, queremos reafirmar que todo discurso em defesa da educação institucional como meio de transformação social e de outras possibilidades sociais; de liberdade, por exemplo, não passa de um falseamento ideológico dominante.

Em conformidade com a defesa de Silva (2013), por mais alienante que seja a educação, a capacidade do homem de insurgir e de superação da nova realidade não é intransponível, sem limite. É obvio que isso não se dá de modo automático. Para a transformação da atual sociedade, é necessária uma nova dinâmica. Nessa direção, temos a filosofia de Marx (2010), voltada completamente para a extinção do Estado burguês. Em termos marxistas, a escola capitalista representa uma dicotomia: está separada da vida material. Tal fenômeno não é apenas de ordem técnica, mas essencialmente política, porque assim fica assegurada a reprodução da estrutura da sociedade de classes. Em última instância, essa separação implica a dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), a relevância da ciência e da tecnologia, quando tomadas como produtoras de valores de uso na tarefa de melhorar as condições de vida e possibilidade de dilatar o tempo livre ou tempo de efetiva escolha humana, são condições para produzir e reproduzir as condições humanas, mediante o trabalho, dimensão *ontológica*.

Na compreensão de Marx (1980) citado por Ciavatta (2006, p. 930), “O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade –, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana”. No

seu sentido ontológico, o trabalho, fundante da vida humana, está na gênese de todo conhecimento na produção dos instrumentos necessários à sobrevivência humana. Assim como Ciavatta (2006) aponta, a técnica, ciência e tecnologia provêm todas da relação fundamental estabelecida pelo homem com a natureza em função da reprodução da vida.

A partir dessa constatação, podemos inferir com base nos pressupostos de Marx (1987), conforme apresenta Costa, Paula e Moraes (2013, p. 31) que

[...] o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. [...] A fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Ele [o homem] não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade.

É certo que é por meio do trabalho que o homem impulsiona, regula, cria e recria, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagem e símbolos; utiliza-o como uma de suas forças. É por meio do trabalho que as condições humanas se materializam em intercâmbio com a natureza. Isso pressupõe, também, que é a partir do trabalho, elemento fundante e essência do desenvolvimento do ser social, que o homem produz o novo e, conseqüentemente, impulsiona a humanidade cada vez mais a situações complexas.

Só assim, podemos compreender como o mundo se desenvolveu no seu aspecto histórico e social. Nessa direção, o trabalho na perspectiva de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010, p. 60) constitui-se “[...] em direito e dever e engendra um princípio formativo ou educativo. O trabalho como *princípio educativo* deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza [...]”. Os autores revelam que o trabalho representa um princípio ético-político, o que nos torna seres sociais.

Segundo Lessa e Tonet (2011, p. 63):

O modo de produção capitalista tem em sua essência uma nova forma de exploração do homem pelo homem: do trabalhador, a burguesia compra apenas a sua força de trabalho. Como a utilidade desta é apenas uma, produzir; e com ela possui uma propriedade única entre as mercadorias, que é a de, empregada adequadamente, produzir um valor maior do que ela própria vale, o burguês que comprou a força de trabalho tem, ao final do mês, um valor maior do que aquele que paga ao trabalhador sob forma de salário. Este valor maior é a mais-valia.

Nessa lógica, a força de trabalho passa a ser uma mercadoria; o trabalhador é separado dos meios de produção e do produto produzido. Esse é um processo histórico que iniciou anteriormente ao modo de produção capitalista, mas que se intensificou a partir da comercialização mundial. A Revolução Industrial acabou por transformar o trabalhador em operários.

Nesse período de acumulação de capital, tudo se converte em mercadoria. As relações sociais passam a ser determinadas pelo modo de produção capitalista, voltado para *um padrão de relacionamento de todos os homens entre si*. Lessa e Tonet (2011, p. 65) afirmam que “o capital, que expressa nessa nova forma de relação entre homens que é a mercadoria, se desenvolve na história como uma potência incontornável”. Tudo passa a ser regido por essa lógica, que se revela como força *universalizadora* (MÉSZÁROS, 2011), determinante em função do ajuste estrutural do capital.

A essência da sociedade capitalista é acumular capital, comprar mais força de trabalho num movimento contínuo. Assim, o modo de produção capitalista tem sobre a humanidade um período, denominado por Lessa e Tonet (2011, p. 65), de desenvolvimento das forças produtivas inédito em toda a história. Isso significa

[...] a intensificação da capacidade dos homens produzirem, também, desumanidades em escala ampliada. Crescentes riquezas e misérias, desenvolvimento cada vez maior das capacidades humanas e ao mesmo tempo de desumanidades, são os dois polos indissociáveis do desenvolvimento do modo de produção capitalista.

Na sociedade capitalista, é explícita as suas contradições e formas de desenvolvimento, as relações sociais, são, antes de tudo, o enriquecimento pessoal. A luta pelo enriquecimento se traduz nas palavras de Lessa e Tonet (2011): “[...] todos são inimigos de todos”. Não há nenhuma preocupação com o coletivo, aliás, a coletividade é apenas um instrumento de enriquecimento individual privado. Portanto, todo discurso, no sentido de humanizar os efeitos do capitalismo, é ilusório e falso.

Na medida em que o homem evolui, ele se transforma e se desenvolve enquanto ser social. É nesse processo que percebemos o que Lukács chamou de *complexo de complexos*, que pode ser entendido como “[...] um conjunto articulado de partes diferentes. É uma totalidade e, como toda totalidade, é resultante da síntese de suas partes” (LESSA; TONET, 2011, p. 74). Na medida em que as formações sociais se desenvolvem, mais elas se articulam

à vida dos homens entre si, o que dá origem a diferentes e novas relações sociais, instituições (o Estado, o Direito, as universidades etc.) e complexos sociais. Para os homens continuarem a evoluírem, eles precisam do conhecimento, ciência, tecnologia.

A sociedade capitalista, nas palavras de Lessa e Tonet, deu origem a indivíduos que perderam a real noção da dimensão humana e sua existência, tecendo a sua própria prisão e submissão ao acúmulo do capital, dando vigor à individualidade e a exploração do outro. Nessa dinâmica social, a dimensão coletiva foi reduzida a mesquinha e a subserviência ao mercado.

Assim, o trabalho, a ciência e a tecnologia, sob a égide do capitalismo, deixam de ser centralidade como produtores de valores, e passam a ser produtores de valores de trocas e geradores de lucro ou de capital. “O trabalho [...] se reduz à *mercadoria força de trabalho e tende a se confundir com emprego*. O capital detém como propriedade privada, de forma crescente, os meios e os instrumentos de produção” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 63). Com isso, tudo se torna rentável ao acúmulo de capital, a classe trabalhadora detém apenas a força de trabalho para vender. Nessa lógica, a educação se torna alvo importante no plano ideológico, mediante as noções de capital humano, sociedade do conhecimento e pedagogia das competências para a empregabilidade, o que representa um contexto irônico e falsificado, pois o real interesse da classe dominante é manter a exploração.

O que temos percebido, no atual cenário da educação profissional e tecnológica, é uma ascensão das políticas neoliberais disseminadas na década de 1990, uma crescente mercantilização dos direitos sociais, no qual se instalam as políticas focalizadas de inserção social precária. A preocupação não é eliminar as desigualdades sociais, nas leis vamos encontrar termos como: equalizar, diminuir, reduzir etc. como discursos vazios, voltados para a ideia central: acúmulo de capital; crescimento da pobreza e precarização das condições de trabalho (SOUSA, 2013).

É nesse embate, sobre a concepção de sociedade, que se insere a disputa pelo campo da educação e da tecnologia, concebida pelos discursos oficiais que buscam uma mediação da educação às novas formas do capital globalizado e de produção flexível. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), trata-se de formar um trabalhador “cidadão produtivo”, adaptando, adestrando, treinando, mesmo que sob uma ótica equivalente. Para os citados autores, a expectativa social mais ampla é de que possamos avançar o debate na afirmação da educação *unitária, politécnica* e não dualista. Para tal, dentre vários desafios, destacamos o nosso objeto de estudo: a formação do professor da EPT. Se esses sujeitos, inseridos no processo de

formação, não possuem uma formação que possibilite a compreensão: do contexto no qual estamos inseridos; de uma visão crítica sobre trabalho e educação, e das relações sociais mais amplas, certamente, as suas práticas educativas convergem para a lógica da reprodução e manutenção da essência e condicionantes do mercado.

Para Marx, o trabalho na sociedade capitalista transforma-se em mercadoria, sofre brutal perversão, perdendo o seu caráter emancipador e passando a aprisionar o homem. Nessa transgressão, percebe-se, ainda, a divisão entre *trabalho abstrato* e *trabalho concreto*. O primeiro aliena, cria valor do capital e torna o homem assalariado; o segundo supre as necessidades vitais do homem, realiza a mediação desse com a natureza. Nessa reflexão, não temos duas categorias de trabalho, mas sim, uma contradição do trabalho. Segundo Antunes (1999, p. 14),

[...] o *trabalho* como um momento fundante da vida humana, ponto de partida no processo de humanização, por outro lado, a sociedade capitalista o transformou em *trabalho assalariado, alienado, fetichizado*. O que era uma finalidade central do ser social converte-se em *meio de subsistência*.

Como afirma o autor, na sociedade capitalista, a *força de trabalho* se torna uma mercadoria, a finalidade é criar novas mercadorias e valorizar o capital. Converte-se em *meio* e não *primeira necessidade* de realização humana. O que é posto como uma *contradição*.

Nesse sentido, Mézarós (2012, p. 19) nos adverte que

O sistema do capital se articula numa rede de *contradições* que só se consegue administrar medianamente, ainda assim durante curto intervalo, mas que não se consegue superar definitivamente. Na raiz de todas elas, encontramos o *antagonismo* inconciliável entre *capital* e *trabalho*, assumindo sempre e necessariamente a forma de *subordinação estrutural e hierárquica* do trabalho ao capital, não importando o grau de elaboração e mistificação das tentativas de camuflá-la.

Fica claro que no sistema capitalista nenhuma estrutura escapa das contradições originárias do capital. Podemos verificar, nos discursos políticos oficiais da atualidade, que as tendências não só atendem a esse pressuposto, mas engendram em suas bases a *subordinação estrutural e hierárquica* da profissionalização docente ao capital. Hoje, essa intencionalidade não fica mais camuflada, ela está explícita e cada vez mais é reforçada no intuito de reafirmar o seu papel.

Todas as estratégias reformistas de defesa do capitalismo, segundo Mézarós (2008), são, na prática, estruturalmente irrealizáveis dentro da organicidade de sociedade estabelecida.

Nesse sentido, fazemos referência às reformas educacionais que tentam num ritmo fictício apontar novos rumos à educação. Na justificativa de solucionar os problemas, junto a essa questão, podemos observar os percursos de formação docente no Brasil, que não fogem do reformismo alienado. Pois, o que de fato atinge o *trabalho*, no sentido específico e amplo, é a sua subordinação ao capital.

Ao pensar na formação de professores, estamos nos referindo aos processos de educação formal, que tem representado um instrumento indispensável ao sistema capitalista. Segundo Mészáros (2008, p. 35),

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.

Para Mészáros (2008), a educação nesse contexto significa um processo de *interiorização* das condições de legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria, para induzi-lo à sua aceitação passiva e acrítica. Nessa dinâmica, a educação e o trabalho se subordinam ao capital. Assim, como podemos observar na constituição histórico-política da educação profissional e, conseqüentemente, na formação do professor da EPT no Brasil, as determinações gerais do capital afetam o âmbito social, em particular, influenciam os processos formativos do professor e as instituições educacionais formais. Segundo esse autor, estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais.

#### **2.4 Políticas educacionais para formação docente na Educação Profissional e Tecnológica**

Retroceder às evidências históricas, a partir das iniciativas legislativas de formação de professores no Brasil, de modo específico, para os professores da educação profissional e tecnológica, não se torna importante somente pelo resgate da memória, mas pela contextualização política que delineou a profissão docente no contexto brasileiro; no campo da profissionalização técnica inicialmente, tendo como pano de fundo a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, desde sua gênese. Para evidenciarmos o panorama das políticas de formação de professores da EPT, utilizaremos como referência o resgate histórico

que Machado (2008) faz ao discutir essa temática. Em seguida, faremos as nossas considerações e complementações sobre as políticas mais recentes.

**Quadro 1: Bases e diretrizes que delinearão a formação do professor da educação profissional e tecnológica no Brasil**

<b>Legislação</b>	<b>Evidências</b>
Criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (1917)	Foi criada para formar dois tipos de professores: os mestres e os contramestres para as escolas profissionais; as professoras de trabalhos manuais para as escolas primárias.
Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942)	Previa que a formação de professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica e de práticas educativas deveria ser feita em cursos apropriados. A primeira inclusão do assunto em pauta na legislação educacional.
Acordo entre Brasil e EUA (1946), CBAI – USAID	Patrocinou o Primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial. A CBAI introduziu, no Brasil, em 1951, o TWI, um método de treinamento mediante imersão na indústria, que foi incorporada a prática pedagógica.
Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 4.024/1961	Sinalizou que seria preciso separar formalmente os lugares da formação de professores para o ensino médio e da formação de professores de disciplinas específicas do ensino técnico. Um dos seus objetivos visava à formação de instrutores e professores de disciplinas específicas do ensino técnico industrial.
Portaria Ministerial n. 174/1965	Estabeleceu o curso de Didática do Ensino Agrícola destinado à formação pedagógica dos professores das disciplinas de cultura técnica em curta duração.
Portaria Ministerial n. 111/1968	Esclarecimento sobre os cursos especiais destinados à formação docente para disciplinas específicas e que poderiam cursá-los tanto os portadores de diplomas de curso superior quanto os de nível técnico.
Parecer CFE n. 479/1968	Representou um reflexo da tendência que vinha se formando, pois estabelecia que, na formação de professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, era preciso obedecer a um currículo mínimo e a duração fixada para a formação dos professores do ensino médio.
Reforma Universitária - Lei n. 5.540/1968	Determinou que a formação de professores, para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas teria que se dar somente em cursos de nível superior.
Decreto-lei n. 464/1969	Instituiu normas complementares à Lei n. 5.540/1968. Determinou que, enquanto não houvesse número suficiente de professores e especialistas formados em nível superior, a habilitação para a docência no ensino técnico poderia ser feita mediante exame de suficiência realizado em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação.
Portaria Ministerial n. 339/1970	Também, tratou da criação dos cursos emergenciais denominados Esquemas I e II.
Lei n. 5.692/1971	Instituiu a profissionalização compulsória no ensino de 2º grau.
Portaria n. 432/1971	Fixou normas relativas aos Cursos Superiores de Formação de Professores de Disciplinas Especializadas no Ensino de 2º grau (Esquema I e II).
Resolução CFE n. 3/1977 Portaria MEC n. 396/1977	Houve a intenção de criar uma licenciatura plena para a parte de formação especial do 2º grau, mas sem muito sucesso. A Resolução n. 3/77 fixou currículo mínimo para essa graduação e determinou que as instituições de ensino que tinham curso de Esquema I e II fizessem, no prazo máximo de três anos, as adaptações necessárias à sua transformação em licenciaturas.
Lei n. 6.545/1978	Instituiu a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em Cefets. Um dos objetivos das novas instituições era o de ministrar ensino em grau superior de licenciatura plena e curta, com vista à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos.
Portaria Sesu/Sesg/MEC n. 355/1987	A Secretaria do Ensino de Segundo Grau criou um grupo de trabalho para elaborar propostas de Cursos Regulares de Licenciatura Plena em Matérias Específicas do Ensino Técnico Industrial, específica para a área da indústria.
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996)	Instituiu que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena.
Decreto n. 2.208/1997	Representa um retrocesso com a relação aos dispositivos anteriores sobre a formação docente para a educação profissional. Chega ao despropósito de dizer que as disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de experiência profissional. Instituiu os programas especiais de formação pedagógica pelo Ministério da Educação.
Resolução CNE n. 2/1997	Regulamenta os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, destinado aos diplomados em cursos superiores. Oferece a possibilidade de a parte teórica do programa ser oferecida na modalidade à distância.

Fonte: Adaptação a partir dos estudos de Machado (2008).

### Continuidade a partir dos estudos do autor

Parecer CNE/CP n. 8/2008	Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC.
Decreto n. 6.755/2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. Instituiu o PARFOR.
Parecer CNE/CEB n. 11/2012	Menciona que a formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas. Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas.

Fonte: Legislações brasileiras sobre a formação do professor da educação profissional e tecnológica (1998-2012).

Fica evidente que a formação de professores para essa modalidade de ensino não é algo tão recente. Vimos que, em relação à formação dos indivíduos para o ciclo industrial e mercadológico, as propostas de formação tiveram diversos momentos de configuração, tendo como alvo atender, em todos os momentos, aos interesses do Estado. É possível perceber que as mudanças ocorridas no mundo trabalho, nas últimas décadas, contribuíram para a formação de um *locus* especial para a preparação da mão de obra, sendo as instituições de educação profissional o lugar privilegiado.

O resgate histórico da formação dos professores para a educação profissional, construído a partir de Machado (2008), é fundamental para compreendermos e situarmos o contexto político que determinou as configurações da formação nesse campo. Segundo Kuenzer (2008, p.20),

Na tradição da hegemonia do paradigma taylorista/fordista de organização e gestão do trabalho para os novos paradigmas, tendo em vista as novas demandas de acumulação que deram origem a um novo regime fundado na flexibilização, configura-se uma nova concepção de educação profissional que, por consequência, traz novas demandas de formação de professores.

Com isso, a educação profissional se torna espaço de atuação que deve responder às exigências das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, trazendo novas demandas e, consequentemente, modelos operativos voltados para a qualificação profissional. Para Kuenzer (2008), a partir do que se configuram essas mudanças, podemos elencar três pontos de vistas: o econômico, que se caracteriza pela internacionalização do capital; o da organização do trabalho pela chamada reestruturação produtiva; e do ponto de vista do Estado

pela concepção de Estado mínimo, que se materializa na concepção do público não-estatal ou nas parcerias público-privadas. Nesse contexto, instala-se também, o discurso hegemônico em defesa da empregabilidade dos trabalhadores.

A formação de professores da educação profissional e tecnológica passa pelos marcos regulatórios, não sendo, porém, prioridade ou preocupação a formação docente. O foco das regulações de Estado, através da educação profissional, seria “[...] modificar a participação da economia brasileira na divisão internacional do trabalho. Elegeram a educação profissional, [...], como ingrediente decisivo para que a economia responda de forma eficiente e competente aos desafios de uma competição” (OLIVEIRA, 2010, p. 381).

Segundo o autor, essa dimensão está ligada ao pensamento cepalino e do Banco Mundial (OLIVEIRA, 2006), como também, do empresariado brasileiro (OLIVEIRA, 2005), apresentando uma interpretação limitada e acrítica do que representa a competição no âmbito global e ao papel estabelecido para as economias pobres, ou em vias de desenvolvimento, na divisão internacional e social do trabalho.

A dimensão referente à estrutura regulamentar da educação profissional, “diz respeito ao esforço da lógica meritocrática e da individualização do sucesso/fracasso econômico. Esse aspecto tem uma íntima vinculação com a lógica neoliberal que se fortaleceu no interior dos países em vias de desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2010, p. 381). A lógica da disputa econômica que se estabelece entre as nações, na perspectiva do desenvolvimento, aponta para o ideário das competências vinculadas à inserção do indivíduo ao mercado de trabalho, que o caracteriza como agente econômico.

No presente panorama referente às bases e diretrizes da formação do professor da educação profissional, é notório e possível verificar a precariedade inerente à constituição da profissão docente nesse campo. Os dispositivos que regulamentam a formação de professores, para essa modalidade de ensino, ou de modo geral, subordinam-se aos imperativos do mercado e do capital. Segundo Oliveira (2010, p. 394), “[...] a situação do trabalhador desqualificado poderá se mostrar pertinente ao processo de extração de mais-valia”. Essa premissa explica a fragilidade e distorções decorrentes nos processos e formulação das políticas para a formação do trabalhador - professor.

As políticas educacionais no Brasil, historicamente, vêm remodelando uma estrutura dual, com diferenças acentuadas entre as classes trabalhadoras e as elites dirigentes. Os sistemas de ensino tiveram suas organizações estabelecidas pela divisão e hierarquia entre as

disciplinas técnicas que preparam para o trabalho e as que formam segundo uma cultura geral. Conforme Ciavatta (2008, p. 49),

O predomínio da ideologia dos valores de mercado da produção capitalista na educação introduziu uma nova divisão, separando as humanidades das ciências e das tecnologias, hierarquizando as últimas, ora como alto desenvolvimento científico e tecnológico, ora como necessidade estrita de operação nas empresas de indústria e serviços.

Essa visão inspirada nos interesses produtivos contribui de forma determinante nos processos formativos dos professores do ensino técnico, em que se reduzia o fazer docente em *exercício pragmático*, “[...] em que educar é preparar para o trabalho segundo as necessidades do mercado de trabalho, supondo-se que haveria empregos para todos” (*ibidem*). Os professores aparecem, nesse contexto, privados de autonomia, esmagados pelas tarefas impostas de um modelo fragmentado, o seu papel se resumia na transmissão de conteúdos.

No início dos anos 1970, o capital implementou um processo de reestruturação em escala global, visando tanto à recuperação do seu padrão de acumulação, quanto procurando repor a hegemonia que vinha perdendo, no interior do espaço produtivo, desde as explosões do final da década de 1960 onde, particularmente na Europa ocidental, se desencadeou um monumental ciclo de greves e lutas sociais (ANTUNES, 1999). Tais desdobramentos são fatores que vão terminar o modo de desenvolvimento e reprodução do capitalismo mundialmente, principalmente nos países periféricos.

Segundo Tonet (1998), por volta da década de setenta, o modelo produtivo de trabalho, imperava-se no modelo chamado fordista-taylorista que se caracterizava por uma produção em série e em larga medida. Nesse empreendimento, o trabalhador, um simples instrumento de uma imensa engrenagem, tinha o papel de executar a mesma tarefa em todo seu tempo de trabalho. Com isso, a função da educação era preparar o indivíduo para uma determinada profissão, com um caráter predominantemente informativo e limitado, pois a lógica desse movimento não exigia um *pensamento crítico e capacidade inventiva*.

Nas últimas décadas, assim como nos indica Tonet (1998, p. 1), em decorrência das profundas mudanças no mundo do trabalho, instala-se um novo modelo produtivo, “[...] caracterizado pela incorporação cada vez maior da ciência e da tecnologia à produção, pela flexibilidade, pela descentralização, pela necessidade de um giro muito rápido dos produtos e por uma produção voltada para o atendimento de uma demanda mais individualizada”. Esse modelo passa a exigir um novo tipo de formação para o trabalhador.

Esses dois contextos merecem um estudo mais aprofundado, pois são questões complexas que irão determinar os processos sociais, tais como os processos de formação.

No Brasil, em 1990, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996 que estabelece normas reguladoras para o campo da educação. Tal dispositivo é uma medida proclamada pelo discurso político-oficial, como reforma educacional, em um contexto de crise econômica e social brasileira, originária das políticas mundiais ditadas pelo Organismo das Nações Unidas – ONU.

Essa reforma educacional brasileira teve como referência os paradigmas acordados pela *Conferência Mundial de Educação para Todos* que, ao longo da década de 1990, realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa sob a coordenação da Unesco. Conforme nos revela Maia Filho e Jimenez (2013), a ONU, naquele momento, anunciava uma sociedade do conhecimento ou da informação. E para se ajustar a essa nova sociedade, os processos de aprendizagem precisariam adequar-se a esse novo cenário. Daí surge o chamado *modelo das competências*, presente nas políticas educacionais até os dias atuais. Em decorrência desse modelo, a supervalorização do *saber-fazer* aponta para o imperativo do desenvolvimento econômico e produtivo.

A formação docente passa a assumir um papel importante nesse sentido, como podemos observar os dispositivos que tratam do tema a partir dessa reforma. Estão engendrados de ideologias hegemônicas que apontam para uma profissionalização passiva e alienada na reprodução do capital. Aqui, podemos citar parte de alguns documentos brasileiros que trazem a formação docente com base no modelo recomendando pela ONU. Observamos nas DCN:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I - **a competência como concepção nuclear** na orientação do curso; II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o **preparo do professor**, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, [...]; b) a aprendizagem como **processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores** em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais; [...]; 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, [...] (BRASIL, 2002, grifos do autor).

Trata-se das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*, que nos revela os preceitos de uma formação docente assentados no modelo curricular epistemológico cujos princípios e objetivos consolidam as competências requeridas para ser professor tanto na educação básica, como na educação superior. Segundo análise de Moraes e Torriglia (2003, p. 51), as DCN para a formação de professores “[...] são prolixas, idealistas e extremamente propositivas e prescritivas em seu discurso de expectativas de excelência nas políticas de formação docente, [...]”. As diretrizes reduzem a formação docente na qualificação profissional para dominar um conjunto de competências de acordo com as demandas da “sociedade do conhecimento”.

O documento aponta para um projeto de formação de professores orientado pelo princípio *nuclear* da competência, uma ideia dissimulada do paradigma educacional, *saber-fazer*, considerada pelo *Relatório educação: um tesouro a descobrir*, proposto pela ONU. As DCN expressam explicitamente as contradições orientadas pelas agências multilaterais, determinando uma formação flexível e pragmática que sustenta a ilusão da sociedade do conhecimento. Com isso, temos um currículo para a formação de professores, orientado pela ideologia hegemônica, comprometido com os interesses do mercado mundial.

Para Mészáros (2012, p. 75), a manutenção de atividades decorrentes do mecanismo gerador do capitalismo faz com se perpetue “a intensificação das contradições e dos antagonismos associados a causas irremovíveis”. Com isso, podemos perceber que as contradições no campo da formação de professores, sob o comando do capital, apontam, como soluções, reformas que não passam de propostas irreformáveis que apenas zelam pela manutenção da ordem vigente.

Maia Filho e Jimenez (2013) identificam contradições e lacunas que os paradigmas educacionais propostos pela ONU projetaram para os países emergentes, dentre eles, o Brasil. Reconhecemos a pertinência desse exame crítico e consideramos oportuno destacar aqui o resultado de suas análises em relação a um desses paradigmas: o *aprender-fazer*, que evidencia a supremacia da tecnificação sobre a ciência. Nessa dimensão, os autores nos advertem que

[...] conforme o argumento central dos educadores da ONU, a grande missão da educação do futuro é superar o saber instrumental e prático, herdeiro da produção mais material ligada diretamente à transformação da natureza, em nome de um novo saber-fazer em que as relações de trabalho serão dominadas pelas relações interpessoais, fruto do desenvolvimento cada vez

maior da área de serviços e da produção imaterial. Essa alegação impõe uma questão deveras espinhosa: como fazê-lo, ou seja, como construir um intercâmbio verdadeiramente humano entre as pessoas, sem conturbar a lógica da atual sociedade produtora de mercadorias, cuja racionalidade, mercantiliza, inclusive, as experiências mais ‘imateriais’ dos seres humanos (MAIA FILHO; JIMENEZ, 2013, p. 126).

Estamos frente a um discurso que proclama a necessidade de uma educação para o futuro. Não obstante, as políticas atuais de educação profissional e tecnológica, bem como de um modo geral, trazem nos discursos oficiais as mesmas impressões das diretrizes (paradigmas) ditadas pela ONU; o que, na avaliação dos citados autores, tais propostas não passam de intencionalidades que visam ao ajuste estrutural do capitalismo. Os princípios e finalidades axiológicos descritos no art. 6º da Lei n. 11. 892/2008, sem dúvida, são recorrentes da orientação da Unesco (Reunião Internacional sobre Educação para o século XXI). Esse documento apresenta as quatro grandes necessidades de aprendizagem dos cidadãos, às quais a educação deve responder: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser. Esse modelo, denominado por Maia Filho e Jimenez (2013, p. 115) de “CHAVE (C de conhecimento, H de habilidade, A de atitude, V de valores e E de existencial)”,

é a base das atuais reformas educacionais postas em vigor em muitos países, inclusive no Brasil, pois, em tese, apontaria para a superação dos complexos problemas educacionais contemporâneos por dois motivos principais: em primeiro lugar, por sintonizar-se com as importantes mudanças econômicas, políticas e sociais ocorridas no mundo; em segundo lugar, por integrar as quatro dimensões centrais do processo de aprendizagem humana e assim superar os problemas postos pelos paradigmas que focavam o processo em uma ou no máximo em duas esferas (e por cima, não conectadas) do saber.

Conforme o estudo crítico dos autores, esse empreendimento educacional, sob o patrocínio do Banco Mundial, indica “[...] a direta vinculação do referido empreendimento com o projeto atual de gestão do capital” (*idem*, p. 121). Essa análise permite-nos compreender que essas agências buscam, como única finalidade, “[...] conforme explicita Mészáros (1995), na busca da superação de uma crise inédita em seu processo de reprodução, vem lançando mão de estratégias extremas, aplicados ao campo da produção, como ao plano político-ideológico” (*ibidem*), motivos pelos quais justificam a razão dos altos investimentos no campo da educação de um modo geral. Segundo os autores, o Banco Mundial passou a impor discursos e projetos aos países periféricos, tendo como finalidade garantir a estabilidade política, por intermédio de um sistema educacional que também

garantissem a *incontestabilidade* do mercado como uma espécie de força motriz universal. Nesse sentido, tal fato gerou, conseqüentemente, os determinismos *ideológicos* que apontam para os ajustamentos de todos os indivíduos para uma única direção – a do mercado.

É claro que as manobras políticas, em torno do ajuste estrutural do capital, sedimentaram e modelaram as iniciativas de formação de trabalhadores, de modo geral. Em especial, podemos observar que as políticas educacionais sobre a formação de professores, não só atendem, mas operam com base nos imperativos ideológicos, sob determinações de interesses dominantes, cuja formação é condicionada ao esvaziamento crítico, impedindo o engrandecimento de uma formação crítica e transformadora.

A formação de professores para a educação profissional e tecnológica, nos anos 2000, não sofre alterações substantivas, em termos de políticas públicas voltadas para essa formação. Em 2004, é promulgado o Decreto n. 5.154/2004 que revogou o Decreto n. 2.208/1997. O último foi o símbolo oficial da reforma da educação profissional (níveis: básico, técnico e tecnológico), do governo Federal FHC. Esse decreto regulamentou a LDB em seus artigos 39 a 42 (capítulo III do Título V), afirmando como objetivo da educação profissional: a) formar técnicos de nível médio e tecnólogos de nível superior para os diferentes setores da economia; b) especializar e aperfeiçoar (o trabalhador em seus) conhecimentos tecnológicos; c) qualificar, requalificar e treinar jovens e adultos com qualquer nível de escolaridade, para a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. Assim,

[...] a Educação Profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias da educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho e [...] abrangerá três níveis: básico, técnico e tecnológico (Art. 2º, Decreto n. 2.208/1997).

Dentre várias modificações, o decreto em questão define para a educação profissional que: as disciplinas do currículo de ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores detentores de experiência profissional, os quais deverão receber formação para o magistério (prévia ou concomitante), mediante cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica. Como nos recorda Manfredi (2002, p. 233), essa reforma foi assegurada pelo financiamento conjunto MEC/MTE/BID e pelo Banco Mundial, mediante os programas especiais Planfor e Proep.

Esse dispositivo não só restabeleceu a dualidade do ensino básico e técnico, como retrocedeu a formação do professor, dando uma característica aligeirada e esvaziada ao processo de formação do professor da educação profissional; deixando explícito o descompromisso, conforme menciona Machado (2008, p. 81), com o “[...] disciplinamento dos programas especiais de formação pedagógica pelo Ministério da Educação”. Tal perspectiva é materializada no ano seguinte, quando o CNE, no mesmo ano, lança a Resolução n. 2/1997. Esse dispositivo determina critérios para a formação de professor da educação profissional até os dias atuais, pois ainda não houve uma política consistente de superação de tais diretrizes e sim normatizações consignadas ou agregadas à mesma ótica pelo CNE.

Ciavatta (2008, p. 52) aponta que o Decreto n. 2.208/1997 é um dos exemplos que traz a separação entre o ensino médio e a educação profissional (dualidade), “[...] e sua vinculação à pedagogia das competências apropriada pelo pragmatismo da lógica do mercado”. Trata-se de um instrumento eficaz e exclusivamente a serviço das necessidades empresariais. Com isso, a formação para o trabalho corresponde ao adestramento disciplinar para o trabalho flexível, a cooperação e a aceitação.

Conforme Costa (2012, p. 70), o dualismo e a fragmentação implantados por esse decreto tem um caráter transversal e contínuo nas políticas sociais; estando refletidos “[...] na atualidade quando o direito à educação está focado em atender aos imperativos do mercado de trabalho [...]”. Nessa ótica, constatamos a continuidade das mesmas em relação à formação de professores, uma condição alocada em condicionantes históricos que se perpetua em torno da nova (des)ordem mundial (CIAVATTA, 2008) sob a égide da ideologia neoliberal (produtividade e competências).

Em 2004, em resposta aos movimentos sociais vindos da sociedade civil, o Decreto n. 2.208/1997 é revogado e o Decreto n. 5.154/2004 passa apresentar uma nova organização estrutural de educação profissional e tecnológica, sob o pressuposto da indissociabilidade dos aspectos manuais e intelectuais, o que não vai acontecer de forma automática em detrimento da organização social capitalista. A partir daí, são tomadas algumas iniciativas, com finalidade de discutir a formação de professores para a EPT. O MEC/SETEC admitiu a necessidade de pensar uma política de formação inicial e continuada nessa direção, mas ficou na retórica. Apesar das propostas encaminhadas e debatidas por professores da rede e de pesquisadores sobre essa temática, ainda não temos uma política nesse sentido. Mas percebemos que o MEC, tomou a iniciativa de implantar mais um plano emergencial de

formação, o Plano Nacional de Formação para Professores da Educação Básica (Parfor), para resolver um problema da EPT que, com a expansão da RFEPCT, elevou o número de professores graduados sem licenciatura.

A partir da Lei n. 11. 784, de 22 de setembro de 2008, que instituiu a reestruturação do Plano Geral dos Cargos do Poder Executivo - PGPE, a docência na educação profissional e tecnológica passou a incorporar novas características, originárias da nova institucionalização, os Institutos Federais – IFs. Trata-se da estrutura do Plano de Carreira e Cargos do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, que denomina os sujeitos que ensinam nesse contexto, de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Os professores que atuavam nas instituições (CEFET e Escolas Agrotécnicas Federais) transformadas em IFs foram enquadrados de acordo com regulamentações específicas, adotando nova configuração legal.

Em relação a essa mudança, é importante observar que as atribuições gerais dos cargos que integram o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico sofreram novas modificações. Contudo, cabe pontuar que as novas atribuições, criadas a partir dessa nova política, não eliminam as atribuições específicas já existentes. A legislação estabelece que se devam observar os requisitos de qualificação e competências definidos nas respectivas especificações:

I - as relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, no âmbito, predominantemente, das Instituições Federais de Ensino; e II - as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além de outras previstas na legislação vigente (BRASIL, art.111, Lei n.11. 784/2008).

O fator importante que nos chama atenção na citada legislação “regula” o tipo de formação de professores que poderão integrar-se ao Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Diz que para investidura no cargo de professor, exigir-se-á aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos, além disso, disciplina que os requisitos de escolaridade para ingresso nos cargos de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico: dar-se-á por meio da habilitação específica obtida em licenciatura plena ou habilitação legal equivalente.

Essa legislação sofre diversas modificações, em função da estruturação do novo Plano Cargos do Magistério Federal, que se deu com a promulgação da Lei n. 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Nessa nova versão, dentre outros aspectos, a denominação Professor do

Ensino Básico, Técnico e Tecnológico é mantida. Mas, o que queremos evidenciar é a alteração no que se refere à exigência para exercer a docência nos IFs. É estabelecido que

[...] o ingresso nos cargos de provimento efetivo de Professor da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e da Carreira do Magistério do Ensino Básico Federal ocorrerá [...], mediante aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos. [...] No concurso público de que trata o caput, **será exigido diploma de curso superior em nível de graduação** (BRASIL, art. 10, Lei n. 12.772/2012, grifos do autor).

Podemos afirmar que a nova política de valorização do magistério federal traz, em seus ditames, uma simplificação em relação ao ingresso de professores para a EPT nos IFs. Observamos que é uma norma específica aos Institutos. Isso nos leva a conjecturar dois pontos de discussão: primeiro, se refere à desqualificação da profissão docente, no momento que não reconhece na formação de professores, aquela que se dá por meio da graduação plena de licenciaturas; e segundo, refere-se à precarização e à proletarização da atividade docente, quando admite professores com graduação, para atuar no modelo de educação *vertical*, implantado nos IFs.

As atribuições dos professores são preservadas, porém, é possível verificar um esvaziamento em relação ao perfil do professor da EBTT. Se a Lei n. 9394/1996 apresenta lacunas em relação à formação pedagógica do professor universitário, o conjunto de políticas educacionais, para essa nova institucionalidade, nega quaisquer possibilidades de formação pedagógica dos docentes que integram ou dos que se encontram no quadro de professores dos IFs, ou daqueles que porventura venham a fazer parte desse quadro. Qualquer titular de um diploma de graduação está apto a exercer a docência, segundo a Lei n. 12.772/2012.

## **2.5 A formação inicial e continuada do docente da Educação Profissional e Tecnológica**

Tendo como pano de fundo a reflexão feita neste trabalho sobre o que é e de que forma vem se constituindo a educação profissional e tecnológica no Brasil, entendemos que esse significado, que tem sido objeto de intensos debates, preconcebe a discussão do tema formação de professores para a EPT; uma expressão marcada pelo uso polissêmico no discurso educacional e que tem o seu sentido ancorado pelo desenvolvimento histórico, determinado pelas bases econômicas, mediado por tradições e por concepções ideológicas.

A nossa análise sobre a formação de professores para a EPT, a partir das políticas públicas de formação de professores para essa modalidade, nos mostra como se deu a

constituição desse campo. A formação inicial do professor da educação profissional sempre esteve vinculada a condições mínimas e precárias. Um ponto importante a ser observado é o tratamento dispensado pela LDB (Lei n. 9394/1994) ao professor da EPT, ao deixar subentendido que o docente dessa área não necessita de uma formação própria, estabelecendo padrões únicos e específicos aos docentes da educação básica: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, [...]” (Art. 62, Lei n. 9.394/1996).

Posteriormente, o Decreto n. 2.208/1997 reduz a formação inicial do professor da EPT, permitindo que as disciplinas do Ensino Técnico sejam ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados e com promessas de que sua preparação para o magistério ocorresse, previamente em serviço, por meio de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica. Tais prerrogativas se fazem presentes nos dias atuais. A EPT ganha território, quando há uma identidade formativa, quando a Lei n. 11.741/2008 determina em seu art. 39 que “[...] A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. Tal postulado deixa claro que a EPT tem uma identidade própria que, a nosso ver, requer uma formação inicial docente própria.

Conforme Oliveira (2010, p. 457), a formação de professores para a EPT não pode ser entendida “[...] como a mera formação pedagógica para dar aulas de disciplinas específicas do Ensino Técnico, de nível médio, ou dos Cursos Superiores de Tecnologia [...]”. Isso reforça a ideia de que a formação de professores para a EPT requer um padrão *minimamente* consistente de formação docente, para que esses sujeitos possam enfrentar os problemas postos pela sociedade, a fim de provocar a transformação social e lutar contra as posições reprodutivistas, funcionalista e de dominação econômica.

No campo da formação de professores para a EPT, podemos sinalizar, como início de uma “nova” discussão do ponto de vista político, o Documento de Políticas Públicas para EPT (Setec/MEC, 2004) que inclui as ações a serem implementadas relativamente à formação de professores. Esse documento foi fruto das discussões do Seminário Nacional de EP, realizado em 2003, em Brasília. São definidas como ações:

- Adotar medidas que beneficiem a estrutura da carreira de 1º e 2º graus e de nível superior; a remuneração e valorização dos professores de educação profissional e tecnológica; e a abertura de concursos públicos.

- Estabelecer uma política de formação de professores para a educação profissional e tecnológica.
- Efetivar um programa nacional de capacitação de docentes em serviço, coordenado pelo Ministério da Educação e em parceria com os estados, inclusive utilizando a educação a distância; organizado de maneira confiável e supervisionado pelo próprio Ministério da Educação que estabelecerá mecanismos de acompanhamento e avaliação.
- Criar possibilidades de formação inicial e continuada para os professores, evitando-se o erro constante da improvisação [...]
- Rever a legislação em vigor, (Resolução n. 2/97 CNE), que trata dos programas especiais de formação pedagógica para docentes, especificamente, no que tange à carga horária e à habilitação por disciplinas, propondo que seja por áreas de formação.
- Rever as licenciaturas que poderão ser organizadas com uma base comum ou geral de conhecimentos (que supere a antiga visão do Esquema I) e uma base específica associada a uma área de atuação mais ampla.
- Estruturar a licenciatura estimulando que o técnico ou profissional liberal seja formado para ser professor por meio de licenciatura plena para os portadores de diploma de ensino técnico de nível médio; ou de formação pedagógica especial para aqueles que já têm diploma de nível superior [...] (Setec/MEC, 2004, p. 50).

Observa-se ainda, uma ação voltada para o incentivo à pós-graduação e, para tanto, expressa:

- a) Democratizar o acesso a esses cursos para os profissionais que já atuam na educação com a abertura de novas vagas.
- b) Expandir o programa de mestrado interinstitucional da Capes.
- c) Desenvolver um Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica (PICDT), para a educação profissional e tecnológica.
- d) Conceder incentivos financeiros para organizar cursos de pós-graduação na própria instituição.
- e) Criar mecanismos institucionais para a contratação de professores que substituam os que se afastam para a capacitação.
- f) Organizar núcleos de capacitação de docentes por região (especialização, mestrado, inclusive o profissional, e doutorado).
- g) Apoiar a criação de linhas de pesquisa aplicada sobre as questões que envolvem a educação profissional e tecnológica nos programas de pós-graduação das redes públicas, bem como promover a devida articulação com os núcleos de pesquisa desenvolvidos pelas universidades, especificamente pelas faculdades de educação, no que tange às relações da educação com o trabalho [...] (BRASIL, 2004, p. 51).

É importante registrar que o discurso imbricado no documento é bem construído e claro. É óbvia a necessidade de rever os *modelos de formação docente*. Como indica Moraes e Torriglia (2003, p. 49) “Quem se oporia as iniciativas de ‘formar e fortalecer processos de

mudança no interior das instituições formadora’; ‘fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores’ [...]?’”. Percebemos algumas ações que merecem algumas considerações. São ações que estabelecem a necessidade de uma nova configuração de formação de professores para a EPT, mas que não avançam em termos de efetividade. Parecem ser ações que ficaram congeladas no plano das ideias, outras merecem destaque, pela fragilidade, como a estruturação das licenciaturas para atender à formação do professor da EPT. O documento em sua essência não descarta a reprodução ideológica sobre a formação da mão de obra, influenciada pelo tecnicismo na década de 1970 (Lei n. 5.692/1970) cuja orientação pedagógica era inspirada na assessoria americana, centrada nas ideias de racionalidade e produtividade; tanto é que a expressão de “1º e 2º graus”, apresentada no referido documento, é fruto da autêntica pedagogia tecnicista, a qual é utilizada sem qualquer preocupação com sua incoerência.

Como já discutido nesse trabalho, a estruturação do Plano de Carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (2008 e 2012) apresenta condições de formação não favoráveis ao trabalho da docência para essa modalidade de ensino, retroagindo aos efeitos dos processos formativos instrumentais. Isso contraria e inviabiliza a ação referente à criação de “possibilidades de formação inicial e continuada para os professores” (*ibidem*), e demonstra uma racionalização da formação docente em sua essência. Há, também, a preocupação com a pós-graduação, como foco de formação docente. É importante salientar que essa formação não substitui a formação inicial. Segundo Veiga (2012, p. 44), “[...] os programas de pós-graduação se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos e sem exigência quanto à formação pedagógica de professores”. Então, essa formação apresenta uma problemática, quando vista como formação de professores para a EPT, pois, não atende tal complexidade.

Outro ponto que merece atenção é a capacitação do professor, quando se refere que serão organizados núcleos de capacitação de docentes por região (especialização, mestrado, inclusive o profissional, e doutorado). É uma questão que nos conduz a uma série de reflexões, uma delas é a oferta do mestrado profissional, que tem uma estrutura voltada para o “saber fazer”, no qual a formação do intelectual esvazia-se mediante a proliferação do pragmatismo. Para Jantsch (2008, p. 7), tal política reduz a atividade de produção do conhecimento em detrimento da atividade operativa “[...] boicota, embora silenciosamente, a filosofia (ou a razão crítica) na produção do conhecimento e acaba incentivando as pesquisas

burocráticas ou sob critérios mercadológicos”. Segundo esse autor, ignorar a importância da apropriação crítica é negar a elevação do gênero humano mediante a formação acadêmica.

Em 2007, é lançado o documento base da Setec/MEC intitulado: *educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio*. O texto foi elaborado por Dante Henrique Moura; Sandra Regina de Oliveira Garcia e Marise Nogueira Ramos. Os autores apontam medidas, afirmando a necessidade de uma ação política consistente, para atender aos princípios e diretrizes do ensino médio integrado à educação profissional expressos no Decreto n. 5.154/2004, bem como a contextualização dos embates que estão na base da opção pela formação integral do trabalhador. Dentre as recomendações, sinalizam, como fragilidade a ser superada, a formação de professores que constituirão o quadro docente da EPT. Ainda, de acordo com o referido documento, a formação de professores para educação profissional deve ocorrer em duas dimensões: inicial e continuada.

A primeira, *formação inicial*, é discutida a partir da realidade de professores que são formados em bacharelados, sem a formação específica para a docência e que atuam na educação profissional. Os relatores reconhecem que os programas especiais de formação pedagógica de professores para a EP (Parecer CNE/CEB n. 02/1997) precisam ser revistos, pois da forma que está estruturado não atendem às necessidades de formação. É importante atentar, para o fato de que se deve levar em consideração, que mesmo os professores licenciados necessitam de formação com vistas à atuação na educação profissional e tecnológica, posto que tiveram sua formação voltada para a atuação no ensino fundamental e no ensino médio de caráter propedêutico. As licenciaturas brasileiras, em geral, não contemplam em seus currículos estudos sobre as relações entre trabalho e educação ou, mais especificamente, sobre a educação profissional e sua relação com a educação básica (Setec/MEC, 2007). Está claro que os planos emergenciais de formação não atendem à necessidade da formação docente para a EPT.

A segunda dimensão, a *formação continuada*, os autores alertam sobre a necessidade de uma mudança na cultura pedagógica que rompa com os conhecimentos fragmentados. O que requer construção de políticas consistentes a fim de assegurar a formação docente dos professores que atuarão tanto na área geral ou específica.

Nesse contexto, fica evidente que a configuração da formação, tanto inicial como continuada, para o professor da EPT deve ser permeada de concepções e princípios que fundamentem a construção de um projeto político-pedagógico integrado. Para os relatores desse documento, a formação dos profissionais para o ensino médio integrado deve guardar

suas especificidades, precisando também, estar inserida em um campo mais amplo: o da formação de profissionais para a educação profissional e tecnológica. Esse considerado como ponto de partida. Os autores ressaltam, ainda, que nem mesmo os licenciados possuem uma formação adequada às demandas da educação profissional e tecnológica.

Nos últimos anos, os debates, em torno dessa temática, têm se intensificado, estabelecendo relações como o campo da formação de professores em geral. Podemos mencionar demais ações que colocaram a formação de professores da EPT, em pauta. De acordo com o levantamento realizado por Oliveira (2010), podemos destacar:

- 1) encontros e seminários promovidos por instituições da rede, em 2006-2007. Dentre eles, o I Seminário Nacional pela Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica no CEFET-MG, com a participação da ANFOPE; Forundir; ANPEd e do ANDES.
- 2) o VIII Simpósio Formação de Professores para a EPT, realizado em Brasília, em setembro de 2006, organizado pela Setec e Inep. Participaram sujeitos das instituições da RFEPCT; representantes do CNE, da ANPEd, da ANFOPE; professoras Acácia Kuenzer, Lucília Machado e Maria Ciavatta Franco que pesquisam na área de Trabalho e Educação e na área de Educação Profissional.
- 3) a constituição do Grupo de Trabalho (GT) Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica em seguida ao Simpósio, com a participação de membros do MEC/Setec, da RFEPCT, e professores Francisco Aparecido Cordão (Senac-SP e CNE), Lucília Augusta Lindo de Paula (Anfope), Lucília Regina de Souza Machado (Centro Universitário de Belo Horizonte - UNA) e Maria Cristina Madeira da Silva (SINASEFE).

O Ministério da Educação/Secretaria de Educação Tecnológica e Científica lançou, em 2008, a Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica. No primeiro e único número publicado (OLIVEIRA, 2010), foram divulgados dois estudos sobre a Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional (MACHADO, 2008) e A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica (MOURA, 2008).

Nesse trabalho, Machado (2008) apresenta considerações, indicações e recomendações feitas pelo GT e tece algumas contribuições no intuito de ampliar o debate de todos os setores

interessados na construção de uma política nacional de formação de professores para a educação profissional e tecnológica. Para a pesquisadora,

A educação profissional tem no seu objeto de estudo e intervenção sua primeira especificidade, a tecnologia. Esta, por sua vez, se configura como uma ciência transdisciplinar das atividades humanas de produção, do uso dos objetos técnicos e dos fatos tecnológicos. Do ponto de vista escolar, é disciplina que estuda o trabalho humano e suas relações com os processos técnicos (MACHADO, 2008, p. 17).

Com isso, a autora nos revela as especificidades da formação de professores para a educação profissional, destacando que a docência se trata de uma intervenção humana na organização do mundo físico e social e de suas contradições inerentes a esses processos; exige uma discussão relacionada às necessidades sociais e tecnológicas; o conhecimento tecnológico exige posicionamento (do docente e do aluno) um esforço de pesquisa, decodificação e re-significação; requer aprender conhecimentos e o estado da-arte do desenvolvimento tecnológico. A partir dessas características específicas, defende a tese de que a formação docente desse professor deve ser consistente, fundamentada e crítica, pois mediante a apropriação dessas especificidades, o docente, ao se deparar com o caráter da tecnologia, possa criar possibilidades de transformação real.

Outro fator importante, a ser levado em consideração, é a complexidade da organização da EPT (Lei n. 11.892/2008). Machado (*idem*, p. 18) afirma que

As formas de organização da educação profissional também são muito heterogêneas, implicando uma diversidade de currículos, *status* dos formadores e das instituições de formação: divisão em setores econômicos (agrícola, industrial e serviços), em áreas profissionais ou em eixos tecnológicos, variada rede de escolas e centros, mantenedoras públicas nas três esferas governamentais, mantenedoras privadas, regionalização, níveis, relação com outras modalidades educacionais etc.

De acordo com a atual organização, podemos ainda, mencionar outras dimensões no âmbito de sua abrangência, no que se referem às ações de formação inicial e continuada de trabalhadores, ofertados a partir dos cursos técnicos (integrado, concomitante e subsequente), de graduação e da pós-graduação. Todas as dimensões tem como pressuposto atingir os diversos setores econômicos, como é possível verificar nas políticas educacionais da EPT. Para a pesquisadora, é preciso considerar essa complexidade a partir do todo; e as necessidades de cada uma de suas particularidades inerentes ao conjunto que compõe a

educação profissional brasileira. Se observarmos a docência, somente no nível do ensino técnico, teremos a seguinte complexidade em relação ao trabalho docente nessa modalidade:

a) no ensino técnico integrado ao médio, ele deve saber integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, que compõem o núcleo comum de conhecimentos gerais e universais, e os conhecimentos e habilidades relativas às atividades técnicas de trabalho e de produção relativas ao curso técnico em questão; b) no ensino técnico concomitante ao médio, ele deve saber articular o planejamento e o desenvolvimento dos cursos, de modo a aproveitar oportunidades educacionais disponíveis; e c) no ensino técnico subsequente ao médio, ele deve saber lidar com um alunado heterogêneo que já concluiu o ensino médio e reforçar a formação obtida na educação básica paralelamente ao desenvolvimento dos conteúdos específicos à habilitação (*ibidem*).

Entretanto, o trabalho do professor da EPT não se esgota nessa dimensão. Inclui-se o Proeja que exige uma prática docente específica e conhecimentos que atendam não só a conhecimentos técnicos como científicos e culturais, e ainda, à educação superior ou educação tecnológica, o que se torna mais complexo. Trataremos a seguir da construção reflexiva sobre três questões pontuais que revelam alguns desafios em relação ao trabalho docente na EPT, levando em consideração a *verticalização* estabelecida pelas recentes políticas públicas educacionais da EPT que sistematiza essa nova instituição. São elas: o ensino médio e técnico com currículos integrados; o Proeja na educação profissional e tecnológica; e educação superior tecnológica, incluindo-se aqui, as licenciaturas.

Tendo em vista a diversidade de situações e a necessidade de soluções, os professores da EPT, de modo geral, são levados a atuarem com um mínimo de orientações pedagógicas e técnicas nesse contexto que envolve diversas áreas de formação e de conhecimento. Com isso, o trabalho didático-pedagógico dos professores é realizado geralmente sem qualquer preocupação metodológica ou avaliação, o que significa que apenas o conhecimento específico da formação do profissional, que exerce a docência, é suficiente.

Diante dessa realidade, constatamos, conforme as nossas observações e análise de Machado, que a especificidade da formação dos docentes da EPT se constitui pela necessidade urgente da profissionalização desses sujeitos.

## **2.6 Perfil do docente a ser formado para Educação Profissional e Tecnológica**

Os trabalhos de pesquisa sobre formação de professores na educação profissional e tecnológica têm evidenciado uma preocupação em relação aos saberes específicos do trabalho

docente nesse contexto, pouco tem defendido um perfil de formação inicial e continuada com especificidade para EPT. Nesse sentido, Machado (2008) defende que o perfil de docente a ser formado para a educação profissional precisa estar alicerçado em bases científicas, que fundamentam suas opções estéticas e éticas e o seu campo de atuação. Segundo a citada autora,

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. 18).

O perfil do docente acima destacado nos chama a atenção no aspecto referente às *bases tecnológicas*. O que significa essa expressão? Segundo Machado, é “[...] um diferencial importante do perfil do docente a ser formado, pois se referem ao conjunto sistematizado de conceitos, princípios e processos relativos a um eixo tecnológico e a determinada área produtiva” (*ibidem*). O que seria, em aspecto amplo, os processos resultantes da aplicação de conhecimentos científicos, alicerçados com base nos conhecimentos das ciências e tecnologias?

Entende-se que se trata de um profissional que sabe o que, como e por que fazer e que aprendeu a ensinar, para desenvolver idônea e adequadamente outros profissionais. Desta forma, tem o papel e compromisso como educador, independentemente de outra atividade que venha a ter, contribuindo, assim, como participante ativo, para o desenvolvimento da educação profissional (*ibidem*, p. 18).

A autora pontua um perfil desejado de professor, destacando que a consciência de que o seu papel não se refere à ideia de transmissor de técnicas e conteúdos, mas requer um comprometimento social e ético. Como salienta, ainda, uma vez que o profissional opta por essa profissão, ele *tem papel e compromisso como educador*. Para Luckesi (1994, p. 115),

[...] o educador é aquele que, tendo adquirido o nível cultural necessário para o desenvolvimento de sua atividade, dá direção ao ensino e a aprendizagem. Ele assume o papel de mediador entre a cultura elaborada, acumulada e em processo de acumulação pela humanidade, e o educando.

Esse perfil não se dá de forma automática, isso se deve a formação inicial e continuada. Espera-se que as propostas de formação ofereçam condições propícias ao desenvolvimento e apropriação de conhecimentos suficientes para auxiliar o professor no seu processo formativo consciente. Para Luckesi (1994), o educador deve possuir algumas qualidades, tais como: compreensão da realidade com a qual trabalha; comprometimento político; domínio pleno do campo teórico de conhecimento em que atua e competência técnico-profissional. Essas qualidades não são dispensadas na formação do professor da EPT.

O perfil profissional do docente da EPT, segundo Machado (2008, p. 19), “[...] engloba, além das especificidades das atividades pedagógicas relativas ao processo de ensino-aprendizagem neste campo, as dimensões próprias do planejamento, organização, gestão e avaliação dessa modalidade educacional nas suas íntimas relações com as esferas da educação básica e superior”. Com isso, deve apresentar capacidades indispensáveis ao exercício do magistério dessa modalidade, tais como:

- condição para elaborar estratégias didático-pedagógicas;
- estabelecer formas criativas de ensino-aprendizagem;
- prever as condições necessárias ao desenvolvimento da educação profissional, considerando suas peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais em que se desenvolve;
- realizar um trabalho mais integrado e interdisciplinar; promover transposições didáticas contextualizadas e vinculadas às atividades práticas e de pesquisa.

Contudo, ele deve ter, ainda, a clareza do seu papel social, “de permitir que os alunos compreendam, de forma crítica, os mundos do trabalho, dos objetos e dos sistemas tecnológicos dentro dos quais estes evoluem” (*ibidem*, p. 19).

Para o desenvolvimento dessas capacidades, não é suficiente uma formação em serviço ou autorreflexiva, como vem acontecendo no Brasil. Não há dúvida de que estamos diante de um perfil específico de professor, assim como defende Machado (2008). Como afirma Veiga (2009, p. 25): “A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade”. O perfil descrito por Machado (2008, p.18) traduz a ideia de que é necessária uma formação profissional que contemple três níveis de complexidade:

a) capacidades de usar, nível mais elementar relacionado à aplicação dos conhecimentos e ao emprego de habilidades instrumentais; b) capacidades de produzir, que requer o uso de conhecimentos e habilidades necessários à concepção e execução de objetivos para os quais as soluções tecnológicas existem e devem ser adaptadas e c) capacidades de inovar, nível mais elevado de complexidade relacionado às exigências do processo de geração de novos conhecimentos e novas soluções tecnológicas.

Para exercer o trabalho docente na EPT e de modo geral, não basta o conhecimento específico da área. Veiga (2009, p. 24) destaca que “[...] a docência é um trabalho dos professores; na realidade, esses desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas”. A pesquisadora faz uma importante observação ao contribuir com a construção da teorização sobre a profissão docente como atividade especializada. É fato que a complexidade dessa atividade não é algo simples, envolve uma construção social, política e ética. Para Veiga (*idem*, p. 25):

Formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que pressupõe as ideias de formação, reflexão e crítica.

Os pesquisadores revelam que a formação docente traz um significado social para a profissão. O perfil e as capacidades inerentes a esse profissional, discutidos pelos autores, são bases que devem ser levadas em consideração na projeção político-pedagógico de formação de professores para a educação profissional e tecnológica. A formação de professores, segundo Veiga (*idem*, p.26), “constitui o ato de formar o docente, [...]. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar”. Sob essa ótica, compreendemos a formação como um processo *inicial e continuado*, uma dinâmica em permanente construção.

Conforme a indicação de Moura (2008, p. 31), os principais sujeitos envolvidos na EPT (os professores, técnico-administrativos e dirigentes) necessitam ser muito bem *formados e qualificados* profissionalmente. Nesse sentido, o pesquisador elege como imprescindível a formação continuada que deve

[...] ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Evidentemente, esses aspectos continuarão sendo importantes, mas o objetivo macro é mais ambicioso e deve privilegiar a formação no âmbito

das políticas públicas do país, principalmente as educacionais, numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia.

Esse autor se refere a uma prática profissional (adquirida por meio da formação) que ultrapassa os limites da educação bancária (FREIRE, 1980, 1986), uma formação comprometida com a crítica, com reflexão acompanhada da responsabilidade social, que assume a atitude problematizadora e mediadora do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, ele aponta que é necessário, no caso da formação dos docentes, um esforço em três aspectos distintos, mas de igual importância, i) a formação daqueles profissionais que já estão em exercício (até o momento não existe nenhuma formação específica), ii) os que estão em processo de formação e iii) os que se formarão no futuro.

Moura (*idem*, p. 31), preocupado com a formação específica do docente da EPT, nos apresenta uma discussão acerca de dois eixos importantes dessa formação,

O primeiro está relacionado com a área de conhecimento específica, adquirida na graduação, cujo aprofundamento é estratégico e deve ocorrer por meio dos programas de pós-graduação, principalmente *stricto sensu*, oferecidos pelas instituições de educação superior nacionais e estrangeiras. Além disso, é fundamental que essa formação não ocorra unicamente por iniciativa do próprio profissional, mas que seja impulsionada também pelas necessidades institucionais.

O segundo eixo, refere-se

[...] à formação didático-político pedagógica e às especificidades das áreas de formação profissional que compõem a esfera da EPT [...]. A formação pedagógica de docentes para a educação profissional não é novidade, embora as tentativas anteriores não tenham resultado em sistemas duradouros.

Parece ser essa uma questão que não diz respeito apenas a EPT, mas à formação de professores universitários como é o caso da engenharia, arquitetura, medicina, direito e outros bacharéis. A outra questão está relacionada às licenciaturas destinadas ao trabalho com a educação básica (BRASIL, 1996). Nesse caso, “[...] é fundamental que o docente tenha formação específica que lhe aproxime da problemática das relações entre educação e trabalho e do vasto campo da educação profissional” (MOURA, 2008, p. 32). Tanto a EPT como os cursos superiores de modo geral formam profissionais que são formados por profissionais que atuam como professor, esses, na maioria dos casos, não têm formação específica para essa finalidade – exercer a profissão docente.

Para exercer o magistério (superior e EPT), não há muito rigor na exigência de formação na profissão de professor, o que tem se tornado um problema estrutural do magistério.

Para Moura (*idem*), a formação deve incluir, além das questões didático-político-pedagógicas, a discussão relativa à função social da EPT, a compreensão do verdadeiro papel do docente na EPT e o trabalho indissociável inerente à unidade ensino-pesquisa no marco de uma profunda interação social.

Nos estudos apresentados, fica claro que a necessidade de buscar uma proposta de formação de professores para EPT é preocupação que desencadeia o despertar para uma visão de professor, diferente daquela que a história política delineou ao longo da perspectiva de desenvolvimento econômico do país. É necessário que tenhamos consciência de que os modelos de formação têm atendido às forças existentes no interior da própria gênese das políticas de governo, não permitindo visualizar claramente propostas que possam romper com a lógica voltada para a racionalidade técnica e instrumental. Isso ocorre porque, de um lado, determinado grupo caminha baseado, exclusivamente, nas leis de mercado, enquanto outros se preocupam em implementar programas e políticas voltadas para o desenvolvimento e melhoria das condições humanas.

## **2.7 A formação de professores em uma perspectiva crítica**

A formação de professores, em termos gerais, tem se ocupado com a manutenção da ordem vigente, todas as diretrizes estão respaldadas “[...] pelos interesses de recomposição das perdas do capital e, [...] elegem numa proposta de educação e um tipo de formação de professor que se ajustem à visão do mercado” (VEIGA; QUIXADÁ VIANA, 2012, p. 32). Tal perspectiva nos revela que essa realidade, que justifica a existência de cursos aligeirados, imbricados em uma concepção de educação alienada, tem comprometido a qualidade dos processos formativos.

Veiga e Quixadá Viana (2012) apresentam alguns questionamentos referentes à formação do professor e nos chamam atenção em relação aos pontos, os quais destacam, na expectativa de evidenciar uma determinada realidade. Primeiro, apontam que o contexto de educação superior, onde forma os licenciados, é caracterizado pela perda de sua identidade social e se resume em uma instância administrativa, burocrática e operacional. Segundo

ponto, a formação de professores se restringiu à rápida transmissão de conhecimentos, bem como à habilitação acelerada. O papel do professor se encontra ancorado na simples reprodução de informações, vinculado na ideia do *saber-fazer*.

Outro aspecto que as autoras criticam é a arbitrariedade das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para a educação básica (podemos incluir nesse rol, a formação do professor da EPT, uma vez que esta não possui uma especificidade formativa) inerente a “[...] visão dicotomizada da relação teoria e prática e, com isso, propiciam também a separação entre trabalho intelectual e trabalho prático, ou entre trabalho e educação” (VEIGA; QUIXADÁ VIANA, 2012, p. 18). O processo formativo é concebido no eixo dos interesses econômicos, e pormenorizado nas ditas *competências*.

O quarto aspecto, reafirmam que as mudanças econômicas, políticas e sociais, ocorridas nacionalmente, são responsáveis pela *pedagogia proposta* e pelas *reformas educacionais* que, conseqüentemente, configuraram as propostas de formação de professores. Segundo as autoras, essa concepção de professor está delineada em duas vertentes: “uma ligada à pedagogia por competência, tida como mais dinâmica, abrangente e complexa; outra ligada à avaliação de resultados” (*ibidem*, p. 19).

Posto isso, verificamos que a formação de professores sofre as conseqüências de fatores determinantes mais amplos que alienam o trabalho docente em função das condições impostas pela sociedade capitalista, em larga medida reduzem a formação ao aspecto técnico-*instrumental*. Tal situação, segundo Veiga *apud* Veiga e Quixadá Viana (2012), reforça a ideia de extinção da profissão docente, além de degradar o seu papel social. As autoras defendem a ideia de que não é possível pensar e construir uma proposta formativa, sem uma concepção de formação e dos princípios fundantes. Defendem que

[...] a *formação* é contínua, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação para a vida pessoal e profissional. [...] Ela assume posição de inclusão, pois reflete um constante processo de desenvolvimento humano. É um espaço multifacetado, plural, que tem um ponto de partida e nunca um fim. É um espaço socializador que considera o outro elemento constitutivo dessa formação (*ibidem*, p. 20).

O processo de formação não envolve somente o desenvolvimento das capacidades técnico-científicas no que diz respeito à profissão, conforme defendem as autoras. É um processo dinâmico e contínuo inerente ao desenvolvimento humano. Tal formação deve permitir ao sujeito o crescimento pessoal e profissional, “inserido no conceito de qualidade

formal e política” (*ibidem*). Nesse estudo, defendemos também que, na formação do professor da EPT, sejam incorporados os *princípios* da formação humana, como ponto de partida do processo, rompendo a ideia da formação técnica e sedimentada nas habilidades e competências requeridas pelo mercado capitalista que tem como essência transformar os homens em coisa ou objeto (LESSA; TONET, 2011).

Desse modo, ao nos referirmos à formação humana, *conditio sine qua non*, nos apropriamos de alguns princípios que Veiga e Quixadá Viana (2012) destacam em relação a essa formação:

- a) [...] é uma ação contínua e progressiva. É permanente, constante, envolve várias instancias e atribui um valor significativo para a prática pedagógica, para a experiência como componente constitutivo da formação. [...];
- b) a formação do professor deve prepará-lo para a atualidade, ou seja, deve levá-lo a entender “*tudo aquilo que na vida da sociedade de nosso tempo tem requisitos para crescer e desenvolver-se* e que, em nosso caso, está relacionado com as grandes contradições da própria sociedade capitalista” (Freitas 2003, p.56; grifos do autor) [...];
- c) [...] é necessário integrar a formação dos professores em processo de inovação e de desenvolvimento organizacional da escola [...];
- d) a formação humana de professores deve ser compreendida em seu contexto histórico [...].

Com isso, queremos destacar a importância da formação humana no âmbito da formação de professores para a EPT, tendo em vista que essa modalidade desenvolve processos formativos voltados para a formação de diversas profissões, bem como do desenvolvimento e compreensão de tecnologias sociais e aplicadas que podem contribuir para a melhoria e qualidade humana, como também, podem desencadear ou estar a serviço apenas da lógica produtivista. Formar, na primeira perspectiva, significa refutar o ideário de alienação que ameaça a humanidade no seu sentido emancipatório e ético.

A docência para educação profissional e tecnológica, como já mencionamos nesse trabalho, tem sido apontada como uma problemática configurada a partir das mudanças macroestruturais de desenvolvimento no Brasil que deixam explícito o abismo entre a formação técnica e formação emancipatória dos professores. Com a transição do modelo fordista de produção, no qual o trabalhador é apenas operário e executor; para a flexibilidade de organização do trabalho, na qual a qualificação e competência estão a serviço do capital, a profissão docente tem como mote o trabalho *polivalente, multifuncional e integrativo*. Isso

impactou no delineamento do perfil do professor sob a justificativa da adaptabilidade às situações novas e ao processo de globalização.

Nessa conjuntura, a formação docente passa a incorporar, com essa “mudança”, as artimanhas do sistema de metabolismo do capital que, em sua essência, é incontrolável (MÉSZÁROS, 2011).

Percebemos, neste caso, que os professores da EPT vêm recebendo novos encargos, novas práticas e novos saberes no exercício do magistério. A pesquisa aplicada, o currículo integrado, a formação por competências, a interdisciplinaridade, enfim, são exigências as quais esses profissionais devem responder. Com a fragilidade nos referências legais, sobre a profissionalização docente, surge outra questão relacionada à licença para exercer a profissão docente. Essa não é uma problemática nova no contexto atual da EPT: a docência pode ser desenvolvida por engenheiros/bacharéis sem a formação didático-pedagógica.

Segundo Bazzo (2011, p. 12), no âmbito da educação tecnológica, “são considerados habilitados a seguir as carreiras docentes aqueles que possuem um título superior, qualquer que seja ele”. Esse fato constatado pela autora, no caso da RFEPCT, toma proporção assustadora. Nesse sentido, presenciamos o esvaziamento do significado da formação docente, não há preocupação com a formação docente para a EPT. Como resultado,

[...] os que assumem a condição de engenheiros-professores, médicos-professores, advogados-professores [...] acabam aprendendo a ser docentes – quando isso acontece de fato – pela própria experiência, o que em geral se dá como um esforço solitário, sem benefícios de uma sistematização consciente de procedimentos (BAZZO, 2011, p. 13).

Tentaremos revelar a intensidade das propostas de formação continuada para os professores no âmbito da EPT sabendo que, de modo geral, as instituições pouco se preocupam em orientar esses profissionais, suas iniciativas são direcionadas para o “instrucionismo pedagógico” que pouco contribui para a formação docente. Ainda, de acordo com a citada autora, as instituições, basicamente cobram desses profissionais, quando na entrada dos seus quadros, comprovante de titulação acadêmica, teste de aptidão didática, em espécie de um simples ritual de sala de aula e termo de compromisso para com a pesquisa e o ensino. É dessa forma que se dá a iniciação docente no magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

Um aspecto importante a ser endossado é o fato de que exercer a docência no nível da educação superior no campo da EPT exige um ato preferencial dos sujeitos. Segundo Bazzo

(*ibidem*), “Grande parte dos que lecionam em cursos superiores, nessa área (tecnológica), é composta de indivíduos que supõem ter alguma habilidade ‘inata’ para a docência; ou pelo que, para poderem pesquisar, acabam concordando em pagar este preço – lecionar – para fazer o que gostam, ou que consideram de maior valor”. Podemos atribuir esse interesse à perspectiva apontada por Pimenta e Anastasiou (2010) no que se refere a uma valorização social do título de professor universitário, no nosso caso, o título de professor do EBTT, que seria uma espécie de *status* social. Por outro lado, havemos de reconhecer que o título de *professor*, em si, não tem em si uma identidade reconhecida e valorizada, mas é identificada com grau de prestígio menor, em função de outros níveis da educação.

Essa problemática não se esgota nesses apontamentos. Podemos evidenciar, ainda, a permissividade posta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, que define as diretrizes e bases da educação nacional, em relação à formação de professores para a educação superior, quando legisla em favor da *preparação pedagógica* para o exercício da docência nessa modalidade. A Lei estabelece que

[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único: O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996, art. 66).

É possível observar que a legislação não compreende a docência para a educação superior como um processo de formação e sim como preparação para o exercício, o que deixa evidente o seu caráter centrado no desenvolvimento de competências, ligado a uma atividade artesanal, que se restringe a um saber prático, “reduzindo-se a uma formação pragmática, simplista e prescritiva” (VEIGA, 2009, p. 18). Com isso, podemos afirmar que a formação mencionada na Lei não viabiliza o caráter formativo crítico, mas uma preparação não definida o que contribui para a desprofissionalização docente.

Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que o fato de a *preparação* para o magistério se dar, prioritariamente, e não, exclusivamente, em pós-graduação *stricto sensu*, implica em um crescimento significativo da demanda por esses cursos e, ao mesmo tempo, o crescimento da oferta, de modo especial na área da educação. Isso tem originado uma série de medidas, dentre elas, as diversas formas de adquirir e ofertar cursos de *stricto sensu* que se caracterizam em forma de “treinamento”, “preparação” para atender ao mercado, a fim de cumprir meramente uma exigência da lei e não da formação como processo formativo.

O fato é que a lei não dispõe de uma formação profissional definida prioritária e exclusivamente para o exercício no magistério superior. Com isso, vemos o exercício profissional da docência se instalando de qualquer modo nas várias modalidades da educação (básica, técnica, tecnológica e superior). Pimenta e Anastasiou (2010, p.104) nos advertem que os profissionais dos vários campos do conhecimento:

[...] adentram o campo da docência no ensino superior como decorrência natural dessas suas atividades e por razões e interesses variados. Se trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor. Do mesmo modo, as instituições que os recebem já dão por suposto que o são, desobrigando-se, pois, de contribuir para torná-los.

Essa realidade é inerente, também, à educação profissional e tecnológica. O profissional que ingressa no magistério seja ele superior ou no ensino básico, técnico e tecnológico “naturaliza” automaticamente a docência, por uma circunstância específica ou não. Esse rito acontece em uma abordagem pragmática o que não significa que ocorre de forma coerente e sem danos aos processos de ensino. Corroborando com as autoras, o fato da instituição que recebe o profissional nessa condição, considerá-lo professor, enquadrando-o num plano individual e solitário de suas atividades e de formação, contribui para o desdobramento de sérias consequências nos processos formativos.

É notório saber que essa reflexão não pretende acusar ou julgar, em função dos resultados desastrosos no ensino, os profissionais que se tornaram professores nessas condições; mas assim como Pimenta e Anastasiou (2010); Bazzo (2011) e outros autores, que se debruçam sobre essa problemática, torna-se fundamental reconhecer e valorizar a importância da profissão docente na educação profissional e tecnológica e superior.

É possível perceber as diversas faces que a docência incorpora ao longo de sua trajetória histórica no âmbito da educação em seus diversos níveis de ensino. Podemos perceber a forma pela qual é configurada a identidade do professor e como essa construção se dá. Gatti (1996, p.88) assinala que

[...] o professor não é uma entidade abstrata, um protótipo idealizado como muitas vezes o vemos tratado na pesquisa, em textos reflexivos em educação, ou em documentos de políticas ou de intervenções educacionais. Ele é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado, fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que o expõe ou não aos saberes, que podem ou não ser importantes para a sua ação profissional. É assim que precisa ser compreendido.

Para compreender essa ideia, precisamos recorrer a algumas discussões que tentam definir como se dá a formação do indivíduo humano. No estudo de Gatti, sobre construção de identidade docente, ela considera o professor como sujeito histórico, inserido num determinado contexto social que pode determinar e influenciar a construção dessa identidade.

As transformações sociais, econômicas, políticas e culturais apontam novas exigências educacionais. Assim, os processos de formação docente e o papel do professor, seja ele da educação profissional e tecnológica ou universitária, devem corresponder às novas demandas de uma sociedade capitalista. Nesse contexto, os papéis incorporados pelos docentes desenham novos modos de pensar e agir, e até mesmo de *ser*. Libâneo e Pimenta (1999, p. 41) apontam duas dimensões da identidade profissional do professor: “[...] o desenvolvimento profissional envolve *formação inicial e continuada*, articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Identidade que é epistemológica, ou seja, que reconhece a docência como um campo de conhecimentos [...]”. Nessa perspectiva, a formação do professor está consubstanciada em uma relação que envolve o processo inicial de sua formação, acompanhada da continuidade formativa ao longo do exercício do magistério, considerando a docência como campo do conhecimento.

Podemos ainda considerar, nesse contexto, que a construção da identidade docente envolve três processos essenciais (NÓVOA, 1992): o desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de produção da vida do professor; o desenvolvimento profissional, que se refere aos aspectos da profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional, que se refere aos investimentos da instituição para a consecução de seus objetivos educacionais. Entendemos que esse processo não se esgota nessas dimensões, pois partimos do pressuposto de que o homem é artífice de sua história, assim, constrói e reconstrói as suas condições de existência e de ser.

O professor é uma pessoa, um sujeito que se constitui professor, num dado contexto determinado pela totalidade histórico-social, que vai se constituindo a partir da sua visão de mundo. Pensar na construção da identidade docente equivale pensar em uma dimensão ampla de profissionalização e reconhecer que a construção da identidade docente se dá em contextos sociais complexos, nos quais se faz imprescindível a produção crítica do conhecimento sob a ótica da *práxis* humana.

Conforme esse entendimento, podemos afirmar que a identidade do professor está em constante transformação. Um processo de construção histórica imbricada em fatores sociais

diversos. Pimenta e Anastasiou (2010, p. 77) defendem que esse processo se dá “com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas [...]”. É obvio que a identidade profissional se constrói na dinâmica contextual e social, que se configura e se reconfigura em práticas culturalmente e tradicionalmente construídas, como já mencionamos anteriormente, mas que requer rupturas de modelos identitários alienados à lógica capitalista e exige novas construções a partir de objetividades para além do capitalismo.

Veiga (2009) nos mostra que essa identidade docente pode ser identificada em torno de duas perspectivas de análise da formação do professor: a do *tecnólogo do ensino* e a do *agente social*. A primeira, resultado de uma concepção idealizada a partir das políticas educacionais neoliberais, definida a partir da lógica do poder instituído, na qual a formação de professor está voltada às demandas do mercado.

Na direção de um delineamento profissional de “tecnólogo do ensino”, a pesquisadora apresenta as seguintes características:

- a) está intimamente ligada a um projeto de sociedade globalizada e neoliberal e a um modelo de formação que representa uma opção político-teórica; b) parte de um projeto político-educacional maior, de abrangência internacional, com orientações advindas do Banco Mundial, com ênfase na chamada educação por resultados, que estabelece padrões de rendimento, alicerçada nos chamados modelos matemáticos, ficando o processo educacional reduzido a algumas variações ligadas à relação custo-benefício; c) está vinculada, explicitamente, à educação e à produtividade, numa visão puramente economicista (VEIGA, 2009, p. 17).

Essas características são apontadas nas linhas das políticas públicas resultantes da reforma educacional da década de 1990, expressas na Lei (LDBEN) n. 9.394/1996, de onde decorrem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (CNE, 2001). Na análise de Veiga, essa formação está centrada no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, restringindo-se a um saber fazer, sem se preocupar com os fundamentos do saber, abandonando a relação com a realidade social mais ampla. Uma concepção que reduz o trabalho do professor a “um caráter muito ligado à atividade artesanal, restringindo competências a um saber prático, reduzindo-se a uma forma pragmatista, simplista e prescritiva” (*idem*, p.18).

A segunda perspectiva trata de uma formação do professor como agente social, apontando para uma superação e rompimento com a ideia simplista de formação (professor tecnólogo) que, no momento, se instala em larga medida na sociedade e universidades. Para a autora, a formação do professor, nessa direção, desenvolve-se através da educação crítica e emancipadora, conforme assinala:

a) construção e domínio sólidos dos saberes da docência [...], quais sejam: saberes disciplinares, saber da formação pedagógica, saber da experiência profissional e saberes da cultura e do mundo vivido na prática; b) unicidade entre teoria e prática. Isso significa que a relação teoria-prática perpassa todo o processo de formação e não apenas a prática de ensino em uma visão finalística. [...] c) Outro aspecto a ser considerado nessa ótica da formação de professores refere-se à ação coletiva, d) [...] uma autonomia profissional madura implica uma reflexão crítica em que as práticas, os valores e as instituições sejam problematizados. [...] e) A explicitação da dimensão sociopolítica da educação e da escola, [...] f) A formação profissional orientada por esses princípios tem por base a ideia de que a preparação para o magistério é uma tarefa complexa e inerentemente política [...] (VEIGA, 2009, p. 19-20).

Nesse contexto, é pertinente abordar uma problemática que diz respeito às concepções teóricas centradas em pressupostos da *epistemologia da prática*. Diversas críticas já foram desenvolvidas (MORAES; TORRIGLIA, 2000, 2003; PIMENTA; GHEDIN, 2002; QUIXADÁ VIANA, 2004; SCALCON, 2005; DUARTE, 2000a, 2000b, 2003) no sentido de promover o debate em relação à formação do professor com base no *professor reflexivo*; concepção que não possibilita pensar criticamente a formação do professor para a educação profissional e tecnológica. Corroboramos com os estudos que propõem romper com o pragmatismo e a imediatez que têm atrofiado e fragilizado os processos formativos de professores.

Tonet (2005) nos adverte que a educação é um poderoso instrumento ideológico de *controle do capital* sobre a *reprodução social*, no espaço formal ou não. É preciso ter claro que se trata de uma luta entre duas vertentes radicalmente diferentes para a humanidade. A escola por sua vez, determinada pelas políticas educacionais de cunho neoliberais, trata a formação como uma simples questão técnica. Para o autor, trata-se de uma luta pela construção de uma sociedade emancipada.

Podemos afirmar que a formação de professores na perspectiva emancipada está imbricada no desenvolvimento de atividades que contribuam para a construção de uma

sociedade em que a formação integral dos indivíduos seja possível. Segundo Tonet, para isso ser realmente possível, é necessário

em primeiro lugar, o conhecimento claro, sólido e racionalmente sustentado dos fins que se quer atingir. Fins esses que devem brotar da análise do processo histórico-social real e não da mera subjetividade. [...]. Em segundo lugar, é preciso conhecer a realidade social concreta, aí estando implicadas a história da humanidade, a forma capitalista da sociabilidade e a natureza da crise por que ela passa hoje bem como seus rebatimentos sobre a realidade mais próxima da qual se atua. [...]. Em terceiro lugar, implica desenvolver atividades que incentivem as pessoas a participar ativamente das lutas sociais que estejam articuladas com a transformação radical da sociedade e não apenas com a cidadania. Isto porque, como diz Marx, as ideias apenas transformam a mente, o que certamente é muito importante. Mas, para que transformem a realidade, é necessário que elas se tornem força material e isso se dá através da ação prática (TONET, 2008, p. 10-11).

Torna-se oportuno aqui, esclarecer o sentido de uma sociedade emancipada, como formar para a emancipação. Conhecer a realidade social concreta requer uma compreensão de um conjunto de fundamentos e valores que não são encontrados nos ideários das ciências dominantes da sociedade capitalista. É necessária uma teoria que dê conta da realidade, ir à raiz dos problemas sociais. Nessa direção, não vemos outra se não a perspectiva radicalmente crítica postulada por Marx e aqueles que defendem sua teoria crítica.

Pensando na formação de professores que atende à lógica da reprodução do capital, discutida anteriormente, fica claro que os postulados teóricos, que constituem os princípios e fundamentos da formação docente no Brasil, trazem apenas uma preocupação: contribuir para o aperfeiçoamento e manutenção da atual forma de sociabilidade e não para transformá-la integralmente, mas caminhar para a desumanização dos processos formativos, a manutenção do sistema capitalista.

Proclamar a *formação integral* significa defender uma ação educativa que tenha como finalidade contribuir para formar sujeitos comprometidos com a construção de uma sociedade que preze pela formação humana emancipada. Tomando por base Lessa e Tonet (2011), acreditamos que, nos dias atuais, é indispensável a crítica a todas as formas de alienação que derivam do capitalismo e que geram a ilusão de que o capitalismo é eterno.

A nossa reflexão está apoiada na ideia de um projeto de formação de professores que aponte para a superação do trabalho mecânico e alienado presente no modo produção capitalista. As políticas educacionais reformistas da educação não passam de instrumentos deterministas de modelagem técnica dos sujeitos que optam pela profissão docente. A grande

contradição na formação docente: não há como humanizar e emancipar os homens na sociedade capitalista, pois a essência desta é a produção crescente de desumanidades, onde os indivíduos não passam de coisa ou mercadoria.

Refletir sobre a formação docente requer consciência crítica de que todas as reformas, por mais que apresentem *boas* intenções, nada mais são que interesses existentes que apontam para a ordem estrutural do capital. Segundo Marx *apud* Lessa e Tonet (2011, p.118), “não há como os homens humanizarem as relações sociais sem romperem com sua submissão ao capital, que é desumano na sua essência”. O que podemos observar é que as propostas políticas de natureza diversas são irrealizáveis e querem nos convencer de que é possível humanizar o capitalismo.

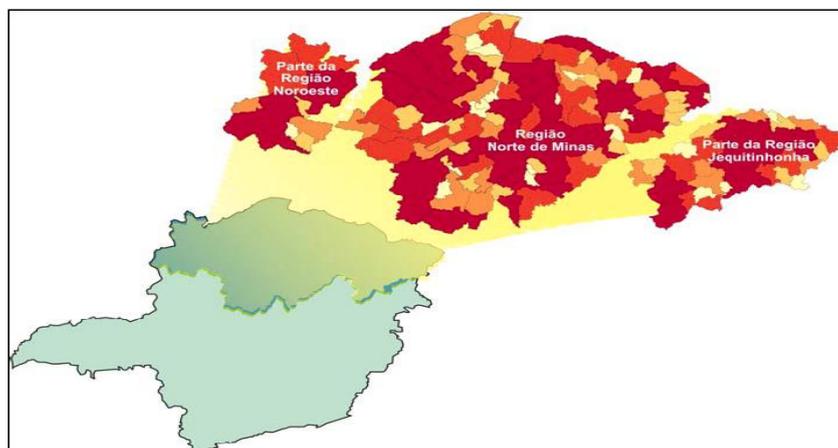
Com essa reflexão, não pretendemos fechar os olhos e acreditar que a realidade posta é única e determinada eternamente, mas reconhecer que o homem, conforme a teoria marxista, é um *ser ontológico*, tem a chave para traçar percursos diferentes e de transformação da sociedade e da essência desumana.

### 3 PROPOSTAS E AÇÕES DO IFNMG NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

#### 3.1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: breve caracterização

Segundo o histórico registrado no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFNMG (2008), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais foi criado em 29 de dezembro de 2008, pela Lei n. 11.892, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas, juntamente com as novas Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs) de: Almenara, Araçuaí, Arinos, Januária, Montes Claros e Pirapora; dentro do plano de expansão do Governo Federal.

O IFNMG foi composto por sete *campi*. É importante informar que os *campi* de Januária e Salinas já atuavam no ensino técnico-agrícola há mais de 50 anos. Os demais iniciaram suas atividades acadêmicas a partir do ano de 2009. A sua área de abrangência é constituída de 126 municípios distribuídos em 03 mesorregiões (Norte de Minas, parte do Noroeste e parte do Jequitinhonha), ocupando uma área total de 184.557,80 Km<sup>2</sup>, conforme a figura abaixo.



**Figura 3: Área de abrangência do IFNMG.**  
Fonte: PDI/IFNMG, 2008

O IFNMG / *Campus* Januária, unidade entre os sete *campi* do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, originado pela integração Cefet Januária com a EAF Salinas, ambos de origem Agrícola na modalidade profissional. O Cefet Januária foi fundado em dezembro de 1960, denominada de Escola Agrotécnica de Januária, sob o governo de Juscelino Kubitschek e por intermédio do Cel. Manoel José de Almeida, apresentando, como propósito

inicial, acolher o menor carente, ou abandonado pelos pais, ou a própria sorte, com a finalidade de torná-lo um lavrador ou profissional de qualquer atividade honesta em que se especializasse.

Como instituições já consolidadas, o Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET de Januária e a Escola Agrotécnica Federal - EAF de Salinas começaram a construir sua história, na metade do século passado, como Escolas voltadas para os pobres e desfavorecidos, preferencialmente, para o pequeno produtor rural, com o mesmo propósito que deu origem à Rede Federal de Educação Profissional em 1909, como Escolas de Aprendizizes e Artífices criadas pelo presidente da República Nilo Peçanha. Mediante mudanças de ordem legal, ambas as Instituições, de origem Agrícola, sofreram alterações de nomenclaturas, passando de Escola Agrícola a Colégio Agrícola e, posteriormente, a Escola Agrotécnica Federal, sendo que a Escola Agrotécnica Federal de Januária, em 2002, por Decreto Presidencial, foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET Januária, assim denominado até o advento da Lei n. 11.892 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação de Educação, Ciência e Tecnologia.

O Instituto Federal do Norte de Minas se firma como Instituição de Educação Superior e Educação Básica e Profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de Educação Profissional e Tecnológica, nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

Assim estruturado, o IFNMG apresenta como objetivo: formar e qualificar cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. Tem em vista uma 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, favorecendo ao jovem uma possibilidade de formação já nessa etapa do ensino.

O IFNMG desenvolve, também, programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica, bem como realiza pesquisa aplicada com foco na: produção cultural, empreendedorismo, cooperativismo e o desenvolvimento científico- tecnológico. Atua nas seguintes áreas, tendo como referência instituinte a Lei n. 11.892/2008:

- Educação profissional técnica de nível médio;
- Cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores;
- Pesquisa aplicada;
- Atividades de extensão vinculadas à educação profissional e tecnológica;

- Processos educativos geradores de trabalho e renda;
- Educação Superior:
  - a) Cursos Superiores de Tecnologia;
  - b) Cursos de Licenciatura;
  - c) Cursos de Bacharelado e Engenharia;
  - d) Cursos de Pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização;
  - e) Cursos de Pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado.

O IFNMG/*Campus* Januária possui 7 cursos de graduação: Bacharelado em Administração; Bacharelado em Agronomia; Bacharelado em Engenharia Agrícola; Licenciatura em Ciências Biológicas; Licenciatura em Física; Licenciatura em Matemática; Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. No seu quadro de servidores constam: 102 técnico-administrativos; 118 docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico efetivos. A seguir, o quadro 1 mostra o número de docentes por grau de formação acadêmica. É importante salientar que o IFNMG/*Campus* Januária possui 2 programas de pós-graduação *stricto sensu*: Mestrado em Sociologia Política MINTER (Mestrado Interinstitucional) - Programa ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) através do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política (PPGSP); e o Doutorado em Desenvolvimento Rural - DINTER (Doutorado Interinstitucional) - Programa ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) através do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Rural (PGDR), curso realizado no *Campus* Januária. Tem como referência a regulamentação da CAPES, visando a formação de recursos humanos qualificados para o desenvolvimento socioeconômico-cultural, científico-tecnológico e de inovação.

**Quadro 2: Formação acadêmica dos docentes do Quadro Efetivo do IFNMG / *Campus* Januária**

FORMAÇÃO	Número de docentes
Doutores	16
Mestres	48
Especialistas	48
Graduados	6
<b>TOTAL</b>	<b>118</b>

Fonte: Relatório de Gestão do IFNMG – 2012

O IFNMG/*Campus* Januária conta com: 846 alunos matriculados nos cursos de graduação, 654 na educação profissional técnica de nível médio (integrado, concomitante e

subsequente), 243 em cursos profissionalizantes vinculados ao Pronatec, 5.057 alunos em cursos técnicos e-Tec – Brasil na modalidade em Educação a Distância - EaD.

São finalidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais expressas no seu PDI (2008, p. 9):

- 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 infraestrutura 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 cooperativismo, o empreendedorismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IV. promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Sua missão é

Produzir, disseminar e aplicar o conhecimento tecnológico e acadêmico, para formação cidadã, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, contribuindo para o progresso sócio econômico local, regional e nacional, na perspectiva do desenvolvimento sustentável e da integração com as demandas da sociedade e do setor produtivo (PDI/IFNMG, 2008, p. 8).

O IFNMG nasce de uma política educacional engendrada na intenção da adequação de forças produtivas, anunciada como reforma educacional, tendo suas finalidades voltadas para um empreendimento educacional preocupado com o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. É possível identificar um novo modelo curricular que aponta para a *formação de cidadãos capazes de produzir técnica, ciência e tecnologia*. Uma abordagem ampla de formação profissional que reconhece a necessidade de contribuir para o progresso econômico estrutural.

O Instituto Federal é constituído por um conjunto de unidades, estrutura que adota um perfil diferente e amplo de formação, com diversas características e finalidades, que implica mudança do modelo educacional construído anteriormente. Apresenta uma reestruturação curricular e adoção de novas formas de atuação. O quadro abaixo nos indica a sua nova estruturação política em termos gerais.

**Quadro 3: Estrutura Organizacional da Educação Profissional e Tecnológica nos IFs**

Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs
Natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.
Instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializado na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.
Integração e verticalização dos diferentes níveis da educação básica e do ensino superior, da educação profissional e tecnológica, na formação inicial e na formação continuada.
Equiparados às universidades federais quanto à regulação, avaliação e supervisão da educação superior.
Autonomia para criação e extinção de cursos.
Instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.
Ensino, pesquisa aplicada e extensão. Relação transformadora da e com a sociedade.
Garantias mínimas de atendimento no desenvolvimento acadêmico: - 50% para educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente, na forma de cursos integrados; - 20% para cursos de licenciaturas, programas especiais de formação pedagógica com vistas à formação de professores para a educação básica, com ênfase nas áreas de ciências, matemática e educação profissional; - 30% para (subtendido) os cursos superiores de tecnologia; cursos de bacharelado e engenharia; cursos de pós-graduação ( <i>lato e stricto sensu</i> ), com vistas no processo de geração e inovação tecnológica e para os diferentes setores da economia.
A função social exercida pela EPT deve contribuir para o progresso socioeconômico brasileiro.

Fonte: Lei n. 11.892/2008.

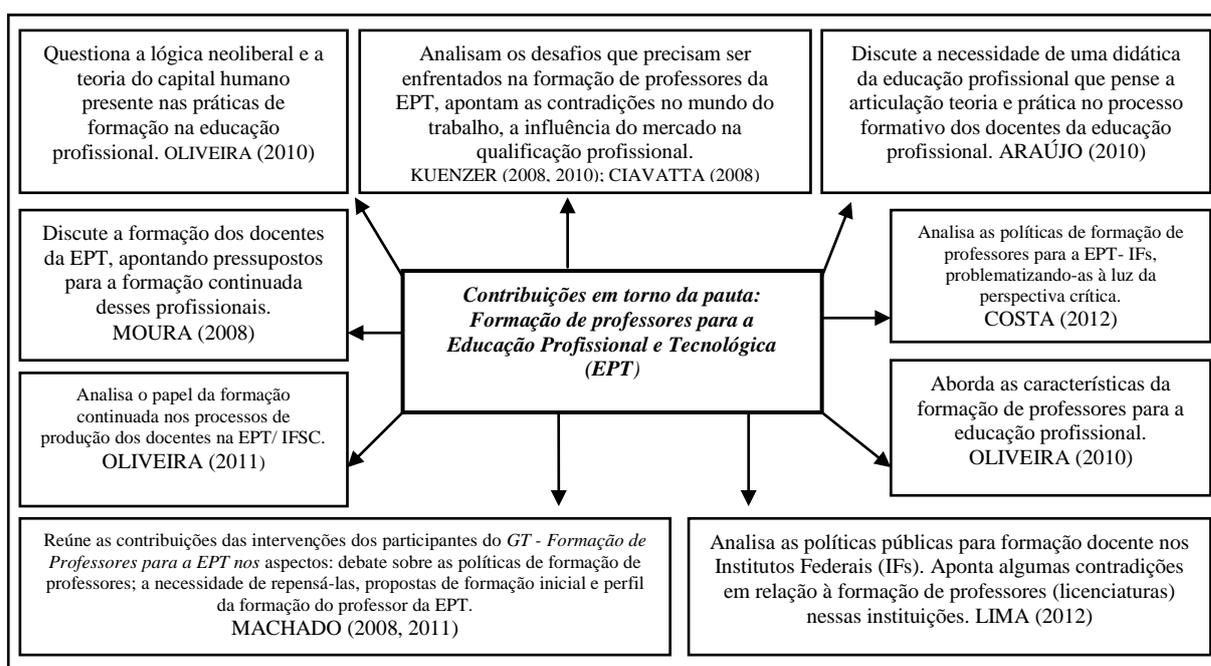
Tal dimensão apresenta uma complexidade que envolve em um só *locus* diversas identidades formativas. Cada uma merece atenção cuidadosa. Para o MEC/Setec, nesse universo amplo e diversificado de formação, cada curso, e, ou modalidade de ensino devem apresentar perfil e objetivos próprios, mas com características capazes de traduzir a identidade

de cada Instituto Federal, em um movimento de firmar uma unidade na diversidade, a partir do estabelecimento de eixos norteadores na construção de seus currículos.

### 3.2 Desenvolvimento profissional docente: importância e contribuições para a qualidade do fazer docente

Para localização de produções científicas sobre a formação de professores para a EPT (teses, dissertações e artigos), consultamos o banco de teses da CAPES, bibliotecas digitais ([www.ibict.br](http://www.ibict.br), [www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br) e bibliotecas digitais de instituições de ensino superior) e *sites* de PPGEs. Até onde pudemos levantar dados de tais produções, constatamos as seguintes categorias de pesquisa, conforme evidenciamos na figura a seguir.

**Figura 4: Contribuições teóricas sobre a formação de professores para a educação profissional e tecnológica (EPT)**

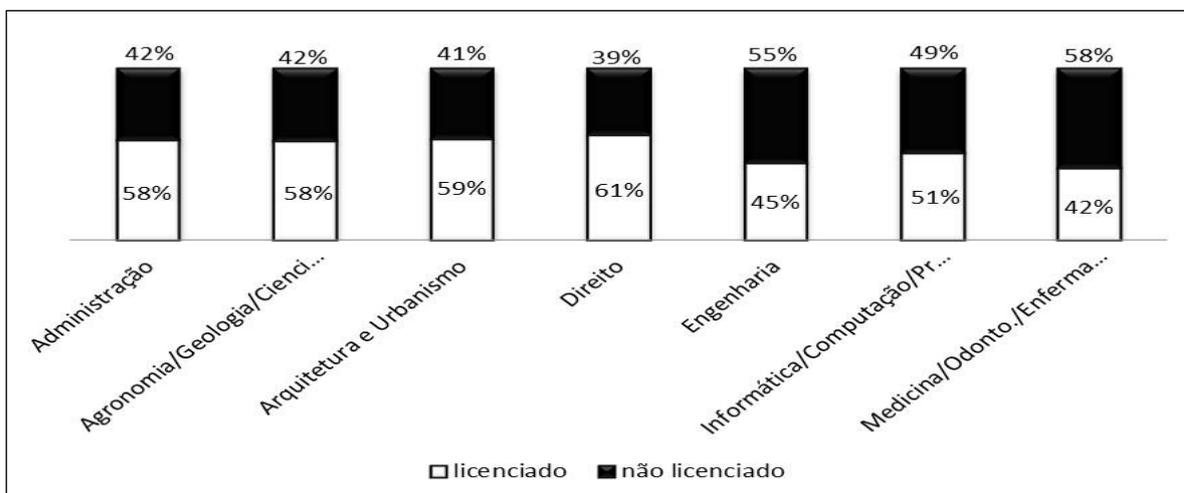


Tais discussões têm colocado em debate as políticas destinadas a essa formação, no sentido de mostrar a necessidade de repensar o modelo de formação vigente que, até o presente momento, se arrasta pelas determinações da qualificação profissional em sintonia com as necessidades do mercado.

Recentemente, com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), são admitidos mais professores para essa modalidade, situação um tanto problemática, pois as normas abrem precedentes aos graduados sem licenciatura, para

ministrarem aulas no ensino médio, considerando a sua dimensão vertical e pluricurricular. Para ilustrar essa realidade, Costa (2012), em sua tese de doutorado, nos apresenta dados reais, por meio do gráfico 1 que nos mostra dados de um período, no qual se evidencia a situação da formação do professor da EPT.

**Gráfico 1: Número de professores de educação básica com formação superior, segundo a área de formação, Brasil – 2007**



Fonte: MEC/Inep/DEED

O gráfico confirma um significativo número de professores não licenciados atuando na educação básica, e de forma específica, na educação profissional. Isso significa que temos em média 46% de professores liberais em exercício no magistério, frutos de uma história recorrente de modelos de formação emergentes e de programas especiais, o que para Costa, representa a inexistência de políticas de Estado para formação de professores, sobretudo para a EPT.

Em suas análises, Costa (2012, p.76) constata que

os governos e o Estado vêm se omitindo na construção de políticas públicas educacionais que superam o viés assistencialista, reducionista e emergencial desses programas especiais de formação de professores. Por outro lado, percebemos que o campo da educação, os sujeitos da educação, também não tem chamado pela reversão desse quadro. A comunidade científico-acadêmica tem aceitado essa condição periférica posta para a formação de professores para a EPT, pois, não constatamos nenhum movimento de resistência e confronto no sentido de reversão desse panorama.

A observação da autora é relevante para a discussão dessa situação, uma vez que o Estado não tem se posicionado de forma enfática, no sentido de romper com essa realidade.

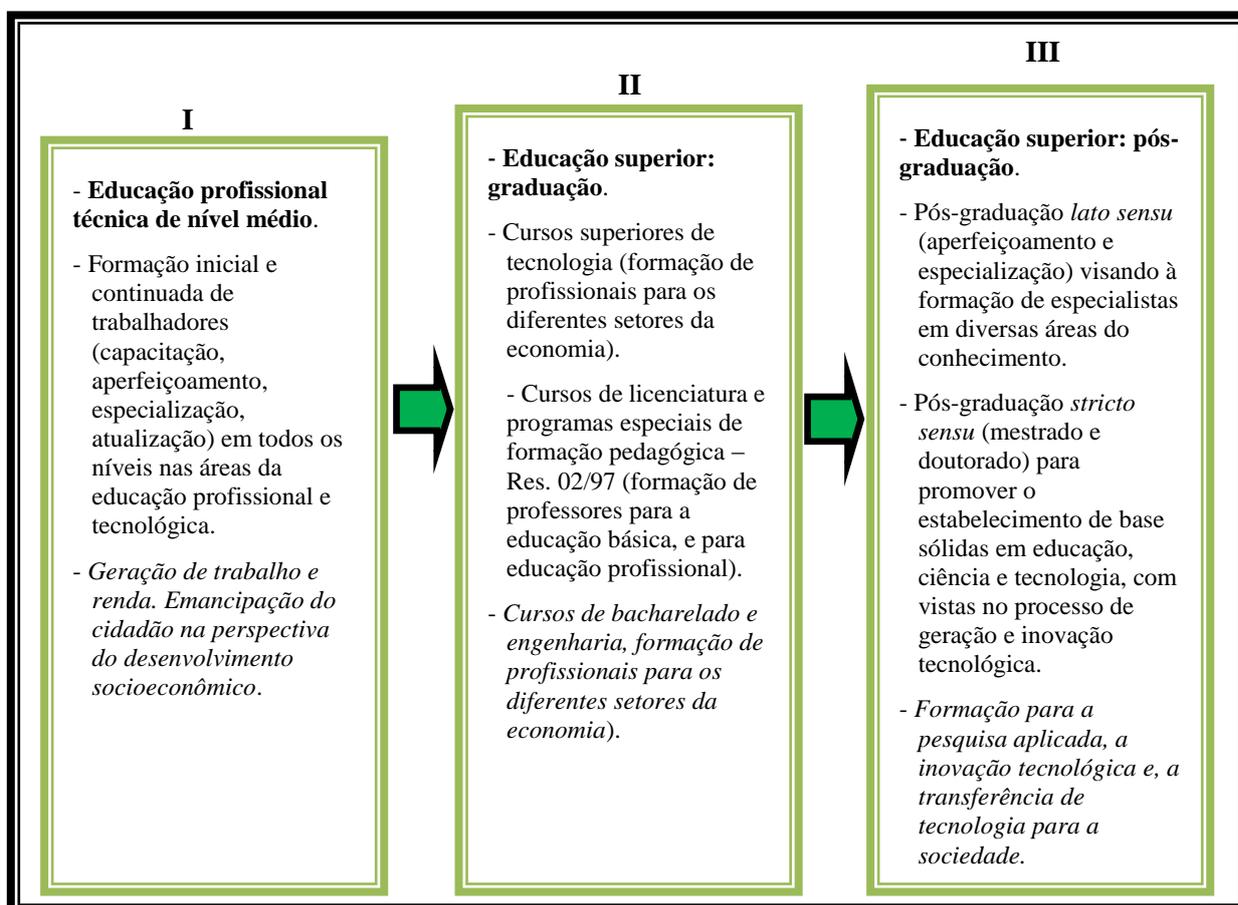
Exemplo disso são as propostas de formação de professores em licenciatura para EPT, sugeridas pelo GT – Formação de Professores para a EPT, encaminhadas ao poder público em 2008, depois de amplo debate com a comunidade acadêmico-científica e comunidade geral. Talvez não seja de conhecimento da pesquisadora, mas existe um movimento que reivindica nova proposta de formação de professores, assim como podemos constar nos estudos de Ciavatta, Kuenzer e Machado (2008) e de outros autores que têm se debruçado sobre essa temática. É oportuno lembrar que, em 2010, no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), tivemos nesse evento científico, um espaço para o debate dessa problemática específica no campo da EPT, ligado à temática formação docente.

Uma das contradições inerentes aos IFs é a colocação dessa instituição como *locus* de formação de professores. Segundo Lima (2012), a expansão dos Institutos Federais ainda se encontra entre as tensões das políticas de formação de professores, no momento em que reserva, obrigatoriamente, um percentual de vagas para cursos de licenciatura e para programas especiais de formação pedagógica. Identificamos uma contradição sobre tal formação, ao se discutir a inexistência de políticas de formação de professores para atuarem nessa modalidade (COSTA, 2012), e ao mesmo tempo em que é posto como incumbência a formação de professores para a educação básica pelos Institutos Federais. Nesse sentido, é preciso questionar as implicações que esse processo de formação de professores em instituições de educação profissional e tecnológica produz(irão), pois os formadores dos licenciados, são aqueles que estão sendo admitidos na rede, onde muitos deles não possuem formação em licenciatura. Ressaltamos, também, que isso não significa que os licenciados tenham uma formação adequada para essa realidade.

Os estudos têm mostrado a ausência de formação específica para os professores da EPT e críticas às reformas que consubstanciaram o modelo vigente. O nosso objeto de investigação perpassa algumas discussões e fortalece a ideia de uma proposta coerente com a formação de professores que atendam aos pressupostos de um projeto social comprometido com a emancipação e a transformação da sociedade. A nossa análise sobre a formação do professor para a EPT, no âmbito do IFNMG/*Campus* Januária, não se restringe simplesmente em revelar as práticas docentes, mas analisar a concepção de docência que tem permeado os discursos e o fazer docente.

### **3.3 Propostas e Ações de formação continuada para os professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no IFNMG/*Campus* Januária**

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG) se ocupa atualmente da oferta de diferentes níveis e modalidades de ensino (Figura 5), tendo como princípio estrutural a verticalização do ensino como identidade dos Institutos Federais (Setec/MEC, 2009).



**Figura 5 : Representação esquemática da articulação entre os diferentes níveis de formação nos Institutos Federais.**

Fonte: Lei n. 11.892/2008.

Conforme exposto na figura acima, podemos fazer algumas inferências em relação aos processos formativos delegados aos Institutos Federais de acordo com as prescrições das atuais políticas educacionais. Podemos observar que tal proposta de verticalização comunga da intencionalidade em favor de relações econômico-sociais que operam sob a lógica da reestruturação do capital. Assim, podemos observar na representação esquemática, os três níveis que compõem a EPT nas referidas instituições: nível I (formação do cidadão produtivo), com discurso equivocadamente, quando anuncia ao mesmo tempo a formação para emancipação, em um contexto alienado ao modo de produção capitalista; nível II, sob o discurso dominante, verificamos que a graduação tem o papel de formar especialista no nível superior para os diferentes setores da economia. Isso faz parte das estratégias de ajustes

estruturais do capital no Estado brasileiro que vem substantivamente, nos últimos governos, se intensificando. Assim, como afirma Jimenez, Mendes Segundo e Santos (2010, p.108)

Amparado por uma tendência mundial de reestruturação da educação como nicho econômico, o governo brasileiro instituiu uma ampla reforma no ensino superior, promovendo a acentuada expansão da graduação tecnológica, ao lado da universidade à distância, de cursos superiores sequenciais, licenciaturas e bacharelados em regime especial, dentre outras formas de fragmentação e superficialização do ensino superior.

Esse ajuste traz à tona a necessidade de uma prática docente condizente com os pressupostos dominantes. Os formadores que atuam nessa estrutura deverão ajustar-se aos objetivos da reforma, atender às especificidades desse modelo e ao padrão de qualidade idealizado pela pedagogia do capital. Verificamos, ainda, que a educação superior, nesse *locus*, com uma função *específica e inovadora* (discurso oficial), cumpre a dissociação entre o saber teórico e o saber tecnológico, o que reforça a dualidade entre as universidades tecnológicas (incluindo os IFs) e universidades. Nesse sentido, é oportuno ressaltar as considerações de Jimenez e Santos (2009, p. 2) ao afirmarem que a modalidade de graduação tecnológica no Brasil, em última análise, expressa um “[...] caráter de classe da escola capitalista”, preocupada com a forma imediatista e pragmática de formação para o ensino.

Nesse modelo, temos o nível III que completa a ideia da educação tecnológica na pós-graduação. A legislação deixa claro o papel dos IFs, na mesma linha, quando faz a menção da *pesquisa aplicada* e da *inovação tecnológica*, as quais estão a serviço das demandas dos setores industriais e empresariais. A concepção de educação e sociedade, nesse modelo, opera em dupla faceta: primeiro, a interlocução desta institucionalidade como o mercado; segunda, a educação é reduzida à dimensão instrumental (potencialização do pragmatismo) cuja prioridade se volta para a transmissão de conhecimentos limitados aos desígnios do mercado de trabalho (LIMA FILHO, 2010). Ao que parece, esse modelo se presta às relações de trabalho típico da sociedade capitalista, “[...] onde a ordem do capital passa a ser o denominador comum” (LESSA, 2012, p. 35). A emancipação enunciada nesse modelo não se aproxima da verdadeira emancipação humana. Conforme Mészáros (2011), a educação do capital é antagônica aos processos de valorização humana. Para isso, seria necessário romper com a lógica do capital.

Nesse cenário a formação de professores de modo geral, e em particular da educação profissional, ganha lugar nesse modelo, como podemos observar no nível II da figura 5, conforme é previsto por meio das licenciaturas e de programas especiais de formação

pedagógica. A formação pedagógica para os docentes da EPT que não possuem a formação docente está inserida em mais uma das responsabilidades dos IFs que, por meios dos programas especiais, nos moldes da Resolução n. 02/1997, competem garantir a formação docente, tendo como premissa a formação a partir dos conhecimentos tácitos, reduzidos a um caráter emergencial e pragmático.

Os núcleos propostos pela Resolução n. 02/1997 (contextual, estrutural e integrador) não garantem espaço e tempo suficientes, por exemplo: “[...] acerca da necessidade do domínio dos fundamentos do trabalho e das relações entre educação e trabalho no capitalismo, [...] e domínio teórico-prático das categorias da pedagogia do trabalho” (KUEZER, 2008). A autora é enfática ao defender que na formação docente os fundamentos centrados nas relações entre trabalho e educação, as interfaces entre os conhecimentos científicos e o conhecimento escolar devem ser potencializados nesse processo.

A educação superior na perspectiva tecnológica, apontada para o tipo de formação que privilegia o conhecimento tácito e que despreza o saber teórico no campo da formação de professores, atende a uma política que nos revela a confluência e determinismo do Estado neoliberal ao estabelecer, por meio dos dispositivos jurídicos, diretriz e estratégias que ofuscam a perspectiva da totalidade.

Duarte (2003) assevera que de pouco ou nada servirá uma formação de professores, se os conteúdos forem reduzidos ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, particularizado etc. Na mesma direção, o autor denuncia as teorias originárias a partir do pragmatismo neoliberal (epistemologia da prática, professor reflexivo, pedagogia das competências), pois tais estudos negam o ato de ensinar que, conseqüentemente, também, negam a tarefa dos formadores de professores.

Contudo, podemos afirmar que a educação superior nesse contexto (não universitário) é uma das apostas do sistema político nacional e internacional que apresenta um perfil de trabalhador apto e adaptável à ideologia do capital, no cenário concorrencial e destrutivo de sua crise estrutural (JIMENEZ, MENDES SEGUNDO; SANTOS, 2010).

A seguir, apresentamos o quadro 4 de professores do EBTT com a formação acadêmica inicial. São sujeitos que passaram a fazer parte do corpo docente no IFNMG (*Campus* Januária) no âmbito da educação profissional e tecnológica. Verificamos que, em decorrência da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), o número de professores que atuam na instituição aumentou de forma significativa em relação ao Cefet. Esses professores são oriundos de diversas áreas do

conhecimento, na sua maioria, não possuem a formação para o desenvolvimento da docência. Vejamos a realidade desse quadro:

**Quadro 4: Formação inicial dos Professores do EBTT que atuam no IFNMG/Campus Januária**

CATEGORIA	QUANTIDADE
Bacharel/Engenharia	64
Licenciatura	52
Tecnólogo	2
<b>TOTAL</b>	<b>118</b>

Fonte: Quadro de atividades docente 1/2013 – IFNMG/Campus Januária

Os profissionais originários das áreas de bacharel/engenharia e da tecnologia (tecnólogo) possuem formação de nível superior, muitos deles com mestrado e doutorado. Tornam-se professores do EBTT, sem formação pedagógica para essa finalidade. A atividade docente na EPT se tornou um campo de disputas. Aqueles que se apropriam dessa profissão, de certo modo, não reconhecem a formação docente na sua essência formativa e acreditam que apenas o conhecimento específico de determinada área é suficiente para ser professor. Kuenzer (2008, p. 37) constata, inclusive, que as interfaces entre conhecimentos científicos e o conhecimento escolar devem ser consideradas cuidadosamente. “Ser um bom engenheiro mecânico não significa ser um bom professor, capaz de transpor o conhecimento científico para os espaços escolares”.

Conforme os estudos sobre a formação de professores para a EPT, vimos que essa modalidade exige uma especificidade em relação à formação docente, conforme reforçam Machado (2008, 2011); Moura (2008) e Kuenzer (2008). Contudo, é importante ressaltar que nem mesmo os licenciados possuem uma formação adequada para exercerem a docência na EPT, em relação aos fundamentos específicos dessa modalidade. Dessa forma, indagamos como acontece a formação do professor do EBTT que atua na Educação Profissional e Tecnológica, em especial, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais/Campus Januária, o que nos leva a questão central da presente pesquisa: *Qual e como é desenvolvida a proposta de formação docente para o professor do EBTT no IFNMG/Campus Januária?*

Verificamos os documentos oficiais da Instituição no intuito de identificar a (s) proposta (s) de formação continuada do professor da EBTT que atua nessa complexa estrutura de ensino. Conforme os Editais 18/2010 e 115/2012 (item 16.14), de Concurso Público para Provimento de Cargos de Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no IFNMG, “o

servidor nomeado que não for detentor de Licenciatura Plena, por não exigência no Edital, ao entrar em exercício, será incluído em Programa Especial de Formação Pedagógica, a ser ofertado pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, conforme determina a Legislação”. Podemos observar que a formação docente não é uma condição inicial para a entrada do professor na instituição. Embora conste que na falta dessa formação, o professor será incluído em um programa de formação pedagógica. Porém, até onde pudemos verificar, o IFNMG não possui tal programa de formação mencionado nos editais.

Segundo o PDI (2008, p. 15), o IFNMG tem metas para serem alcançadas entre 2009 a 2013, dentre elas podemos destacar os seguintes objetivos:

Ministrar cursos de licenciatura e desenvolver programas de formação inicial e continuada de professores; Criar programas especiais de formação pedagógica, para atuação na educação profissional; Desenvolver a formação de professores para a atuação na educação básica, sobretudo nas áreas de ciências.

Nesse período, é constatado que, até o momento, somente as Licenciaturas em Matemática, Física e Ciências Biológicas (IFNMG/*Campus* Januária) foram criadas em resposta à determinação legal que estabelece aos Institutos Federais a obrigatoriedade de assumir o compromisso, na plenitude de seu funcionamento, a oferta de 20% de suas matrículas em cursos de licenciaturas (BRASIL, 2008). Em relação à criação de programa especial de formação pedagógica de professores para atuação na educação profissional, encontramos uma minuta em discussão. Até 2013, não existe um programa específico para atender a essa finalidade. Entretanto, encontramos programas de formação continuada no nível de pós-graduação que segundo o PDI (*idem*, p. 17) tem como objetivo o

[...] aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; ministrar 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.

Para atender a esses objetivos, identificamos as seguintes ações: 1) Especialização em Projeja na modalidade em EaD; 2) Mestrado em Sociologia Política MINTER (Mestrado Interinstitucional) - Programa ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) através do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política (PPGSP); e o Doutorado em Desenvolvimento Rural - DINTER (Doutorado Interinstitucional) - Programa ofertado pela

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) através do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Rural (PGDR).

Após análise das propostas de formação, verificamos que o foco da Especialização em Proeja é destinado especificamente à modalidade EJA integrada à educação profissional e tecnológica. O mestrado e doutorado não são voltados para a formação docente de professores da EPT. Sem dúvida, os programas contribuem para uma formação teórico-científica, específica para as áreas da sociologia política e para o desenvolvimento rural, uma formação que abrange um grupo de professores com formações distintas, mas sem a formação pedagógica.

Na perspectiva de Pimenta e Anastasiou (2010), a formação oferecida aos pós-graduandos separa-os de qualquer discussão sobre o pedagógico, desconsiderando, inclusive, que os elementos-chave do processo de pesquisa (sujeitos envolvidos, tempo, conhecimento, resultados e métodos) não são os mesmos necessários à atividade de ensinar. Vejamos a comparação desses processos de acordo com as suas características e elementos constituintes.

Quadro 5: Elementos constituintes das atividades de pesquisa e ensino

Elementos	Pesquisa	Ensino
<i>Sujeitos</i>	- Individual, pode haver trabalho em grupo; mas o pós-graduando trabalha ligado a seu orientador.	- Confronto com outros sujeitos (docente/alunos). O projeto institucional comum; atividades de integração curriculares; coletivo; flexibilidade; períodos determinados.
<i>Objetivos</i>	- A pesquisa, como atividade da vida cotidiana, tem como finalidade sistematizar e ampliar o conhecimento objetivo e crítico. Também, pode desenvolver muito o ensino, é necessário considerar que o ensino precisa apoiar-se na pesquisa.	- O ensino é uma atividade voltada para a formação de um conhecimento que auxilie a descobrir o mundo em que vivemos, incorporando as experiências de vida e o saber já acumulado pela história humana.
<i>Conhecimentos</i>	- Os conhecimentos se constituem em sínteses provisórias geradoras de novas propostas de trabalho.	- Já existentes, sistematizados, elaborados e organizados.
<i>Métodos</i>	- É definido ao se propor o problema, tendo em vista a estreita relação entre o objeto, o campo do conhecimento e a metodologia a ser trabalhada. Modelos científicos já testados e aceitos pela comunidade científica, busca da solução do problema.	- Ensino; projeto pedagógico; método construído em parceria; reflexão sistemática. Depende da concepção de ciência, de conhecimento e de saber escolar do professor.
<i>Avaliação</i>	- Contínua e de resultados.	- Diagnóstica, formativa, contínua.
<i>Resultados</i>	- Conhecimento gerado ao término da pesquisa sobre o problema possibilita ou não novas teorias científicas.	- Apreensão sempre qualitativamente superior dos quadros teóricos e da própria realidade.
<i>Tempo</i>	- Previsto em bloco; alterações justificadas; levantamento de novos problemas; novos processos; flexibilidade.	- Não há flexibilidade; segue a cronogramas curriculares.

Fonte: Adaptação a partir dos estudos de Pimenta e Anastasiou (2010, p. 190).

Conforme as diferenças entre as atividades de pesquisar e ensinar, apontadas pelas autoras, verificamos porque não é tão difícil compreender que o fato de ser um pesquisador, com importância no campo da produção científica, não é garantia do desempenho pedagógico e, conseqüentemente, porque os programas de pós-graduação não oferecem, necessariamente,

melhoria na qualidade docente: como a pesquisa e a produção de conhecimentos são objetivos da pós-graduação, os docentes, quando participam desses programas, sistematizam e desenvolvem habilidades próprias ao método de pesquisa, deixando de lado o desenvolvimento das características necessárias para o desenvolvimento do ensino. Queremos dizer, com isso, que esses professores, vinculados aos programas de pós-graduação, não têm uma formação continuada para o desenvolvimento da docência na EPT, mas uma continuidade de sua formação específica.

Esses profissionais estudam muito pouco sobre educação nos processos de formação continuada. São raros os programas de mestrado e doutorado que têm alguma disciplina voltada para a docência na educação (seja ela educação superior ou para a EPT), embora apenas a existência dessa disciplina não seja suficiente para proporcionar a qualificação necessária. Kuenzer aponta que embora a Capes tenha criado o estágio em docência, os programas de pós-graduação oferecem-no independentemente da oferta de formação para docência, pressupondo que os sujeitos se tornam professores automaticamente.

O Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política - Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC tem como objetivo formar profissionais no nível de mestrado para o exercício das atividades de ensino, pesquisa e desenvolvimento, com perfil multidisciplinar na produção de conhecimentos científicos e tecnológicos em áreas que envolvam a Sociologia Política. Os profissionais atendidos são: docentes e técnicos administrativos do IFNMG que atuam no ensino técnico, tecnológico e de nível superior.

Esse programa não se destina especificamente aos professores da EPT, abrange uma oferta geral do IFNMG e de profissionais também da área técnica administrativa. O perfil do curso é multidisciplinar e visa contribuir

[...] para uma orientação curricular de inclusão nos seus conteúdos técnicos de temas ligados às questões sociais. Urge integrar os conhecimentos técnicos científicos, em torno de compromissos comuns que sinalizam para uma postura ética do gênero humano que propõe humanizar a humanidade, respeitando o homem, o planeta e todas as formas de vida.

[...] A qualificação desses profissionais contribuirá de forma incisiva para o desenvolvimento da tríade ensino, pesquisa e extensão, propiciando assim a elaboração de projetos para a captação de recursos nessas três áreas. Diante disso, entendemos a relevância dessa formação para as instituições envolvidas, pois todas poderão ampliar suas políticas de extensão e aprimoramento do ensino, através do desenvolvimento de pesquisas que atendam a realidade na qual estão inseridas [...] (UFSC/IFNMG, 2009, p. 12-13).

Nesses objetivos, não foram constatados qualquer especificidade inerente à formação docente que demonstre ligação com o perfil profissional do professor da EPT. Modalidade que engloba, além das especificidades das atividades pedagógicas relativas ao processo de ensino-aprendizagem nesse campo, as dimensões próprias do planejamento, organização, gestão e avaliação da EPT nas suas íntimas relações com as esferas da educação básica e superior.

### **3.4 Perfil docente do professor do EBTT no IFNMG / *Campus* Januária**

A área de atuação definida pelo IFNMG/*Campus* Januária para o desenvolvimento da atividade docente é determinada da seguinte forma (Edital n. 11/009; 18/2010 e 115/2012):

- Ministrar aulas no ensino médio, cursos técnicos, cursos superiores, pós-graduação e de formação inicial e continuada de trabalhadores, em conteúdos ou disciplinas ligadas às áreas de formação, quer no respectivo *Campus* ou fora dele.
- Prestar consultoria e assessoria na implantação, coordenação, administração de cursos, acompanhamento de projetos de interesse do Instituto e desempenhar outras atividades correlatas.
- Realizar atividades de orientação de alunos em: desenvolvimento de projetos, trabalhos de conclusão de curso e similares, estágios e monitorias.
- Atuar em atividades de pesquisa e extensão, elaborando, desenvolvendo e executando projetos de pesquisa, desde o encaminhamento aos órgãos de fomento até suas finalizações.
- Manter produção científica, quando participante de programas de pós-graduação, tais como elaborar, encaminhar artigos para revistas e para congressos.
- Participar de órgãos e/ou comissões internas e/ou externas, para tratar de assuntos administrativos e de interesse da Instituição.
- Realizar atividades de extensão como: consultorias, assessorias e prestações de serviços, participação em bancas examinadoras e outros.

As competências que são atribuídas aos professores do EBTT, para serem desenvolvidas no âmbito da educação profissional, são amplas e pressupõem formação específica para que essas sejam efetivadas no plano da coerência social. Nesse contexto, verificamos que a admissão do professor da EBTT não precisa necessariamente possuir a formação docente para o exercício do magistério na EPT. Após sua vinculação ao trabalho, a própria instituição viabilizará cursos de formação, a fim de adequá-lo a um perfil designado à docência nesse espaço, uma formação que, aparentemente, não tem uma identidade formadora para a docência da EPT. No caso do IFNMG, a forma de profissionalizar esse docente, está preconizada no ideário da Resolução n. 02/1997. Tal proposta de caráter emergencial reduz-se no *aprender ou saber fazer*, em que

[...] as políticas de formação sustentadas por uma concepção que nega o conhecimento objetivo como representação possível do real, a verdade, a razão e os valores universais desvalorizam o trabalho educativo, visto que o tipo de qualificação por elas oferecido se caracteriza pelo esvaziamento de conteúdos teóricos e científicos, em favor da imediatice circunstancial das práticas sociais e pedagógicas vividas. Por conseguinte, uma preparação profissional alicerçada numa concepção relativista e empiricista de conhecimento enclausura a formação na atividade prática do professor por fundar-se em ações ensimesmadas, individualizadas e individualizantes (SCALCON, 2008, p. 46).

A formação do professor, na perspectiva da Resolução n. 02/1997, está inserida no contexto das políticas da *epistemologia da prática*. Como nos indica Scalcon, é uma proposta que nega a apropriação da teoria em favor da formação prática, que se configura em um saber profissional, que não permite articulações históricas entre o trabalho e a produção do conhecimento. Nesse sentido, parece que a formação se restringe à aquisição de saberes instrumentais.

As iniciativas de formação continuada no IFNMG não se esgotam nessas possibilidades. Como apresentamos, anteriormente, a Instituição oferece outras formas. Podemos destacar, por exemplo, os eventos denominados de “Jornada Pedagógica”, que tem como finalidade oferecer aos docentes orientações e informações técnicas sobre o fazer docente, como a que foi programada em 2013: palestras sobre o papel dos IF; o fazer pedagógico (instruções de como fazer o planejamento e como proceder na avaliação do aluno); oficinas de experiências dos próprios docentes (reflexão sobre a própria atuação); apresentações dos projetos pedagógicos dos cursos; minicursos (libras, medidas disciplinares aos adolescentes, TCC); e reflexão sobre o currículo integrado.

A formação continuada de professores voltada para atividades de instrução e repasse de orientações técnicas reduz a capacidade inventiva e crítica do professor. Segundo Demo (2006, p.73), a formação permanente ou continuada “[...] trata-se de ir muito além da “semana pedagógica” e de outras iniciativas instrucionistas”. Dessa forma, podemos inferir que esse tipo de atividade, entendida como formação continuada, a princípio, apresenta mais um fator de complicação, no tocante ao enfoque da reflexividade do professor sobre situações indeterminadas do cotidiano da sala de aula, onde é possível perceber a falta de uma base pedagógica fundamentada, reduzindo-se apenas a reflexão no âmbito educacional. Essa perspectiva é defendida por estudiosos, como Shön (1987).

Quixadá Viana (2004) em contraposição à teoria do *professor reflexivo* (conceito difundido no meio educacional pelo norte-americano Donald Schön) aponta, a partir de uma discussão crítica, a possibilidade da construção de uma nova identidade de professor. Nesse sentido, corroboramos com as considerações que a autora desenvolve, na expectativa de contribuir para um novo olhar sobre formação de professores:

- a princípio, consideramos importante a reflexão do seu fazer por parte do professor. Entretanto, é fundamental que o professor saiba sobre o que e para que ele está refletindo, e que este fazer refletido seja encarado com referência à totalidade em que se insere (a sociedade do capital) e se coloque a serviço do rompimento de todas as formas de alienação do homem;
- a reflexão deve ser um caminho para a defesa de um projeto político-social que considere a realidade da luta de classes para produzir a transformação radical da sociedade;
- a reflexão deve considerar a sua intervenção no contexto sócio-político-econômico e histórico no qual se situa e o seu compromisso com as classes populares;
- por fim, é preciso termos clareza de que a reflexão, do ponto de vista do fazer docente, não irá alterar a realidade se esse professor não conquistar, através da luta coletiva, o poder de intervenção na base do sistema para ser possível mudar radicalmente os rumos da política educacional vigente e, mais do que isso, as eternas desigualdades sociais se perpetuarão, apesar da reflexão, enquanto perdurar o sistema capitalista.

Com essa análise, a autora critica os processos de formação docente aligeirados, destacando a importância de uma ruptura na formação do professor que apresenta uma identidade docente tradicional. Alerta-nos, ainda, sobre a importância de o professor assumir uma nova postura, a de pesquisador do conhecimento e da sua própria prática, considerando o contexto e os determinantes históricos da sociedade. Inclui, também, a formação individual que o próprio professor busca, independente da iniciativa institucional (o caso do pesquisador).

O Programa Institucional de Desenvolvimento dos Servidores (PIDS) do IFNMG (2013, p. 3), que visa promover a formação continuada dos seus servidores, tem como objetivo: “estabelecer diretrizes e incentivar de forma continuada ações de capacitação que proporcionem o desenvolvimento das competências individuais dos servidores em consonância com a Missão da Instituição, com as Competências Institucionais essenciais ao IFNMG, e com o Plano de Desenvolvimento Institucional”. Esse programa se estende aos professores do ensino básico, técnico e tecnológico.

O referido Programa apresenta linhas de desenvolvimento ancorado na perspectiva da racionalidade técnica, não percebemos uma fundamentação teórica consistente na direção inovadora de formação continuada na perspectiva progressista. Tal programa tem como objetivo: desenvolver o conhecimento dos princípios norteadores do serviço público, bem como a missão e os objetivos do IFNMG; fornecer ao servidor informações sobre aspectos profissionais relacionados à formulação, ao planejamento, à execução e ao controle das metas institucionais; promover ações que elevem o nível de escolaridade dos servidores; capacitar servidores para o desenvolvimento de atividades gerenciais, constituindo assim, pré-requisito para o exercício das funções de direção, assessoramento e coordenação; capacitar o servidor para desenvolvimento de atividades em mais de um ambiente organizacional e promover a capacitação para o desempenho das atividades específicas relacionadas ao ambiente, cargo, função, ou setor dos servidores (PIDS, 2013).

Essa formação está de acordo com as concepções empresariais. Uma proposta de formação que não revela para o campo da docência a necessidade de implementação ou previsão de procedimentos pedagógicos que asseguram o desenvolvimento da atividade docente e caracterizam o desenvolvimento intelectual desse profissional. Percebemos, ainda, que aquelas premissas que asseguram o exercício da crítica, da criação, da participação política para o enfrentamento dos desafios de uma sociedade conflitante não são tratadas nesse programa. Esse revela, em seu conteúdo, a negação sutil da necessidade da formação de um profissional com autonomia intelectual e ética.

Inserir a formação de professores em um conjunto generalista para todos os servidores, que não apresenta os pressupostos de um projeto político-social, sem a expressão e contestação do contexto sociopolítico e econômico, é desconsiderar, em larga medida, a especificidade da atividade docente como transformação da realidade caótica; é reproduzir a própria sociedade de modo estranhado (alienado). Assim, fortalece, em sua essência, o modelo de formação de professor, o de *tecnólogo do ensino*, como bem apontam Veiga (2009), que em suma, esse modelo representa a formação do executor de atividades com base no modelo de produção em série.

As ações e programas de formação continuada da instituição, aparentemente, já nos revelam algumas características. Percebemos algumas desarticulações no sentido de que a pós-graduação ofertada não articula pesquisa e ensino, ou seja, não temos evidências de que essa formação continuada seja um contributo real para o fazer docente; as ações de curta duração, como a jornada pedagógica, aparecem como uma iniciativa instrutiva e técnica,

voltadas para o saber-fazer e, por último, verificamos que o PIDS preserva a característica de uma formação vinculada a *pedagogia das competências*, que têm forte significância nas políticas neoliberais.

#### **4 OS PRESSUPOSTOS REAIS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO EBTT NO IFNMG-CAMPUS JANUÁRIA**

O estudo sobre a formação do professor do EBTT foi desenvolvido no IFNMG/*Campus* Januária. Os interlocutores da pesquisa foram os professores do EBTT. O critério de seleção dos professores foi o de ministrar aulas na EPT com a formação inicial em bacharelado/engenharia, tecnólogo e licenciatura. O instrumento utilizado foi o questionário semiaberto.

Para a escolha dos interlocutores que possuem formação docente em licenciatura, consideramos o perfil profissional e acadêmico no que diz respeito: i) ministrar aulas nos cursos de licenciatura; ii) ser detentor de título de especialista, mestrado e/ou doutorado; iii) cursar mestrado ou doutorado; iv) ministrar aulas nos diversos níveis de ensino (educação profissional técnica de nível médio: integrado, concomitante, subsequente; graduação e pós-graduação).

Os bacharéis/engenheiros e tecnólogos escolhidos são aqueles que não tiveram formação pedagógica ou formação docente antes de ingressarem no magistério do EBTT e que atuam na verticalização do ensino na EPT.

Nem todos os professores selecionados se mostraram dispostos a participarem da pesquisa. É importante destacar alguns eventos ocorridos durante a realização da coleta de dados. Ao longo dessa empreitada, foi possível transitar nos territórios, que de certa forma, estruturam-se em uma hierarquia das áreas de formação profissional (maior e menor importância). São eles: Departamento de Ciências Agrárias; Departamento de Administração; Departamento de Licenciaturas; Departamento de Tecnologia e Desenvolvimento de Sistemas e Departamento de Desenvolvimento Educacional (Ensino Médio de Nível Técnico: integrado, concomitante e subsequente). Aqui, denominamos os espaços de departamento, assim como são compreendidos pelos interlocutores. Embora, esses espaços recebem a nomenclatura de coordenações (ver anexo 3).

A demarcação desses territórios, conseqüentemente, acarreta o parcelamento do trabalho formativo, repercutindo ideologicamente a supremacia dos cursos de tecnologia e bacharelado sobre a licenciatura. A profissão do magistério se encontra em uma zona de desapropriação e negação, em um chão que, tradicionalmente, não prima por esse norte. Com isso, já podemos revelar uma visão dicotomizada presente na relação: ensino-pesquisa; teoria-prática; conteúdo-forma; aluno-professor.

Esse contexto fragmentado é fruto de uma determinação natural da realidade, no qual as licenciaturas, bem como a formação de professores, ocupam um espaço de rejeição, não compreendido com um processo social. O nosso entendimento sobre o processo social se fundamenta em Tonet (2013, p. 63) que o compreende como: “[...] a autoconstrução do homem pelo homem a partir do trabalho”. Com base nesse autor, podemos afirmar que a construção dessa fragmentação estrutural não brota da interioridade dos sujeitos, porque eles são determinados por uma realidade social objetiva, produto e produtor histórico-social. Portanto, entendemos que tal realidade produzida, não é algo natural, mas um fenômeno que pode ser interpretado e transformado.

Dois dos sujeitos escolhidos (bacharéis) se recusaram a responder o questionário em função da ausência do perfil profissional. Segundo eles, seria necessário conhecer a docência ou estar inserido em um curso de formação pedagógica para responder ao nosso questionário. Eles não se sentiram a vontade para falar sobre o desenvolvimento da profissão docente. Esse posicionamento revela o desconhecimento do ser professor.

No discurso dos professores, as dimensões do processo didático são independentes e não se relacionam entre si. Por dimensões do processo didático, entendemos, de acordo com Veiga (2012, p. 53), a concepção mediada pela análise relacional entre: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Esse processo “[...] desenvolve-se mediante a ação recíproca e interdependente das dimensões fundamentais. Integram-se, são complementares”. O que observamos no campo empírico é uma ação docente respaldada pela divisão de funções: ensinar e aprender; percepção que dicotomiza as relações de um mesmo processo.

Vale destacar que os bacharéis, de modo geral, apresentaram dificuldades para responder às questões. Algumas delas precisaram ser esclarecidas. As principais dificuldades se relacionaram: ao desconhecimento sobre o programa de formação docente da instituição; a pouca clareza do que seria ser professor do EBTT, bem como um conhecimento tácito no campo da docência. Foi possível observar, ainda, que determinados sujeitos não compreendem no sentido *strictu*, o significado da EPT e suas implicações na sociedade.

Um fato que nos chamou bastante atenção, nesse período, foi o evento denominado de *aula inaugural* para os novos ingressantes das licenciaturas (Ciências Biológicas, Física e Matemática) no primeiro semestre de 2014. Foram formadas três salas separadas por curso com seus respectivos professores das áreas específicas e o grupo de professores ligado à formação de professores se juntou para se apresentar nas três referidas salas. A primeira observação que se faz é que nenhum dos grupos considerou os professores de formação docente como parte integrante do curso; ou seja, cada curso foi apresentado e seguiu-se a

“outra parte”, naturalmente separada naquela circunstância. Ao apresentar o curso para os alunos iniciantes (durante a aula), a equipe de professores da área específica apresenta o perfil do curso e suas finalidades. Observamos, ao participar da aula no curso de Ciências Biológicas, um discurso que revela a visão do professor formador em relação à licenciatura. É oportuno apontar que este sujeito compõe o grupo de interlocutores da pesquisa.

O discurso segue a seguinte lógica: “[...] estou professor no curso de Biologia, mas não carrego em meu ‘cangote’ a licenciatura, não sou licenciado, sou formado em ciências biológicas, que significa bem mais que isso”. Na sua fala, percebe-se que há um problema em relação à formação de professores. Uma parte dos formadores recusa a ideia de formar o profissional para a docência, vê a profissão do licenciado como um estigma, supervalorizando a formação do biólogo (bacharel).

Tal posição revela uma visão determinada por uma individualidade constituída por um grupo social que atribui um *índice de valor* (BAKHTIN, 2012) na formação do bacharel. A formação do indivíduo nos cursos de licenciatura, na ótica do formador (caso em tela), expressa um valor social na formação do bacharel, título socialmente mais importante, segundo eles, que pode realizar diversas atividades, inclusive dar aulas. A formação do bacharel, nesse caso, aparece como objeto, ligada às condições socioeconômicas de base superior.

As palavras da citada professora podem refletir imperceptíveis alterações da existência social (*idem*). Tal ideologia faz da profissão docente um instrumento de deformação, ideário produzido pela classe dominante, que tenta conferir a essa profissionalidade um caráter de inferioridade, a fim de ocultar ou anular a luta de classe. É por essa leitura do real que “[...] se torna mais fácil extirpar pela raiz a explicação pela causalidade mecanicista dos fenômenos ideológicos” (*idem*, p.48).

Na abertura da aula inaugural do curso de licenciatura em Matemática, presenciamos a pouca importância que é atribuída ao núcleo pedagógico. Ficou evidente que os professores de didática que ministram aulas de formação pedagógica, neste curso, não passam de prestadores de serviços. São vistos como se não fosse parte integrante da formação de professores ou como se os conhecimentos originários dessa área fossem descartáveis. A visão que os docentes do núcleo específico apresentam aos licenciandos (alunos), *a priori*, é aquela que Veiga (2012, p.41) aponta como *descaminho da didática*, quando nos revela o papel que a didática tecnicista desempenhou: a ingenuidade, a neutralidade e o formalismo didático.

Outro sujeito da pesquisa, pertencente ao grupo dos bacharéis, não se reconhece como sujeito da pesquisa (professor do EBTT). Admite que é professor somente dos cursos bacharelados. A seu ver, não pode carregar a terminologia EBTT, pois não atua nos cursos técnicos ou em outro qualquer. A docência, nesse sentido, tem um *status* e uma relevância, quando está relacionada à graduação em bacharelado. Podemos perceber que o professor não tem consciência da categoria profissional a qual é docente. Esse não reconhece a formação pedagógica como requisito para exercer a docência, pois, para ele, é suficiente o conhecimento da sua área de atuação profissional. Afirma que qualquer curso que seja ofertado pela instituição, como por exemplo: formação continuada em educação, não atenderia aos profissionais da sua área.

A coleta de dados foi realizada no período de fevereiro e março de 2014, por meio da aplicação de questionários. Inicialmente, estabelecemos um contato direto e pessoal com os interlocutores, individualmente, no qual informamos os objetivos da pesquisa, bem como fizemos esclarecimentos de questões que os sujeitos sentiram necessidade de esclarecimento.

Os questionários foram aplicados aos 20 professores bacharéis/engenheiros e tecnólogos com atuação em vários níveis de ensino. Desses, somente quatro não responderam ao questionário. Aplicamos, também, esse questionário a 16 professores com formação inicial em licenciatura que atuam em vários níveis de ensino, inclusive, nos cursos de licenciaturas ofertados pelo IFNMG/*Campus* Januária. Desse segmento, obtivemos retorno de todos os interlocutores.

Os questionários foram identificados por um pseudônimo, tendo em vista a preservação do anonimato dos interlocutores no relatório final da pesquisa, que foi solicitado pelos envolvidos.

A partir dos dados coletados, foram reveladas as categorias de análise (BARDIN, 2011) identificadas nas impressões iniciais. Assim, estruturamos esse capítulo em três eixos: interlocutores da pesquisa e o seu campo de trabalho; performance docente na EPT: fazer alienado ou emancipatório?; e a formação de professores da EPT sob a égide da pedagogia do capital. Nesse sentido, encontramos articuladas três categorias que aparecem como essência nuclear na concepção de Marx: totalidade, contradição e mediação. Essa perspectiva metodológica (materialismo histórico-dialético) permitiu a Marx construir seu arcabouço teórico, identificando que a sociedade burguesa é uma totalidade concreta, inclusiva e macroscópica de máxima complexidade e de caráter contraditório (PAULO NETTO, 2011). Tendo isso como referência, a nossa análise parte do pressuposto que a formação de

professores, ato complexo de uma totalidade, opera em um contexto amplo, articulada com uma estrutura social que atende aos interesses da sociedade capitalista, na qual as relações educacionais são mediadas não só pelos níveis de complexidade aparente, mas pela estrutura de determinada totalidade. Assim, organizamos as categorias que emergiram a partir dos dados coletados no campo empírico, conforme quadro abaixo.

**Quadro 6: Categorias de análise criadas a partir dos dados empíricos**

Categorias	Unidades de análise
Interlocutores da pesquisa e o seu campo de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quem são os sujeitos que desenvolvem a docência na EPT?</li> <li>- A organização do trabalho docente está voltada para o modelo de acumulação flexível-toyotista.</li> <li>- Regulados pelas políticas do pragmatismo, ajustados à divisão técnica do trabalho.</li> <li>- Regulagem do fazer docente com base na maximização das ações de resolução dos problemas imediatos que o mercado demanda.</li> </ul>
Performance docente na EPT: fazer alienado ou emancipatório?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os motivos da busca pela docência no campo da EPT.</li> <li>- O determinismo tecnológico justificado pelos paradigmas educacionais.</li> <li>- A formação de professores voltada para a instrumentalização de indivíduos para servir a ordem.</li> <li>- A função contraditória da EPT: entre a manutenção e a transformação da realidade.</li> <li>- A profissão docente vinculada à reprodução ideológica e subordinação ao capital.</li> <li>- O fazer docente: a supremacia do como fazer.</li> <li>- Alienação do professor do EBTT, produzida pela lógica do capital.</li> <li>- Saberes da docência na EPT: pragmatismo e alinhamento ao estado das coisas.</li> </ul>
A formação de professores da EPT sob a égide da pedagogia do capital	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação continuada do professor do IFNMG como estratégia de reprodução do capital.</li> <li>- Propostas e ações de formação profissional sob a ótica do capital: a contradição como elemento articulador da atividade docente.</li> <li>- O <i>receituário pedagógico</i> do IFNMG como instrumento de mediação da formação profissional, bem como reprodução da sociedade de classes.</li> </ul>

Fonte: ARAÚJO, pesquisa de mestrado, 2014.

#### 4.1 Interlocutores da pesquisa e o seu campo de trabalho

Os interlocutores da pesquisa, de modo geral, têm vínculo efetivo com o IFNMG/*Campus* Januária. Os sujeitos foram agrupados de modo sistemático com a finalidade de tecer algumas análises comparativas, ficando compreendido entre dois segmentos: Professores do EBTT com formação acadêmica inicial em bacharelado/engenharia/tecnólogo (segmento 1) e Professores do EBTT com formação acadêmica inicial em Licenciatura (segmento 2). Os interlocutores compõem um quantitativo correspondente a 97% (32) professores do EBTT, previamente selecionados, que responderam ao questionário de pesquisa. Desses, apenas 3% (1) tem o regime de trabalho de 40 horas, os demais atuam com a carga horária de 40 horas com regime de dedicação exclusiva (DE).

Nos anexos 1 e 2, apresentamos as características sobre a formação inicial e continuada dos interlocutores da pesquisa. Os nomes apresentados são fictícios.

Os dados empíricos da pesquisa nos mostram, ainda, que a maioria dos professores bacharéis/engenheiros e tecnólogos são do sexo masculino, isto é, 68,75%. Entre os professores licenciados, essa realidade é inversa, temos 56,25% do sexo feminino. Em relação a estes, podemos inferir que tal realidade se deve a sexualização do magistério, assim como menciona Veiga (1989). Podemos afirmar, também, que o campo da profissão do magistério do EBTT tem se aproximado de uma equalização em relação à sexualização, mas ainda, com certa distorção. No campo da licenciatura, ainda é predominante a presença do sexo feminino; enquanto que no campo das engenharias, há uma tendência para o sexo masculino o que não aparece atualmente como disparidade.

Os dados referentes à idade, de modo geral, indicam que 53,12% se encontram na faixa etária de 36 a 45 anos; 15,62% entre 18 a 25 anos; 12,5% entre 26 a 35 anos; 12,5% entre 56 a 65 anos; 6,25% entre 46 a 55 anos.

Com relação ao nível de qualificação profissional, os dados revelam que, no segmento 1 (Professores do EBTT - bacharelado/engenheiro e tecnólogo), 100% desse segmento de interlocutores possuem pós-graduação: sendo 37,5% com especialização; 50% com mestrado; e 12,5% com título de doutorado concluído. As áreas de realização de pós-graduação concentram-se em: Administração de Empresas; Rede de Computadores; Ciência da Computação; Teoria Econômica; Agronomia; Engenharia Elétrica; Gestão de Qualidade Total e Produção Animal; apenas 6,25% têm especialização em docência do ensino superior concluída e 6,25% com mestrado em fase de realização na área de Educação Profissional.

No que se refere ao segmento 2 (Professores do EBTT - Licenciatura), essa realidade é distinta: 12,5% possuem, apenas, graduação; 37,5% especialização; 37,5% mestrado e 12,5% doutorado. Nesse segmento, as áreas de qualificação profissional em pós-graduação estão, na maioria, destinadas ao campo da educação, exceto as áreas de Engenharia Agrícola, Produção Vegetal, Física Aplicada e Biologia Geral.

Em relação à experiência profissional, todos já trabalharam como professor da educação básica. Mas, cabe uma observação: os interlocutores do segmento 1 demonstram experiência na modalidade de educação profissional, o que corresponde a 93,75%; nenhum demonstrou ter trabalhado anteriormente com a educação superior. Os interlocutores do segmento 2 formam 93,75% que possuem experiência anterior na educação superior, incluindo o trabalho na educação profissional. A maior parte desses professores está ministrando aulas nas licenciaturas do IFNMG/*Campus* Januária. No momento, 68,75% dos professores estão vinculados a instituição com tempo entre 0 a 10 anos; 21,87% entre 11 a 15 anos; 9,37% entre 16 a 20 anos; 6,25% entre 21 a 25 anos e 6,25% com mais de 25 anos. Isso indica que a maioria são docente que ingressaram há pouco tempo no IFNMG/*Campus* Januária. Um indício constatado a partir da expansão da RFEPCT que passou a constituir uma nova carreira para o magistério do EBTT.

As atividades desenvolvidas pelos docentes do EBTT estão caracterizadas em duas lógicas: verticalização do ensino (educação profissional técnica de nível médio e educação superior) e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Assim, constatamos que as atividades do ensino vertical são desenvolvidas concomitantemente a: atividades de pesquisa ou extensão, ou atividade de gestão (coordenação), e, ou atividades em programas temporários (Pronatec, E-Tec, Proeja, Profucionário e Mulheres Mil).

As atividades docentes foram oficializadas, recentemente, pelo documento intitulado: *Regulamento para a Gestão das Atividades Docentes do IFNMG* (Resolução CS n. 35/2013), apontando como missão: orientar o planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional dos docentes do IFNMG. Essa normatização visa estabelecer, dentre outras medidas, “referências que possibilitem equalizar a força de trabalho nos *Campi* do IFNMG” (inciso III, art. 2º, RESOLUÇÃO CS N. 35/2013). É importante mostrar que as atividades estão organizadas de modo a atender à velha ordem.

Resultado de um conjunto normativo, tributário da ordem progressista do Estado neoliberal, a *regulagem* do trabalho docente, nessa perspectiva, não extrapola as categorias básicas da reprodução e cooptação do tempo livre do professor. Características focadas nas

séries metódicas do capitalismo que buscam, em suas finalidades, conteúdo e procedimentos, ajustar o trabalho docente a uma organização de trabalho voltada para o modelo de acumulação *flexível-toyotista*. Pautado em um novo tipo de trabalhador: polivalente e adaptado a uma nova gestão, força de trabalho. Para Araújo e Rodrigues (2011), o projeto educacional do capital, de base pragmático, preocupa-se com a acomodação social do trabalhador na realidade dada. Nessa perspectiva, a *regulagem* se trata de uma ideia que busca o ajustamento do sujeito à realidade imediata, legitima a divisão técnica do trabalho e cristaliza a fragmentação entre o pensar e fazer.

Outro aspecto que merece observação está relacionado à contradição entre o escrito e a objetividade. Enquanto aquele proclama estimular e valorizar a produção acadêmica nas atividades de ensino, pesquisa e extensão do IFNMG, para os professores da carreira; no plano real, há alguns entraves para a objetivação do ensino, pesquisa e extensão na perspectiva de apropriação e produção do conhecimento sólido, livre das amarras do atual quadro de crise capital.

Assim, constatamos no campo empírico, quando a professora Elis salienta que a formação continuada é imprescindível para que o professor desenvolva as suas atividades com satisfação e qualidade:

*Temos que ser capazes de realizar ensino, pesquisa e extensão. O caminho mais viável para capacitar o docente para atuar nessas 3 perspectivas é dar condição de se apoderar de metodologias (protocolos) para que possa contribuir com o crescimento e melhoria da educação no Brasil.*

A professora esclarece, ainda, que a política de formação continuada na instituição não atende a essa perspectiva:

*Não existe política de gestão (campus) ou reitoria que regulamenta o licenciamento ou liberação do professor para formação continuada. Estamos em luta, é uma verdadeira luta: tem ocorrido embate (que chamo de irresponsabilidade) dos gestores que não têm se preocupado em promover uma discussão que estabeleça critérios para liberação do professor para qualificação (Professora Elis).*

Percebemos que essas atividades ao serem objetivadas, não estão alinhadas a um projeto pedagógico de transformação social, mas orientadas pelo pragmatismo, voltadas para a formação de indivíduos prontos a atender o setor produtivo emergente. A carga de atividades se resume a um rearranjo de fazeres docentes no IF que passa a ofertar o ESNU

(Ensino Superior Não Universitário), como a alternativa possível para a educação mais elevada à classe trabalhadora (SANTOS; JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2010). Assume, também, critérios de competências técnicas, com base em ações de autoformação e autoavaliação dos professores. Aquele que não atender às determinações dessa *regulagem* deve cumprir o seu trabalho com a incumbência de ministrar mais aulas, o que caracteriza uma espécie de gerenciamento de sistema.

Segundo Tumolo (2012, p. 158), “[...] a produção (pesquisa), sistematização, acúmulo, e transmissão para as novas gerações (educação) do conhecimento científico é elemento decisivo no desenvolvimento da força produtiva do trabalho”. Esse desenvolvimento, acompanhado de alguns fatores, cria condições objetivas para construção da emancipação humana.

Nesse sentido, é possível que a gestão das atividades docentes do IFNMG desenvolva um processo de construção da emancipação humana? Seria possível considerar que, na sociedade capitalista, a forma proposta de trabalho docente tem como finalidade objetiva a emancipação humana? Para responder a essas indagações, é necessário analisar determinados pontos de discussão.

Primeiro, é notável a rachadura da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A *regulagem*, ao estabelecer referências para o trabalho docente, acrescenta o elemento gestão institucional, no movimento da produção do conhecimento, o quarto elemento (gestão institucional) que tem sua raiz na pedagogia das competências. Este tem uma característica de cunho racionalista e neopragmática: advoga aos professores administradores (gestores) a minimização das ações na produção do conhecimento (ensino e pesquisa) e maior maximização das ações intermediárias e de resolução dos problemas imediatos que o mercado demanda.

Assim, constatamos a dissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional. A última é posta como elemento distinto que nega o princípio da totalidade, a construção do conhecimento, delegando e modelando a estrutura da EPT a tarefa de tão somente fornecer as orientações de como *montar uma máquina* ou de reproduzir uma técnica, o que corresponde, conforme Araújo e Rodrigues (2011, p. 28), “[...] negar ao trabalhador toda sorte de conhecimentos que não sejam necessários à emergencialidade do mercado”.

O projeto da nova institucionalidade da EPT (Institutos Federais) se apresenta de modo cristalizado, isso até onde podemos constatar, tem como diretriz uma pedagogia pragmatista que se renova como ideologia orientadora das práticas de organização e gestão da

formação de trabalhadores, em uma perspectiva ora dissimulada, ora desmascarada, para atender às exigências postas pela reprodução do capital. Seguindo esse pressuposto, as políticas e manobras institucionais despontam como medidas saneadoras da crise, o que é perceptível na formação de professores e nas reformas educacionais que proclamam tal referência.

O desenvolvimento do trabalho, na sociedade capitalista, carrega determinadas contradições. Aqui, apresentamos a contradição presente no trabalho docente do IFNMG: quando aparece nos discursos dos docentes, simultaneamente, evidências da construção do homem social e, também, evidências de negação da potencialidade humana. A estrutura da organização do trabalho docente está caracterizada em um contexto de reestruturação produtiva. Sob o controle de ordem capitalista, o professor é alienado às condições impostas. Dessa forma, não o reconhece como sujeito do produto do seu trabalho (ANTUNES, 2002).

Essa análise abre precedentes para discutirmos as impressões apresentadas pelos professores em relação ao fazer docente no EBTT. Sendo assim, posteriormente, verificamos algumas evidências e consequências desse trabalho realizado pelo professor no campo da EPT que, de tal forma, pode negligenciar a dimensão social de suas atividades ou contribuir para a superação dos imperativos do trabalho alienado.

#### **4.2 Performance docente para a Educação Profissional e Tecnológica: o fazer docente alienado ou emancipatório?**

Os professores do segmento 1 (professores bacharel/engenheiro e tecnólogo) adentraram no campo da docência na EPT por motivos e razões diversas: 43,75% assumem que o ingresso na rede se deu pelo desejo de se tornar professor da EPT; 31,25% afirmaram que a oportunidade surgiu por acaso; 12,5% manifestaram que o interesse foi pelo desejo de se tornar professor da EPT para realizar pesquisa aplicada e técnica de inovação pedagógica; 6,25% revelaram que o motivo foi a valorização que o mercado confere a um profissional que é docente da EPT e 6,25% por outra razão, realizar pesquisa e extensão. Assim, a passagem para a docência se dá no ritual da sala de aula, sem um significado sociopolítico.

Quanto ao segmento 2 (professores com licenciatura), a realidade não é muito diferente: a maior parte (37,5%) desses professores ingressou na docência do EBTT pelo desejo de ser professor da EPT; para 12,5%, a oportunidade surgiu por acaso; a mesma proporção (12,5%) apontou o interesse em realizar pesquisa aplicada e técnica de inovação tecnológica; 6,25% porque o mercado valoriza e confere maior grau de confiabilidade a um

profissional que é docente da EPT; 12,5% não identificaram os motivos pela escolha da profissão no magistério do EBTT e 6,25% em função da valorização advinda do mercado e, conseqüentemente, pela pesquisa aplicada e técnicas de inovação. Nesse segmento, o que nos chamou a atenção foi 12,5% dos professores indicarem que o motivo está relacionado à necessidade de obter uma complementação de renda. Nesse caso, a profissão docente é concebida como mais uma atividade para angariamento de renda, e não como profissão de escolha.

Em linhas gerais, identificamos que a maioria dos interlocutores aponta que o motivo de seu ingresso na EPT foi o desejo pela carreira. Mas, a que se deve tal desejo? O que significa ser professor dessa modalidade? E o que é EPT? Para responder a essas indagações, precisamos de um aprofundamento em relação aos determinismos e condicionantes econômicos produzidos nas relações sociais nas quais esses professores se situam. O que se pode evidenciar por esta atração, *grosso modo*, está relacionado à ideia, em si, da tecnologia.

A chamada Terceira Revolução Industrial passou a exigir um modelo de formação e composição de um novo perfil de trabalhador, aquele que garantisse ao indivíduo a aquisição de competências correspondentes a de um sistema produtivo, regido pelo surgimento da tecnologia de base microeletrônica (SANTOS; JIMENEZ, 2009). Portanto, não resta dúvida, que a força motriz que tem levado os trabalhadores a se alinharem a esse indicador advém do determinismo tecnológico, que tem influenciado na formulação de paradigmas educacionais, que segundo a retórica, seria a porta de entrada para o mercado de trabalho. A atração pela pesquisa aplicada vem como expressão profunda dessa lógica.

A construção da identidade docente nesse campo se inicia quando o profissional passa a atuar como professores no EBTT. No entanto, fazem-no sem qualquer processo formativo e mesmo sem que tenha escolhido ser professor, pois em alguns casos, foram parar nesse campo por acaso. Percebemos que a maioria dos interlocutores fez a opção sem conhecer de fato a especificidade da docência nesse campo, movidos por um *status* que o mercado de trabalho aponta como alternativa atrativa para os profissionais das diversas áreas do conhecimento, na qual não se faz exigência de formação didático-pedagógica para sua admissão, sendo suficiente ter algum curso de graduação completo.

Assim, como resultado dessa realidade, em relação aos professores do segmento 1, concordamos com Bazzo (2011, p. 14) quando ele afirmar que os indivíduos, sem formação para a docência que se instalam no magistério tecnológico, “[...] quase sempre procuram reproduzir algum modelo de *repassé* de conhecimentos ou informações com que

anteriormente tiveram contato e que aprovaram; quando não lecionam por pura *intuição*". Essa assertiva ilustra a fala do professor João, formado em engenharia florestal, ao dizer que sua formação inicial e continuada na área específica da engenharia contribui para o exercício do magistério na EPT. De que forma? “[...] *pelas observações em sala de aula* [isso na graduação], *foi possível identificar que perfil de professor queria me tornar*".

Na visão dos professores desse segmento, a docência funciona como um sistema educacional de repasse e reprodução de métodos e técnicas de ensino, que tem por sua força natural fazer surgir o conhecimento na cabeça dos alunos. Essa acepção, em partes, configura-se na teoria funcionalista de Durkheim (2010) que preconiza que a educação é uma ação exercida pelas gerações adultas (professores) sobre as que ainda não estão maduras para a vida social; tem como objetivo suscitar e desenvolver no indivíduo certo número de estados físicos, intelectuais e morais dele exigidos tanto pela sociabilidade regente quanto pelo meio ao qual ele está particularmente destinado.

Os professores do segmento 1, na maioria dos casos (93,75%), apresentam experiências como professores da educação profissional, antes de ingressarem na RECPT. O que não significa que estão qualificados para o magistério do EBTT. É notável, nas impressões dos professores, 56,25% tiveram alguma experiência relacionada à formação pedagógica, voltada para o exercício da docência. Nesse aspecto, é importante esclarecer que dois professores tiveram a formação pedagógica (licenciatura); um tem especialização em docência do ensino superior e os demais consideram formação pedagógica para o exercício da docência a experiência que tiveram no magistério, sem apontar uma formação sistemática. 43,75% responderam que não tiveram nenhuma formação nesse sentido.

Em relação aos professores do segmento 2, 93,75% apontam que antes de ingressar no magistério na EPT já possuíam formação pedagógica adquirida no curso em licenciatura e a formação continuada que, geralmente, acontece por meio de participação em minicurso, capacitações, disciplinas isoladas de mestrado, pós-graduação (*lato e stricto sensu*). Um dos professores indicou que a sua formação se deu quando atuava na rede, através do programa denominado “Esquema II”, oferecido para os professores que atuavam na rede sem formação pedagógica, isso foi em 1982.

Os cursos de Esquema II foi uma estratégia política (Portaria n. 432/1971) de formação de professores destinada aos técnicos de nível médio. Segundo análise de Machado (2008, p.75), essa portaria foi objeto de diversos desdobramentos sobre a formação de professores para o exercício profissional no ensino técnico. Tratava-se de um “[...] currículo

mínimo para a formação de professores para as disciplinas correspondentes às áreas econômicas primária, secundária e terciária”. Uma formação voltada exclusivamente para a instrumentalização de professores para exercerem a função de reprodutores e treinadores de indivíduos que fossem interessantes ao mercado, exclusivamente. Os Esquemas I e II foram extintos em 1997, com o advento da Resolução CNE/CP n. 2/1997 que instituiu o Programa Especial de Formação de Professores, diretriz vigente até os dias atuais. Para esses professores (segmento 2), o curso de formação inicial e continuada, do ponto de vista pedagógico, contribuiu e contribui para o exercício do magistério na EPT. Sinalizaram alguns aspectos que merecem ser analisados do ponto de vista crítico.

**Quadro 7: Contribuições originárias da formação inicial e continuada para o magistério na EPT, segundo os professores do segmento 2**

<b>CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS</b>	<b>ASPECTOS</b>
Trabalho curricular integrado	<i>O [...] mestrado contribuiu, no exercício do magistério na EPT, pois nele tive a oportunidade de desenvolver um trabalho integrado com as disciplinas técnicas, que possibilitou perceber a aplicação da matemática nessas disciplinas.</i>
Pressupostos teóricos e práticos da formação docente.	<i>Do ponto de vista da formação, é de fundamental importância para o ensino compreender os aspectos teóricos e práticos da docência.</i>
Investigação da prática/pesquisa.	<i>[...] uma vez que o professor começa a investigar suas práticas, refletindo em uma melhor contribuição para o exercício.</i>
Formação cultural, didático-pedagógica.	<i>Contribuiu para a minha formação cultural, didático-pedagógica, mas ainda deixou a desejar na parte de práticas de ensino.</i>
Bases teóricas e práticas: planejamento, avaliação, relação professor/aluno.	<i>De forma muito significativa, pois foram estes cursos que me forneceram as bases teóricas e práticas que dão sustentabilidade a minha prática pedagógica (planejamento, avaliação, relação professor/aluno etc.).  Forneceu subsídios práticos e pedagógicos para uma boa atuação como docente.  Conhecimento teórico, conhecimento didático e conhecimento pedagógico.</i>
Não houve contribuição satisfatória.	<i>Contribui muito pouco. Minha formação pedagógica foi muito voltada para o ensino fundamental e médio.  Não contribuíram em nada, do ponto de vista pedagógico. Só contribui do ponto de vista técnico.</i>

Fonte: ARAÚJO, pesquisa de mestrado, 2014.

Sobre esses aspectos, foi possível identificar pontos de destaques que, segundo os professores, contribuíram para o desenvolvimento da docência na EPT. Na medida em que o professor revela essa contribuição (ou não) para com seu fazer docente, percebemos a ausência de elementos inerentes ao desenvolvimento do trabalho docente para a EPT. Apesar da avaliação positiva, em parte, sobre essa contribuição para o exercício no magistério do EBTT, é apontada uma ausência de algumas dimensões que não fazem parte da percepção do professor.

Como aponta Machado (2008), a educação profissional tem como foco os conhecimentos tecnológicos, o que pressupõe uma formação de professores fundamentada na *contextualização sociocultural do processo de ensino-aprendizagem*; busca compreender o aluno em suas diversas dimensões, como sujeito pertencente a um processo de formação, numa perspectiva sócio-histórica, tendo em vista o despertar do agente de transformação. Nessa dinâmica, cabe pensar em alternativas da atividade pedagógica para a transformação da realidade.

Segundo a autora, a *postura investigativa na definição de alternativas didáticas* deve ser uma relação não fantasiosa. “É preciso que o processo educacional se transforme num processo investigativo, o qual inclui o planejamento, a colocação em prática de processos pedagógicos ordenados, lógicos e coerentes e a avaliação contínua” (*idem*, p.92). Esse processo não se resume a procedimentos técnicos e sistemas lógicos de organização que cabem aos seus atores adaptar e adequar à realidade.

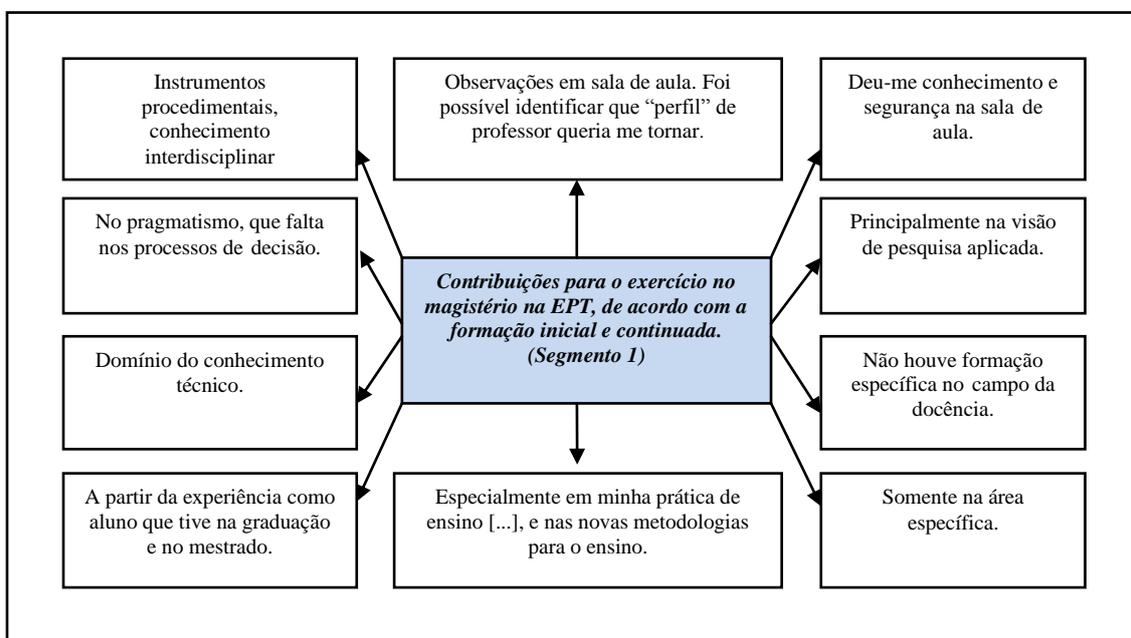
Uma das especificidades da EPT é o desenvolvimento do currículo integrado, no ensino técnico de nível médio. Nesse sentido, apenas um professor menciona que a sua formação (mestrado) contribui no sentido de desenvolver um trabalho integrado com disciplinas da área técnica (profissional). É importante esclarecer que a ideia de integração extrapola o conceito de unir disciplinas propedêuticas com disciplinas da área profissional de cunho formalista. Machado (*idem*) considera que para além das dimensões formais de ordenamentos de áreas específicas de saberes e das questões pedagógicas próprias, os currículos ditos integrados, possuem dimensões políticas, sociais e ideológicas que podem possibilitar ou não a aprendizagem significativa, bem como contribuir ou não para a transformação da realidade.

A esse respeito, podemos afirmar que a formação de educadores, nesse sentido, precisa avançar, pois percebemos a ausência de elementos sólidos para uma formação emancipatória nessa modalidade de ensino. O que parece, mesmo em uma linha na qual os

professores reconhecem que a sua formação contribuiu ou contribui para o trabalho docente na EPT, é uma postura pouco crítica em relação a determinadas expressões. Eles não deixam evidentes, nessa questão, sob que ótica educacional e finalidade operam suas práticas pedagógicas, construídas a partir de pressupostos teóricos e práticos recebidos nos diversos tipos de formação.

Consideram que a formação inicial e continuada, de qualquer modo, proporcionou apropriação de elementos didático-pedagógicos importantes para o desenvolvimento da docência, tais como: a investigação da prática e em relação aos aspectos planejamento, metodologia, avaliação, relação professor/aluno. A maneira como o professor concebe tais elementos é imprescindível. Pois deles é possível desenvolver modelos pedagógicos que tiveram lugares específicos na evolução histórica dos processos de ensino e aprendizagem e que se perpetuam ainda hoje na nossa realidade.

Quanto ao segmento 1, essa realidade é diferente. Na maioria dos casos, a formação inicial e continuada não contribuiu, do ponto de vista pedagógico, para o desenvolvimento da atividade docente na EPT, mas, a partir do ponto de vista desses professores, há uma contribuição centrada em dimensões que eles julgam importantes para a docência. Vejamos:



**Figura 6: Contribuições para o exercício do magistério na EPT, de acordo com a formação inicial e continuada. (Segmento 1)**

Fonte: ARAÚJO, pesquisa de mestrado, 2014.

Essa realidade põe em discussão a importância da preparação necessária aos profissionais para o exercício da docência no EBTT, de forma a eliminar as práticas vividas à

própria sorte, improvisações, ensaios, ações que o seu bom senso ou senso comum lhe diz serem necessárias. Nesse caso, a docência é construída a partir do senso comum. Como assinala Saviani (1990, p. 8), senso comum é:

[...] uma concepção não elaborada, constituída por aspectos heterogêneos de diferentes concepções filosóficas e por elementos sedimentados pela tradição e acolhidos sem crítica. Em consequência, a prática orientada pelo senso comum tende a se caracterizar pela inconsistência e incoerência.

Os pressupostos formativos da docência e concepções de educação não fazem parte das matrizes de formação dos engenheiros/bacharéis e tecnólogos. Apoiado na definição de Saviani, podemos afirmar que a base para o desenvolvimento do trabalho docente, nesse aspecto, é fundamentada no senso comum, na prática inconsistente e incoerente em relação às finalidades da profissão docente, que nesse caso, se dá na experiência, sem base do conhecimento inerente a essa atividade, como os professores desse segmento o identificam.

Obviamente, a formação inicial do engenheiro, por exemplo, nada contribui do ponto de vista pedagógico para o exercício da docência. Pelo que conhecemos oficialmente, o ensino de engenharia tem sua fundamentação teórica remontada ao ensino francês. Segundo Bazzo (2011, p. 79), o ensino de engenharia tem suas bases firmadas sob as orientações positivistas do francês Augusto Comte. É justamente desse ideário que “herdamos” a neutralidade “[...] que hoje cultuamos como premissa para os indivíduos com formação técnica”. Daí resulta, ainda, “[...] o entendimento do aluno como um vasilhame vazio de conhecimentos que o professor habilidosamente vai preencher com suas experiências, e o tratamento do saber científico como instância última e necessária para as pretensões intelectuais da espécie humana”. Nessa perspectiva, temos um modelo de instrução no qual *o ensino aparece como um fim em si mesmo*.

Bazzo (*idem*) nos mostra que a atuação técnica do profissional da engenharia, que o seu sistema mantém viva, é dicotomizada: *trabalho intelectual / trabalho manual*. Ainda nos mostra que nasce daí a ideia da fragmentação entre teoria e prática. O que é perceptível nos discursos dos professores do segmento 1, quando se interessam pelo modelo prático de ensinar (transmitir técnicas), assim como aprenderam na universidade onde se formaram profissionais dessas áreas. O autor alerta que a engenharia não pode ficar apartada do todo social, sem essa premissa, esse processo de formação (engenharia) se reduz em preparação de indivíduos qualificados para o sistema industrial, sem consciência de si e do mundo.

A formação no campo da engenharia tem se fundamentado em pressupostos ideológicos de base positivista que colocam, como centro do fazer, a racionalidade técnica (controle e certezas) o que afasta qualquer contribuição pedagógica, filosófica ou de qualquer outra abordagem do campo da educação. Para Bazzo (*idem*, p. 83),

É arriscado, para o professor, questionar certos modelos – paradigmas – decorrentes desses ensinamentos positivistas, pois isso pode redundar em reavaliações, o que fere a concepção da verdade imutável. Imutável e, conseqüentemente, ligada a uma ideologia dominante. Às vezes, esse posicionamento é assumido por desconhecimento, admite-se, mas em grande parte ele é assumido com consciência de que se está adotando uma ideologia que, porém, não deve ser questionada, e muito menos contestada.

Talvez seja por isso que as questões pedagógicas e filosóficas e aquelas que não sejam subjacentes aos paradigmas positivistas sejam refutadas nas práticas docentes. Certamente, esse posicionamento tem resultados diretos no exercício do magistério na EPT. Detectamos no discurso do professor Célio, formado em engenharia, com formação continuada no campo educacional, o perfil do professor do EBTT. Para ele, o perfil é centrado no “*Sujeito flexível e empreendedor que desenvolva as aptidões determinadas conforme as finalidades dos IFs, tendo como foco o desenvolvimento produtivo e econômico, sem se preocupar com os objetivos ideológicos que direcionam o PPP da instituição*”.

É notória a concepção tecida pela lógica da formação inicial do professor. A visão sobre o trabalho do professor da EPT está veiculada à reprodução ideológica, na qual a manutenção pelo modelo vigente é percebida como *status quo*. Adaptar a realidade socioeconômica, treinar para a competitividade são condições para sobrevivência no mundo capitalista. Nessa perspectiva, estamos sujeitos a modelos importados de países do chamado “Primeiro Mundo” cuja ordem está a favor da reprodução do capital. Essa ótica é apreendida sob a influência ideológica da classe dominante, instalada historicamente no sistema de ensino de engenharia no Brasil que, conseqüentemente, elege o desenvolvimento produtivo e econômico (produção) em detrimento de qualquer enfoque humano e social.

Essa análise não tem como pretensão rotular ou retirar os créditos dessa área, área profissional de reconhecimento e de confiança. Mas, consideramos importante refletir criticamente sobre a formação de sujeitos que têm ocupado o papel de professor no campo da EPT.

A profissão docente na EPT supõe que seja uma atividade especializada desenvolvida pelo profissional da docência. A partir dessa premissa, corroboramos com Veiga (2012, p. 14)

ao dizer que “A docência requer formação profissional para o seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente [...]”. Exercer a profissão de professor, de modo geral, implica passar por processo de formação de professores que tenha como premissa: compreender a importância do papel da docência de forma a propiciar profundidade científico-pedagógica que permita ao professor enfrentar questões fundamentais no seu fazer, considerando o contexto social complexo que exige conhecimentos necessários à formação do homem, bem como posicionamento crítico sobre a realidade.

Para os profissionais originários dos cursos de bacharel/engenharia e tecnólogo, a construção da identidade profissional se dá ao longo da trajetória no magistério do EBTT, iniciada nos estudos de graduação e em momentos subsequentes de aprofundamento em uma subárea (especialização, mestrado, doutorado etc.). Assim, como enfatiza Pimenta e Anastasiou (2010, p. 106): “Na graduação, são definidos objetivos, o conceito de profissional e profissão, os conteúdos específicos, o ideal a ser construído, os objetivos sociais, a regulamentação profissional, o código de ética, o reconhecimento social e a participação em entidades de classes”. Obviamente, esses componentes são direcionados para uma profissão específica de determinada área que, na maioria das vezes, não é a docência.

Segundo Saviani (2011, p. 120), “A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa por ela ser iluminada”. Isso nos leva a crer que a prática desses docentes tem fundamentação teórica em bases epistemológicas advindas do positivismo, funcionalismo entre outras. Constatamos que a formação acadêmica inicial, bem como a formação continuada dos professores do segmento 1, não escapam dessa lógica, como já apontamos acima.

No caso do professor bacharel que tem licenciatura, há uma ocultação da contribuição dessa formação pedagógica em relação ao desenvolvimento para a docência. Não há resposta para essa questão. O que nos remete a ideia de que não há valorização da formação em licenciatura. A formação de base positivista afasta qualquer possibilidade de uma contribuição no campo da formação pedagógica (ciência da educação). A formação continuada, nesse caso, é predominantemente, na área específica da formação inicial.

A profissão docente na EPT passa a ser uma carreira no magistério do EBTT, tendo em vista uma estrutura organizada a partir do princípio da verticalização, o que não é tão novo, e que merece atenção, no sentido de compreender tal dinâmica que nasce da efervescência do discurso do desenvolvimento econômico. O docente, nesse campo de

atuação, desenvolve uma ação consubstanciada em diversos níveis e modalidades de ensino ao mesmo tempo. Não é permitida uma atuação com base em sua aptidão de níveis (ensino técnico ou superior). Como podemos observar, todos eles desenvolvem atividades docentes de forma concomitante no sistema verticalizado. Desenvolver uma articulação docente nesse modelo exige uma postura metodológica diferente que não vise à reprodução da sociedade, mas que caminhe para a superação do modelo conservador de ensinar.

Muitas vezes, o profissional (professor do EBTT) não se atenta para essa concretude. Observamos isso, quando perguntamos qual é a sua categoria profissional. Além da negação do título de professor, em determinados casos, ainda encontramos aqueles que atribuem à denominação de sua categoria profissional, por exemplo, a do administrador, engenheiro, dentre outros.

Essa desconsideração acerca da profissão docente pode levar ao desprestígio da formação de professores que ocorre nesse locus, bem como a negação da formação pedagógica dos professores do EBTT que não possuem formação para o exercício da docência. Talvez aqui, inicia-se a depreciação dos processos formativos pautada na produtividade mercadológica, sem preocupações com os aspectos formativos de base ontológica o que nos desafia com o seu movimento, suas crises e desdobramentos.

Percebemos que as dificuldades encontradas pelos professores do segmento 1, na maioria das vezes, estão assentadas em questões didáticas relacionadas à pedagogia tecnicista, assim como identificamos nas respostas de alguns professores:

Não ter tido contato com *técnicas de construção da aprendizagem* (Professor João).

Desconhecer as *técnicas de ensino* (Professor Milton).

*Critérios de avaliação* (Professora Ana e Professor Túlio).

[...] Uso de recursos diferenciados em disciplinas técnicas, heterogeneidade das turmas, motivação dos alunos, *métodos de avaliação* (Professora Clarice).

[...] Às vezes, atuamos em modalidades completamente diferentes, técnico, Proeja e Superior, como já foi meu caso (Professora Rosa).

[...] Por se tratar de uma disciplina técnica, nos cursos do ensino médio a *falta de interesse dos alunos* é uma dificuldade que tenho, mas busco sempre mostrar a importância de estudar a disciplina indicando as vantagens para o mercado de trabalho (Professor Hudson). (Grifos nosso)

Com isso, constatamos que a formação continuada dos professores do EBTT, nesse segmento, não atende às especificidades da docência. Nesse caso, os elementos constitutivos da profissão docente como nos mostram Pimenta e Anastasiou (2010, p. 107): “[...] formação

acadêmica, conceitos, conteúdos específicos, ideal, objetivos, regulamentação, código de ética – têm características próprias que constituiriam a formação inicial [...]”. Evidentemente, esses elementos não fazem parte da formação inicial da grande maioria dos interlocutores bacharéis/engenheiros e tecnólogos, como ela não acontece, tais aspectos deveriam ser considerados nos processos de profissionalização continuada.

Percebemos que essas expressões mostram a necessidade e ausência da formação pedagógica. Certamente, essas limitações estão veiculadas a pretensa neutralidade da ciência afirmada pelo positivismo. Os interesses pelas técnicas e métodos de ensino são predominantes. O papel da didática, nesse contexto, mesmo que inconsciente é voltado para um enfoque renovador-tecnicista à luz do movimento produtivista econômico, tendo como preocupações básicas a eficácia e eficiência do trabalho produtivo.

Essa percepção está alinhada ao modo como os interlocutores concebem o perfil ideal do professor do EBTT. Os interlocutores (segmento 1) apresentam informações identificadas com a agenda neoliberal, manifestando-se da seguinte forma:

**Tabela 1: Perfil do professor do EBTT no contexto da EPT: uma perspectiva apontada pelos interlocutores do segmento 1**

	<b>Perfil do professor</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
<b>A</b>	<i>Flexível e empreendedor, com o foco no desenvolvimento produtivo e econômico.</i>	7	<b>43,75</b>
<b>B</b>	<i>Flexível às adaptações que o mundo globalizado exige.</i>	3	<b>18,75</b>
<b>C</b>	<i>Sujeito que busca a superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente.</i>	5	<b>31,25</b>
<b>D</b>	<i>Empreendedor e flexível às adaptações que o mundo globalizado exige.</i>	1	<b>6,25</b>
	<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	<b>100%</b>

Fonte: ARAÚJO, pesquisa de mestrado, 2014.

Os professores que optaram pelos perfis A, B e D (68,75%) nos apontam uma concepção desvinculada da criticidade. Baseados em uma concepção modernizadora e instrumental da educação e do fazer docente, os interlocutores trilham o processo formativo da atual proposta educacional nos moldes recomendados pelas diretrizes, perpetrados pelo capital em crise, o qual é ilustrado pelo assim denominado Projeto de Educação para Todos (JIMENEZ, 2010). Uma visão alinhada à ideologia proclamada pelo Estado e organismos centrais de defesa do grande capital, em parceria com os setores dominantes da burguesia periférica, cria e dissemina concepções falsas, em função da reprodução do capital que assim é absorvido pelos docentes da EPT.

Por ora, a leitura que fazemos dos dados coletados na tabela acima é a de que o perfil idealizado pelos interlocutores, para os docentes da EPT, é inerente à lógica fiel e respondente

aos paradigmas e políticas vinculados à Educação para Todos. Afirmado, assim, a necessidade de um modelo de professor para a EPT que atenda (o ideal) referente aos mecanismos reprodutores da ordem vigente. A apologia à lógica empresarial é mascarada nos posicionamentos relativos ao ato educacional cuja finalidade cabe desenvolver o bom senso, o espírito flexível às adaptações que o mundo globalizado exige; fazendo alusão ao empreendedorismo, o que significa educar de forma unidimensional e para a conformidade. Nesse sentido, pode-se observar um reducionismo técnico no que diz respeito à profissionalidade docente para a EPT.

A visão dos interlocutores nessa questão, em larga escala, aponta que o papel do professor da EPT é de atender os ditames dominantes da estrutura social. Os perfis A, B e D se enquadram a um mecanismo que ajusta o professor à ordem social vigente, que implica em última instância, a adequação e aceitação do indivíduo às relações sociais existentes (CURY, 1985). Essa concepção revela o mecanismo utilizado pelas classes dominantes que tem como finalidade *manter um estado de coisas*.

Por outro lado, um pequeno grupo de professores (31,25%), do mesmo segmento, apontou que o perfil docente para o EBTT deve estar alinhado a um perfil docente que busque a autonomia profissional, que reflita de forma crítica em relação a(s) sua(s) prática(s), tendo como princípio a unicidade entre teoria e prática em uma perspectiva de *superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente*, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado.

Esse ponto rompe com a percepção de perfil docente acrítico. Com isso, podemos observar uma relação e identificação com uma visão crítica que não se contenta com a situação vigente. Tal premissa abre perspectivas de compreensão que o professor deve assumir um perfil idealizador de uma prática social comprometida com o processo construtivo da emancipação humana. Desse modo, parece rejeitar as concepções que visam adaptar o indivíduo à realidade social vigente.

Para, além disso, segundo Cury (1985, p.13), “Uma visão dialética do homem e de mundo histórico-social implica conceber os dois termos da contradição (indivíduo-sociedade) [...]” que não seria, somente, rejeitar as concepções de adaptação do homem, mas também, enxergar a realidade social como um movimento de transformação. Isso implica conceber tal realidade como espaço de luta de classes, no interior da qual opera a educação, como instrumento de rebatimento da dominação e de manutenção da estrutura vigente. Podemos enfatizar que as práticas pedagógicas, desenvolvidas no âmbito desse contexto (EPT) pelos

professores, estão vinculadas à função política da sociedade de classes, na qual a maioria tem como parâmetro a edificação de uma sociedade organizada em função dos interesses da classe dominante.

Na sociedade capitalista, a *força de trabalho* se torna uma mercadoria, a finalidade é valorizar o capital (ANTUNES, 1999), submetendo ao homem a forma ideal de reprodução capitalista, o que é posto como uma *contradição*. Assim, é o que se estabelece no modo de pensar e fazer dos trabalhadores-professores do EBTT. Inseridos no sistema capitalista, se articulam numa rede de *contradições* assumindo posições ideológicas e formas de *subordinação* ao capital; não se importando com a realidade dissimulada e camuflada que se encarrega de manter a estrutura social e de estabelecer modelos sempre adaptativos à lógica ditada aos IFs que tem como missão, não obstante daquela que Santos, Jimenez e Mendes Segundo (2010, p. 118) têm denunciado em relação à reconfiguração das universidades: “[...] formar profissionais competitivos, flexíveis, versáteis, ágeis, proativos, resilientes, inovadores, criativos, capazes de empreender, acompanhar e promover mudanças”.

Ao analisar o ponto de vista dos professores do segmento 2, verificamos que a maioria (81,25%) dos posicionamentos são carregados por uma intencionalidade no que diz respeito a uma aproximação da perspectiva crítica, voltada para a formação do professor como agente social, aquele que, segundo Veiga (2012): tem consciência dos saberes da docência, assume a prática pedagógica como práxis, tem uma formação orientada por princípios sociopolíticos da educação, bem como se preocupa com a educação crítica e emancipadora.

Ao professor consciente da ideologia da classe trabalhadora cabe “[...] a tarefa de abrir caminhos para a expressão dessa ideologia, como crítica da opressão que sustenta o movimento dissimulador e como projeto de edificação de novas relações” (CURY, 1985, p.116). Entretanto, o espaço onde se dá a relação pedagógica dos professores, em particular, é um lugar de luta. As impressões dos professores, de modo geral, incorporam a própria contradição. Por um lado, temos a ideia do professor transmissor de um saber legitimador do modo de produção que visa ensinar para acomodar a estrutura social; e por outro lado, temos a ideia do professor com a função educativa, autônomo e consciente. Um caráter ambíguo da contradição existente no interior desse grupo de professores.

A formação de professores em licenciatura não garante uma formação com perfil de *agente social*. Nem todos os professores oriundos dessa formação identificam-se com essa perspectiva. Esse contexto formativo não fica alheio às contradições inerentes ao capitalismo. O que podemos admitir é que essa escala é bem menor em relação ao segmento 1.

**Tabela 2: Perfil do professor do EBTT no contexto da EPT: uma perspectiva apontada pelos interlocutores do segmento 2**

	<b>Perfil do professor</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
<b>A</b>	<i>Flexível e empreendedor, com o foco no desenvolvimento produtivo e econômico.</i>	1	<b>6,25</b>
<b>B</b>	<i>Flexível às adaptações que o mundo globalizado exige.</i>	1	<b>6,25</b>
<b>C</b>	<i>Sujeito que busca a superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente.</i>	13	<b>81,25</b>
<b>D</b>	<i>Não respondeu.</i>	1	<b>6,25</b>
<b>TOTAL</b>		<b>16</b>	<b>100%</b>

Fonte: ARAÚJO, pesquisa de mestrado, 2014.

Nesse sentido, a nossa constatação, em determinados casos, em relação aos dois segmentos, é de que há uma falta de clareza do professor com relação à atividade docente no EBTT, sendo esta a propulsora, em parte, pela sua atuação estática e mecanicista. Podemos verificar que, essa falta de consciência do ser professor, vem da situação de *alienação* em que se encontra o professor do EBTT de modo particular.

### 4.3 Alienação do professor do EBTT

Algumas referências captadas, a partir das impressões dos professores, revelam que o ideário pedagógico de suas práticas é sensivelmente conformado pelo patamar das forças produtivas. Em última análise, verificamos a materialidade da alienação no fazer e ser professor do EBTT. Um ponto de análise é a visão que estabelecem, em grande escala, sobre o perfil do professor do EBTT; a concepção que apontam sobre o fazer docente.

Por *alienação*, entendemos que é um fenômeno histórico-social, eminentemente, originário das relações entre os seres humanos. Assim como Costa, Moraes e Maia Filho (2012, p.206) enfatizam que “[...] a alienação refere-se a algo e deve resultar de certas causas referentes ao mundo humano, à sua configuração e história”. Tal complexo é decorrente do movimento histórico e das relações estabelecidas entre os sujeitos concretos. Na sociedade capitalista, com as relações de mercado, abre-se o advento da *vendabilidade universal*, com isso, tornou-se instrumento de mercadoria, inclusive, a força de trabalho humana. Nessa ótica, a alienação é algo imbricado nas relações de mercado e atividades humanas que, por consequência, são *reificadas* ou *coisificadas*.

A alienação caracteriza-se, portanto, pela extensão universal da “vendabilidade” (isto é, a transformação de tudo em mercadoria); pela conversão dos seres humanos em “coisas”, para que eles possam aparecer como mercadorias no mercado (em outras palavras: a “reificação” das relações humanas); e pela fragmentação do corpo social em “indivíduos

isolados” [...]. (MÉSZÁROS, 2006, p. 39 *apud* COSTA, MORAES; MAIA FILHO, 2012, p. 208).

Assim, o capital, essência dessa nova sociabilidade, conforme assinala Lukács em defesa da tese marxiana, é uma criação humana que se volta a explorar os próprios homens. “É uma afirmação humana da não humanização: uma alienação” (LESSA, 2012, p. 130). Tomando por base as teorizações de Marx, a alienação produzida pelo capital é insuperável na ordem capitalista. A nosso ver, trata-se de uma racionalidade ideológica que, fundamentalmente, opera em favor da reprodução do capital, o que significa manter controle sobre o desenvolvimento e crescimento das forças produtivas.

Fruto dessa constante reprodução do capital, o professor, como pode perceber, não se exterioriza a essa realidade. São produtos e produtores dessa lógica (LESSA, 2012, p. 136). É oportuno revelar, também, que alguns professores, de modo objetivo, correspondem ao momento de afirmação do humano, formação crítica em relação à realidade vigente. No mesmo espaço de formação, outros professores desenvolvem uma ação educacional voltada para a reprodução social do capital que, em sua essência, constitui um posicionamento de negação do humano, o que Lessa (*idem*) designa de *negação social do ser humano*; assim como percebemos em relação à concepção que eles têm sobre o perfil ideal para o docente do EBTT. Podemos evidenciar, neste caso, que esse posicionamento se deve aos discursos empregados no campo educacional, como aqueles anunciados nos documentos oficiais do Estado (SETEC, MEC e outros mencionados nesse trabalho).

Conforme Lessa e Tonet (2011, p. 89), “[...] para Marx e Engels, a alienação é um processo social muito peculiar. Ela já está presente na comunidade primitiva, mas será com o surgimento das sociedades de classe, com a divisão do trabalho, que se manifesta sua forma mais plena”. É por meio da alienação que as forças humanas se tornam “estranhas” e dominadoras da vida humana. Nas sociedades de classes, a alienação é fruto da propriedade privada, da exploração do homem pelo homem; e isso, assume um caráter natural e social. A posição que cada homem ocupa na sociedade, o tipo de trabalho, as condições materiais que possuem não aparecem como resultado da própria atividade humana, mas como substância resultante de forças misteriosas e poderosas que nos oprimem de modos diversificados, sob a falsa ilusão da realidade.

Disseminados posicionamentos, nos quais os professores se manifestam em favor de uma racionalidade voltada aos interesses do mercado e somente dele, a ideia está explícita sobre o papel do educador, engendrado na perspectiva de formar ou preparar o aluno para

responder às exigências do mercado e não para intervir no processo de emancipação como gênero humano. Reconhecemos, também, posicionamentos que se alinham a essa ideologia, mas que mostram, de forma concisa, a ideia de formação voltada para a transformação social e o reconhecimento do humano sobre os aspectos de mercado. Então, podemos, *a priori*, afirmar que a atividade docente no IFNMG apresenta indícios de um trabalho alienado, quando reproduz as características da divisão da sociedade de classes, em que as relações sociais são estabelecidas a partir dos imperativos da dicotomia: educação da burguesia e educação do trabalhador. Naquela, a formação do aluno tem como objetivo preparar o indivíduo para exercer as funções de mando. Nesta, obedecer com subserviência (QUIXADÁ VIANA, 2004).

A prática docente sustentada nos princípios da sociedade capitalista, na qual a força criativa e produtiva do homem é vista como coisa e não como seres humanos, permite-nos enfatizar que essa prática permanece sob a influência das pedagogias liberais que tiveram como finalidade perpetuar esse modelo de sociedade. Na essência, essas pedagogias contribuíram para a formulação ideológica que reduz o homem a mera mercadoria (força de trabalho), desconsiderando por completo as necessidades do ser humano e se subordinando à reprodução ampliada do capital. Como bem aponta Marx (2004), um dos momentos da alienação ocorre no processo de trabalho. Nesse caso, a *atividade produtiva* é orientada pela acumulação capitalista, no entanto, os objetos resultantes desse processo servem aos interesses do capital e não aos de quem os produz.

Conforme esse entendimento, a consequência desse trabalho docente alienado tem como efetivação, na relação entre os indivíduos de diferentes níveis e modalidades de ensino, produzir e reproduzir relações de subordinação, alienação. As relações sociais, sob a ótica alienante e alienada, assumem a aparência de forças naturais às quais os sujeitos se submetem, interiorizando-as por meio de uma identificação espontânea com a situação dada (DUARTE, 2013). Assim, coloca-se como verdade o conhecimento aparente, sem se preocupar com uma crítica radical em relação ao mundo e as coisas.

#### **4.4 O fazer pedagógico: como o professor do EBTT concebe, organiza, desenvolve e avalia a sua prática docente?**

A discussão sobre o ideário pedagógico, no qual os interlocutores apontam fundamentalmente suas concepções quanto à questão de como se dá o seu fazer pedagógico, evidencia divergências entre si. Com isso, procuramos captar qual o tipo de concepção

didática que esses professores desenvolvem, tendo as suas condições relacionadas à formação inicial e continuada. Os interlocutores do segmento 1, na sua maioria (62,5%) concebe, organiza, desenvolve e avalia sua prática docente:

- (i) com base no *conhecimento específico da disciplina, tendo em vista as técnicas*;
- (ii) com base no conhecimento específico da disciplina, tendo em vista as técnicas e, também, com base nos conhecimentos didático-pedagógicos específicos, tendo em vista *adequar a transmissão do conhecimento de acordo com a clientela*;
- (iii) com base no *conhecimento específico da disciplina, tendo em vista as técnicas* e com base nos conhecimentos didático-pedagógicos, específicos, tendo em vista as *bases tecnológicas e valores do trabalho de forma crítica, tendo a avaliação um papel de mediação*;
- (iv) com base nos *instrumentos de racionalidade técnica*, tendo como objetivo a *preparação do sujeito para o mercado de trabalho sem outras preocupações de ordem pedagógica*. Ao mesmo tempo identifica, também, a opção: com base nos conhecimentos didático-pedagógicos, específicos, tendo em vista as bases tecnológicas e valores do trabalho de forma crítica, tendo a avaliação um papel de mediação.

Os demais (37,5%) optaram pela alternativa:

- (i) com base nos conhecimentos didático-pedagógicos, específicos, tendo em vista as bases tecnológicas e valores do trabalho de forma crítica, tendo a avaliação um papel de mediação.

Apesar da diversidade de opções escolhidas pelos professores, como apresentamos acima, todas, de modo geral, apresentam características que merecem atenção em relação à sua representação dentro de uma totalidade complexa. Após ter discorrido sobre o processo de alienação na docência do EBTT, apresentamos uma análise a partir do ideário pedagógico identificado pelos professores que, não obstante, as opções apresentam intencionalidades ligadas diretamente, consciente ou inconsciente ao fetiche da mercadoria.

Tais proposições nos levam a desmitificar a didática construída na prática docente no EBTT, na grande maioria, sem uma sistematização acadêmica, construída a partir do senso comum, ou por experiência sem fundamentos críticos. Os docentes apontam uma concepção inspirada nos princípios do pragmatismo da sociedade moderna, que tem através da educação, um papel fundamental dentro da reorganização produtiva do sistema capitalista (política-

ideológica) (MONTEIRO; JIMENEZ & GOMES, 2012). Acentuam-se, com predominância, nos aspectos relacionados aos processos metodológicos tributários da racionalidade técnica. Um fazer pedagógico revelado sob a ótica do enfoque renovador-tecnicista (VEIGA, 2012). Da maneira como alguns professores concebem esse fazer, ele pode ser entendido como um conjunto de intencionalidades, via de regra, privilegia a dimensão técnica do processo de ensino que, de modo espontâneo, reproduz os valores e relações dominantes (VEIGA, 2012; CURY, 1985).

Sob a ótica do discurso dominante, o fazer pedagógico apontado pelos interlocutores é concebido a partir dos imperativos da globalização, a qual impõe novas posturas, exigindo o domínio de competências e habilidades inerentes à instrumentalização adaptativa às novas relações econômicas e sociais exigidas pela recomposição e manutenção da sociedade capitalista. Nessa perspectiva, em maior ou menor grau, as práticas dos docentes deságuam nas pedagogias instrumentalistas, que são diversas, nas quais os conteúdos assumem o sentido prático-utilitário para uma ação imediatista. Essa constatação nos permite atentar para quatro características apontadas por Veiga (2012) em relação à didática no contexto da educação neoliberal:

- o processo de ensino tem por base a aprendizagem por competências com prevalência dos métodos, dos instrumentos, das ferramentas, da medida;
- a negação da relação com a realidade social;
- a avaliação escolar é de cunho classificatório, autoritário, punitivo e excludente; tem a função de controle social por reforçar as divisões sociais inerentes à sociedade capitalista;
- a justaposição entre teoria e prática; o processo de ensino é reduzido ao estreito pragmatismo.

Esses destaques ilustram a base modernizadora da didática, referenciada na racionalidade técnica, que restringe o fazer pedagógico a um rearranjo de técnicas para o desenvolvimento da atividade docente, desprezando, assim, um significado mais amplo dessa atividade, uma atividade acrítica.

A realização do ensino, o fazer pedagógico é representado, conforme Veiga (*idem*, p. 90) “por três momentos complementares e interligados: concepção, realização e avaliação, [...] incluindo-se a relação pedagógica, isto é, o vínculo que se estabelece entre o professor, o aluno e o saber”. Em nosso caso, o que permeia essa relação pedagógica é algo imbricado na

reprodução do capital. Assim, colocam o seu fazer a serviço do mercado de trabalho, atendendo aos imperativos do capitalismo, como bem é mostrado por meio das evidências.

A concepção que embasa o modo de pensamento do professor está estreitamente conectada a uma pedagogia neutra e científica, inspirada nos ideais da racionalidade e produtividade econômica, virtudes essas, construídas e impostas pela sociedade moderna, a partir de modelos educacionais que não ultrapassam os ditames da ordem. Segundo Duarte (2011, p. 153), “As relações sociais alienadas assumem assim a aparência de fenômenos da natureza”. Estamos invocando um autor que nos mostra que as relações sociais, como essa, são percebidas de forma naturalizada, fruto da reprodução ideológica da sociedade capitalista que invade todo pensamento dos indivíduos pertencentes a essa sociedade. Para Duarte (*idem*, p. 152), inspirado em Marx,

O fetichismo faz com que os homens, tanto em sua vida cotidiana como em seu pensamento, não percebam as relações mediadas pelo valor de troca como relações sociais, isto é, como produtos históricos da ação humana. Em vez disso, os homens naturalizam o valor de troca, como se ele fosse uma propriedade natural, física, das coisas.

Nesse sentido, o fetichismo é uma relação alienada e alienante que os homens estabelecem com a mercadoria, pelo fato de que a objetivação humana ocorre no capitalismo sob as relações sociais. Como é possível perceber, nas impressões de boa parte dos interlocutores, o ideário pedagógico representa uma espécie de incorporação da ideia de mercado. Assim, estabelece de forma simbólica e real uma grande e forte sintonia entre *as ideias de homem comerciante e de sociedade como uma arena mercantil*.

Em consequência desse ajustamento ideológico, em favor da reprodução do capital, a avaliação, componente integrante do fazer pedagógico, exerce a função de controle social, como instrumento de condicionamento e reforço das divisões de classe, inerente à sociedade capitalista. Tal como é evidenciado em algumas de suas preocupações: dificuldades em relação aos *critérios* e *métodos* de avaliação e não com o processo. O que caracteriza o pragmatismo que potencializa o como fazer.

Vejamos alguns ditames do *receituário pedagógico* do IFNMG que imprime orientações de cunho ideológico para condução da EPT, em sua dimensão macro, objetivando o assim chamado progresso inovador conforme o discurso oficial. A expressão, *receituário pedagógico*, é elaborada por Monteiro, Jimenez e Gomes (2012, p. 253) para designar “A

conexão entre o vigente sistema educacional e o modo de produção capitalista [...]”. Aqui, em nosso caso, evidenciamos algumas características que compõe tal estrutura. São eles:

1. Estatuto IFNMG (2013): além de proclamar as finalidades dos IFs brasileiro (art. 3º da Lei 11.892/2008); afirma como um dos princípios norteadores desta instituição o “*compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática*”. Garante em sua base o compromisso com o programa especial de formação pedagógica de professor, entre outras.

2. Regulamento de Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFNMG (2013): é afirmado que a natureza e finalidade deste regulamento é padronizar e dinamizar o fluxo das ações administrativas e didático-pedagógicas da instituição composta por sete *campi*, tendo por base “as diretrizes curriculares nacionais, currículos básicos aprovados pelo órgão do sistema de ensino competente e legislação vigente dos conselhos profissionais específicos”. Entretanto, reforça alguns princípios que merecem destaque:

- a formação integral;
- a organização do currículo é por Eixos Tecnológicos/Áreas do Conhecimento, observando as Diretrizes Curriculares Nacionais, adotando como base o perfil profissional e conhecimentos necessários ao exercício da profissão;
- a avaliação consiste em um trabalho contínuo de regulação da ação pedagógica, realizada de forma processual, com caráter diagnóstico e formativo voltada para o pleno desenvolvimento do indivíduo e da aprendizagem, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho;
- o processo avaliativo deve considerar as competências constantes no perfil profissional de conclusão previsto no Plano de cada curso.

3. Regulamento dos Cursos de Graduação do IFNMG (2013): a concepção de avaliação é baseada no controle e nas regras de promoção, sem definição filosófica. Apenas afirma em seus escritos, de modo sintético, que a avaliação terá caráter classificatório.

O caráter eminentemente ideológico desses instrumentos contempla uma contradição entre o escrito e o real. Alinhado aos princípios do Estado neoliberal, o *receituário pedagógico* do IFNMG é resultado de uma conjuntura calcada na reprodução e manutenção

da sociedade atual. Essa sociedade proclama a igualdade de todos os indivíduos, porém, de fato, o que há é uma dissociação entre o discurso e a realidade, o que prevalece é a competição e a desigualdade que se coloca como necessidade. Assim, como vimos nos documentos, proclama-se também uma *formação integral*. Mas, de modo geral, essa condição é negada aos indivíduos nessa sociabilidade. Essa formação integral, segundo Tonet (2006), inclui a preparação para o trabalho. Quando ela passa a ser oferecida por meio de elementos superficiais e ideológicos, dão mostras de que tem um papel reduzido à preparação de mão de obra para o capitalismo.

Nessa perspectiva, essa formação integral nada mais é do que a transformação do ser humano em mercadoria, que não poderia ser diferente nessa ótica. Bem como aponta Tonet (*idem*, p. 7): “Uma formação realmente integral supõe a humanidade constituída sob a forma de uma autêntica comunidade humana, e esta pressupõe, necessariamente, a supressão do capital”. Sem o questionamento dessa realidade (desigualdade social), sem se opor à lógica devastadora do capital; a pedagogia da EPT se converte conscientemente ou inconscientemente para a reprodução inteira e contrária ao proclamado em seu Estatuto, quando afirma seu compromisso ético-social.

Grosso modo, a educação para a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente e gestão democrática é a mais elevada contribuição para a construção de uma autêntica comunidade humana. Portanto, na sociedade de classes, e com um receituário composto de recomendações, com fim na reprodução do capital, não nos resta outra constatação de que isso nada mais significa do que formar para a *escravidão moderna* (TONET, 2006). Conforme o citado autor, a relação capital-trabalho implicará sempre a exploração do homem pelo homem, o que supõe uma forma de escravidão. Desta forma, entendemos que os enunciados não operam de modo concreto, mas sim, como subterfúgios.

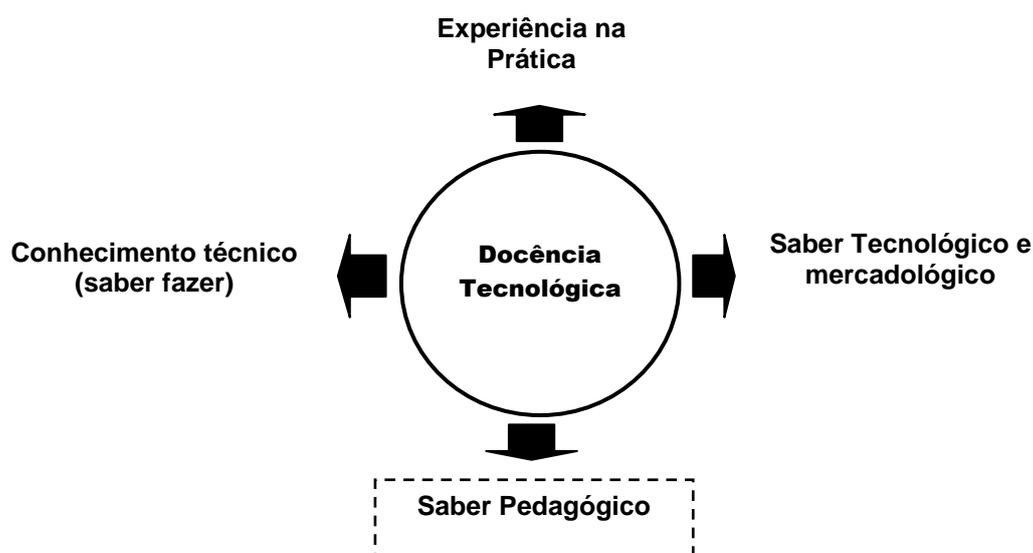
Em relação aos professores do segmento 2, é possível perceber que estes tiveram oportunidade de discutir elementos relativos à questão do ensino e da aprendizagem em uma perspectiva da didática crítica. É unânime (75%) entre os professores desse segmento, pontuar uma concepção voltada para a opção: *com base nos conhecimentos didático-pedagógicos, específicos, tendo em vista as bases tecnológicas e valores do trabalho de forma crítica, tendo a avaliação um papel de mediação*. Além de destacar essa opção, a professora Alice apresenta uma dificuldade em desenvolver a docência nesse campo, pois segundo ela, “Os cursos oferecidos [IFNMG/Campus Januária] não têm inserção na realidade local; a

*instituição não consegue dialogar com o mercado local. O aluno não sente que está sendo preparado para o trabalho”.*

Nessa afirmativa, há um indício de que falta clareza em relação a uma visão crítica e emancipatória da educação. O que significa que nem todos trabalham na perspectiva da transformação social, ou que utilizam os pressupostos de base revolucionária. Não é perceptível qualquer opção pela pedagogia revolucionária, pois não encontramos uma resposta substantiva nesse sentido. É notável a função do mercado no processo de formação. Ademais, essa prática docente pode estar vinculada ao receituário pedagógico ditado pelo IFNMG que visa à instrumentalização do indivíduo a determinada atividade na sociedade moderna, sob a ótica de humanizar e trabalhar dentro da ordem capitalista. Parece uma constatação absurda, mas diante dos dados coletados, não houve qualquer expressão referente a uma atividade docente radicalmente transformadora que se opõe à lógica reprodutora do capital. Os discursos apontam para uma posição social, equivalente a conformação das condições da sociedade atual, preparar e instrumentalizar os indivíduos para inseri-los no mercado, assim como demanda as leis de mercado.

#### **4.5 Saberes necessários ao desenvolvimento da docência na EPT**

Após analisar a performance do autor do fazer docente nesse campo, buscamos entender como esses sujeitos veem e compreendem os saberes necessários para o exercício do magistério na EPT. Detectamos dois modelos básicos que os professores apontaram como necessário à lógica do desenvolvimento da docência. Figura 7 demonstra as expressões dos professores do segmento 1: bacharéis/engenheiros e tecnólogos. Figura 8 apresenta o modelo constituído a partir das expressões dos professores do segmento 2: licenciados.



**Figura 7: Saberes docentes apontados pelos professores do segmento 1**  
 Fonte: ARAÚJO, pesquisa de mestrado, 2014.

Nesse modelo, a docência está compreendida como uma atividade técnica a serviço de uma qualificação exigida, o professor exerce a centralidade do processo, assumindo o refinamento de um fazer tecnológico. A tecnologia, nesse contexto, assume um caráter ideológico, percebida como técnica em si, mergulhada em concepção de aparência. Tal constatação se deve à disseminação de políticas educacionais, como nos adverte Santos (2012, p.62), “[...] reivindica-se prementes reformulações educacionais para que o complexo escolar possa acompanhar a reboque do desenvolvimento da tecnologia, coloca-se a educação secundarizada ao desenvolvimento econômico”.

Recorrente a essa análise, o que se coloca como preocupação é o adentramento na chamada “era tecnológica”. Nesse cenário, o projeto de educação profissional se subordina aos ditames economicistas, sob o discurso de que essa é a saída para os problemas educacionais da classe proletariada. Segundo Santos (*idem*, p. 62), “[...] na era do capitalismo monopolista e em crise crônica do capital, força que aja um alarmante desnível de acúmulo de técnicas entre as nações de centro e as de periferia”. Daí, o resultado desastroso do desenvolvimento econômico desigual entre as nações, que causa e impulsiona a propaganda apologética, defendendo que os problemas dos filhos dos trabalhadores se resolverão por meio de cursos, exclusivamente de fazeres práticos em modalidades de ensino técnico e tecnológico. Podemos apontar tal ideologia como responsável pela incorporação de tal posicionamento. Referimo-nos à docência tecnológica que, segundo os professores, cumpre conhecer determinados saberes. Em última análise, essa concepção ideológica tem como

intenção esconder, sob a aparência, a luta de classe e anunciar a igualdade e a distribuição social do trabalho para todos dentro da lógica competitiva e sob o pretexto da meritocracia.

Outro aspecto interessante é que o saber adquirido da experiência de muitos professores, quando aluno de graduação, tem sido uma bússola que norteia o fazer docente na EPT. O professor João expressa sua opinião em relação a sua experiência no magistério, antes de ingressar na EPT. A sua formação docente se deu por meio da “*experiência de sala de aula na graduação como aluno e após, como docente*”. Nesse caso, o que deu base ao trabalho docente foi a sua experiência quando foi aluno. Percebemos que os professores julgam necessário mobilizar ou deter alguns saberes pertinentes à docência no EBTT, mesmo sem possuir formação específica para determinada especificidade, como por exemplo, o saber pedagógico. 25% apontaram que este ou o conhecimento relacionado à metodologia e avaliação são necessários para o desenvolvimento da docência.

Constatamos que o conhecimento da área pedagógica faz parte somente da retórica, não se trata de uma tomada de consciência sobre o conteúdo dessa área especializada. Portanto, é evidente a necessidade de formação e desenvolvimento profissional dos professores. Não se trata de formação continuada em virtude das exigências do mercado.

O que pretendemos com esse levantamento não é categorizar os saberes da docência de modo isolado, mas construir uma arquitetura da docência da EPT a partir do tipo de formação que consubstanciou determinada convicção. É sabido que toda formação docente e de outra natureza é decorrente da visão de ensino e conhecimento regulado e orientado pela lei da produção capitalista, na qual é suficiente o saber fazer, assim como expressa os interlocutores desse segmento. Para iniciar uma discussão acerca dessa percepção, analisamos dois pontos fundamentais:

- a) A formação inicial do bacharel/engenheiro e tecnólogo é propícia e diretiva ao modo operacional de determinada profissão, de caráter alienado. Está condicionada ao saber fazer (como fazer). O professor Túlio menciona que: “*Os saberes são plurais, dentre eles, o **saber técnico** (científico). Um segundo seria o **saber fazer** (relacionado à prática), ou seja, conseguir transmitir o conhecimento científico [...]*”.
- b) A formação continuada em educação, assim como percebemos, modifica o discurso do professor bacharel em relação ao pensar a docência como profissão. Para o professor Marcelo, a formação continuada (mestrado em ensino de ciências): “*Contribui especialmente em minha prática de ensino, destacando na atualização as leis educacionais e nas novas metodologias para o ensino de Física*”. Ele aponta, ainda,

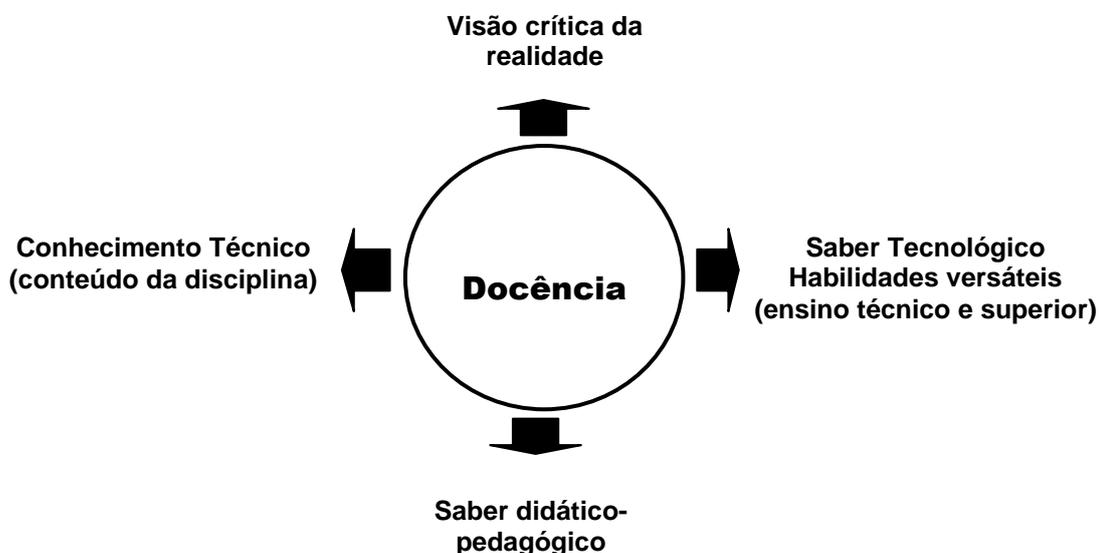
que os saberes necessários à docência estão compreendidos no “*Domínio dos conteúdos a serem trabalhados na disciplina e, sua relação com os aspectos históricos, sociais, culturais e tecnológicos*”.

O que podemos constatar sobre as referências apontadas pelos sujeitos? Partindo do pressuposto de que a formação inicial, na maioria, não atende a uma formação pedagógica, o que também não garante coerência com o ato de ensinar. Notamos que o *saber-fazer* constitui um guia de autoformação e uma conseqüente desprofissionalização do magistério. É sob essa ótica que constituem um modo de perceber a relação teoria e prática. Segundo Scalcon (2008, p.40), é sob esse prisma que surge o que “[...] Tardif (2002) denominou de epistemologia da prática profissional”. Segundo este autor, epistemologia da prática profissional é o estudo do conjunto dos saberes utilizado pelos profissionais em seu espaço de trabalho para desempenhar todas as suas tarefas.

Nessa perspectiva teórica apontada pelo Tardif, entende-se que a formação de professores deva concentrar-se na própria prática, independentemente do conhecimento teórico, científico, acadêmico, uma perspectiva fortemente compreendida pelo conceito de prática reflexiva. Assim, para os professores, a reflexão de si e de suas práticas seriam suficientes tanto para sua formação quanto para a produção de saberes relativos à profissão.

Tal defesa dispensa qualquer mediação teórica e apoia em “[...] *esquemas de ação* ou *esquemas práticos* escolhidos pelo sujeito em função de sua eficácia para responder à imprevisibilidade, às incertezas da prática ou postas pela prática” (SCALCON, 2008, p. 41). É daí que decorre a centralidade na aquisição de competências, e não propriamente de conhecimentos científicos e teóricos. Sendo assim, a formação de professores e a atividade na EPT são marcadas pelo pragmatismo, sem respaldo consistente em uma formação centralizada no conhecimento especializado da docência de caráter crítico e na transformação do mundo.

De outro lado, as concepções dos professores do segmento 2: licenciados, esquematizadas na figura 8, apresentam algumas questões divergentes e também convergentes em determinados pontos em relação aos professores bacharéis/engenheiros e tecnólogos.



**Figura 8: Saberes docentes apontados pelos professores do segmento 2**

Fonte: ARAÚJO, pesquisa de mestrado, 2014.

Não há dúvida de que estamos tratando de uma docência específica que não é só destinada à educação básica e nem só para a educação superior, mas para ambas as modalidades, incluído a sua especificidade técnica e tecnológica. Assim, como assevera Machado (2008) e Moura (2008) em relação ao perfil docente para a EPT, esse requer conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente, conhecimentos relativos à atividade de ensino.

Pelos dados dessa questão, os professores desse segmento imprimem aspectos que julgam importantes para o desenvolvimento da docência. Os professores afirmam que os saberes necessários são:

[...] Aliar teoria e prática – *competência pedagógica* (Professor Ailton).

[...] *Didático-pedagógico*, bem como os específicos da sua disciplina (Professor Talles).

[...] Contextualização do conteúdo abordado, associando-o ao cotidiano e prática. Acompanhamento de rendimento. Utilização de recursos *didático-pedagógicos* (Professor Nilton).

[...] Conhecimento específico; *didático-pedagógico*; conhecimento da realidade escolar; conhecimento relacionado às metas de ensino (Professora Iris).

[...] Além dos conhecimentos específicos das disciplinas ministradas, a visão da necessidade da aplicabilidade desses conhecimentos para os alunos (Professor José).

[...] Saberes disciplinares (conteúdo); saber analisar o ensino tradicional; saber preparar atividades; saber dirigir o trabalho dos alunos; saber avaliar (Professor Robert).

[...] Acredito que vários são os saberes necessários para atuar que não podemos colocar em ordem de grau de importância, visto que todos caminham juntos, se completam. O conhecimento da disciplina a ser ministrada, os conhecimentos adquiridos com a experiência e os *conhecimentos pedagógicos* (Professora Laura).

[...] Conhecimento específico. Habilidades versáteis/atuação no ensino médio técnico, subsequente e superior (Professora Elis).

[...] Além dos conhecimentos específicos da profissão/trabalho e *didático-pedagógicos*, o professor precisa ter visão crítica da realidade local, nacional e internacional (Professora Alice).

[...] Saberes da experiência, saberes específicos das áreas de conhecimentos e disciplinas, *saberes didático-pedagógicos* (Professora Sofia).

É interessante observar que os professores apresentam uma tendência na tentativa de contribuir para uma significação da atividade docente. Compreendem ao fazer docente, em uma dimensão que consideram de modo amplo, a importância de saberes necessários para a efetivação do ensino. Diversos pesquisadores do campo de formação de professores defendem essa dimensão como pressuposto básico para a formação identitária e profissional do professor. Dentre esses, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 71) afirmam que

[...] é preciso considerar a importância dos *saberes das áreas de conhecimento* (ninguém ensina o que não sabe), dos *saberes pedagógicos* (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos *saberes didáticos* (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos *saberes experiência* do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida).

As autoras elegem esses saberes como importantes e indispensáveis, que se dirigem às situações de ensinar e com elas se dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando. Como podemos notar, há um redimensionamento nessa direção, quando os sujeitos expõem outros conhecimentos, tais como o saber tecnológico e habilidades versáteis, na perspectiva de atender a uma especificidade dessa forma de ensino (ensino vertical e tecnológico).

Através dos posicionamentos discursivos, foi possível perceber que tais dimensões não apresentam uma visão crítica. Somente a professora Alice reconhece que, para além da dimensão dos saberes, o professor precisa ter visão crítica da realidade. A tendência, na

maioria, é neutra e recai nos pressupostos metodológicos da Pedagogia Tradicional, da Pedagogia Renovada e outras pedagogias não críticas. Mas, minimamente, é possível perceber que professores como Alice se aproximam de uma postura crítica.

Essas dimensões podem incorporar diversas práticas e concepções teóricas. Não foi possível perceber uma preocupação com a produção do conhecimento. Ficou ausente, nessas considerações, a importância da pesquisa sobre o ensino o que certamente configura os saberes para o desenvolvimento da docência. Segundo Veiga (2012), a docência universitária exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Trata-se de uma característica integradora, responsável pela produção do conhecimento.

Entre os licenciados, apenas 12,5% estão realizando pesquisa, extensão e ensino (educação profissional técnica de nível médio e educação superior). Os demais estão vinculados apenas às atividades de ensino sem vínculo com a pesquisa. Entre os bacharéis/engenheiros e tecnólogos o percentual é de 18%. Isso indica que são poucos os professores envolvidos na pesquisa.

A docência não pode dispensar essa característica. A pesquisa, como nos adverte Quixadá Viana (2004), é uma premissa possível à superação do conceito de professor tradicional, a partir do momento em que o professor assume o papel de pesquisador do conhecimento e da sua própria prática. Aponta o materialismo histórico-dialético de Marx como referencial teórico-metodológico capaz de romper com a visão positivista, partindo do pressuposto de que a pesquisa é uma forma crítica de produzir conhecimentos para uma prática que altere e transforme a realidade, é claro, partindo da totalidade social, suas contradições, mediações e ideologias.

#### **4.6 A formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica sob a égide da pedagogia capitalista**

A estrutura organizacional do IFNMG/*Campus* Januária, conforme seu desenho administrativo (anexo 3), não apresenta um núcleo ou espaço específico de formação continuada para os seus professores. No plano das garantias e dos atos normativos, os IFs deveriam ofertar não só as licenciaturas para professores da educação básica, mas programas especiais de formação pedagógica, conforme a Resolução CNE/CP n. 02/1997, para professores que não possuem formação docente. Com isso, identificamos certo distanciamento em relação à responsabilidade com a formação didático-pedagógica do professor.

O PIDS (2013) criado pela instituição não reconhece um espaço para a formação continuada de professores, não garante a efetivação das promessas preceituadas nos editais e no PDI (2008). Abre possibilidades da formação autônoma e individual, de modo geral. Aponta como modalidade de formação as seguintes prescrições:

[...] (i) Preparar os servidores para responder com eficiência e eficácia aos desafios institucionais; (ii) Estimular a participação dos diversos setores do IFNMG, no processo de desenvolvimento institucional do IFNMG, apresentando projetos alinhados com as diretrizes do PIDS.

Selecionamos três diretrizes norteadoras do PIDS:

*Capacitação*: processo permanente e deliberado de aprendizagem, que utiliza ações de aperfeiçoamento e qualificação, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais, por meio do desenvolvimento de competências individuais.

*Gestão por competência*: gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição.

*Qualificação*: processo de aprendizagem baseado em ações de educação formal, por meio do qual o servidor adquire conhecimentos e habilidades, tendo em vista o planejamento institucional e o desenvolvimento do servidor na carreira.

O citado programa institucional de formação dos servidores, que tem como público professores do EBTT e Técnico-administrativos, o PIDS, ao que parece, segue as recomendações de natureza diversas, dentre elas situamos algumas características voltadas para os princípios da pedagogia das competências, sob a recomendação de organismos internacionais, como Banco Mundial e Unesco. Esse programa considera a instituição (IFNMG) como entidade patrocinadora da capacitação dos seus servidores.

As medidas indicadas pelo Relatório para a Unesco são imperativas (DELORS, 2001): apontam que a melhoria e a qualidade dos professores devem ser prioridade em todos os países. Para tal, o *recrutamento* para o exercício da docência deve obedecer a uma seleção mais ativa; a *formação inicial* deve se pautar, sobretudo, nos quatro pilares da educação; a *formação continuada* deve vincular-se ao progresso da tecnologia da informação e comunicação, apontando que o ensino a distância pode ser uma forma econômica para que os professores continuem a assegurar os seus serviços de forma concomitante. Ressalta, ainda, que essa formação não deve acontecer exclusivamente no âmbito dos sistemas de ensino, mas também no setor econômico, que contribui para a aproximação do *saber* e do *saber fazer*.

Essa pedagogia privilegia o controle sobre os professores cujos condicionantes de base *behaviorista* se baseiam na avaliação de resultados e na recompensa dos “bons” professores, tendo em vista a evolução dos saberes e métodos. A tecnologia, como estratégia de intercâmbio de mercado, cumpre o papel de mediar a formação de professores, visando acentuar e aperfeiçoar a competência pedagógica.

Inspirado pelas pistas e recomendações postas pela Unesco, o Estado brasileiro tem intensificado as políticas de formação de professores com base nesses imperativos. A ideia de competências e saberes da profissão docente tem despontando como mecanismo de formação profissional voltado ideologicamente para a reprodução do sistema.

É *mister* afirmar que esse documento traz preocupações de ordem capitalista. O progresso da tecnologia e a globalização, uma concepção de sociedade da informação, bem como é proclamada, pelos seus relatores, traz em sua essência o perfil desejado da formação de professores – uma concepção estreitamente ancorada no sujeito flexível, criativo, produtivo, empreendedor e polivalente com competências ligadas ao pragmatismo – sugere o reforço de uma formação adaptada à ordem da reestruturação e reprodução do capital, alinhado a racionalidade produtiva.

Não obstante, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/2013), um projeto construído para a regência das atividades educativas no IFNMG, tem como direção os ditames político-ideológicos ajustados aos elementos indispensáveis à reprodução social, que passa a exigir posturas inovadoras em relação ao conhecimento e à aquisição de competências em relação às novas relações econômicas e sociais. Para tal, não basta modelar as técnicas, métodos e práticas, é fundamental que o projeto de formação de professores promova o cruzamento dessa intencionalidade com aquelas indicadas pelos organismos multilaterais. O projeto institucional traz vestígios encobertos sobre essa realidade, quando estabelece algumas diretrizes para o ensino, pesquisa, inovação tecnológica e formação de professores.

Preparar ou ajustar o servidor/trabalhador à lógica da *gestão por competências*, da *capacitação* e *qualificação* proposta, em suma, significa servir ao capital, pois esse rearranjo ideológico tem como instrumento orientador a gestão da formação de trabalhadores que visa, em larga medida, negar o conhecimento em sua totalidade. Dessa forma, cede lugar para uma prática imediatista de que o mercado demanda; promove a supremacia da formação individualista sobre o coletivo que tem como resultado estrangular as lutas de classes e camuflar as contradições inerentes ao capitalismo; delega por meio do aperfeiçoamento e capacitação a estreita formação no que se refere à adaptação do indivíduo ao seu ambiente de

trabalho. Assim, não nos resta qualquer dúvida que tais diretrizes atendem aos interesses do capital, excluindo de tal modo, uma formação crítica radical e humana, busca manter seus servidores competentes e habilidosos, a serviço da reprodução ampliada do capital.

O novo PDI (2013), criado para o período de 2014 a 2018, faz referência, no item sobre “Políticas de Desenvolvimento de Pessoas”, as suas diretrizes que se alinham de forma sistemática aos objetivos do PIDS. Reforça que o papel do Programa é: “[...] com a formação de um corpo funcional competente e capaz de responder com eficiência aos desafios do ambiente organizacional, o IFNMG pretende reafirmar seu compromisso com a entrega de serviços de qualidade à sociedade” (PDI, 2013, p. 177). Isso pressupõe uma convalidação de ditames que pretendem adaptar os indivíduos às leis da sociedade capitalista.

Segundo esse documento, a efetivação do PDIS conta com as competências de seus profissionais, com investimento dos recursos financeiros previstos no orçamento anual do IFNMG e com parcerias com Instituições Federais de Ensino e Escolas de Governo. A política institucional preceitua que

Outras políticas institucionais complementam as ações do Programa Institucional de Desenvolvimento dos Servidores do IFNMG. Recentemente, foram aprovados: o Regulamento de Afastamento dos Servidores Técnicos-Administrativos em Educação para Capacitação e Qualificação; o Regulamento para Afastamento de Servidores Docentes para Qualificação em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e Pós-Doutorado e o Programa Institucional de Bolsas para Qualificação dos Servidores.

No plano real, esse conjunto de ações é desconhecido. Em grande escala, os interlocutores não reconhecem essas possibilidades de forma operacional. Até apontam alguns problemas em relação à operacionalização de algumas de suas ações, por exemplo, a ineficácia da política de licenciamento para capacitação e qualificação que é revertida em uma arena de disputas entre os docentes; as bolsas são distribuídas por meio de seleção. Conforme as respostas dos docentes da EPT, as medidas que asseguram a formação continuada dos seus docentes não são tão reconhecidas. 75% dos professores, de modo geral, desconhecem, ou afirmam não existir a oferta de formação pedagógica ou continuada pelo IFNMG. Os demais (25%) reconhecem e até participam de algumas iniciativas. Para tanto, apresentam as seguintes avaliações:

[...] Sim, em parceria com o IFPR numa pós-graduação [*lato sensu*], entretanto está parada há alguns meses, até o momento contribuiu pouco para minha formação (Professora Maria).

[...] Às vezes, de forma bem discreta (Professor Talles).

[...] Sim. Curso de capacitação: Convênio com o *British Council* (no caso de Língua Inglesa) (Professora Iris).

[...] Que eu saiba desde que atuo nesta instituição não ocorreu nenhum curso, mas sempre que procurei cursos de outras instituições o campus me liberou com diária para que eu pudesse fazer (Professora Laura).

[...] Sim, mas não procurei me inteirar (Professor Pedro).

[...] Apoiar mestrado e doutorado, mas está muito difícil o acesso, como esta qualificação [...] os ganhos são enormes com este grau de informação e conhecimento que os docentes irão adquirir (Professora Simone).

De acordo com as impressões, vimos que as iniciativas de formação continuada e/ou formação pedagógica caminham de modo incipiente e restrito aos docentes. A formação continuada em mestrado e doutorado aparece como algo difícil de realizar. Todavia, é importante salientar que a formação continuada é responsabilidade institucional, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), em seu art. 67, aponta:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, [...]: aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...]; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; condições adequadas de trabalho.

Daí, a necessidade da formação continuada de professores do EBTT ter um *locus* dentro da instituição, de modo que seja legítimo em favor do desenvolvimento da profissionalização docente. Contudo, essas diretrizes precisam se materializar no plano da realidade, uma vez que a sua ideia está embutida no corpo de uma lei que nasce da efervescência do Estado neoliberal. Nesse sentido, cabe lembrarmos, assim como assevera Paniago (2012, p.60) que o neoliberalismo, refere-se a “[...] um conjunto de medidas políticas, econômicas e sociais que visam tirar o capitalismo da crise e criar as condições necessárias para a recuperação da lucratividade da ordem global do capital em queda”.

Posto isso, observamos no campo educacional, de modo particular, as medidas voltadas para a recomposição do capitalismo, onde determinadas imposições sobre a classe trabalhadora tem como resultado o esgaçamento da qualidade de vida e do trabalho. A formação de professores incorpora uma característica instrumental e aligeirada; o que está no plano formal fica cristalizado como diretriz que, em sua essência, não atende de fato aos seus objetivos.

Conforme Quixadá Viana (2004), a política educacional é regulada pela ótica da mercantilização, sustentada pela privatização e normatizadora da formação aligeirada do

professor. As relações no ensino são *coisificadas*, passando a atender aos interesses da classe dominante. A instituição escolar se torna um meio lucrativo. Assim como afirma Quixadá Viana (*idem*, p. 3):

[...] a formação do educador, a sua identidade, o seu fazer, o ensino e o perfil do aluno que se quer formar incorporam-se, definitivamente, à lógica da produção de mercadorias, formando um aluno para responder às exigências do mercado e não para exercer a sua cidadania e intervir no processo de transformação social.

Não obstante, percebemos indícios da inoperante ação do Estado e do próprio sistema educacional da EPT em relação à política de formação continuada destinada aos professores, referente ao dispositivo mencionando anteriormente. As respostas dos interlocutores em relação à avaliação que fazem do artigo 67 da LDB são carentes e desprovidas de uma crítica acentuada sobre tal política educacional. No âmbito do IFNMG, determinados professores acreditam que tal fragilidade se dá em relação à melhoria na carreira, como é vista pelo Professor Túlio:

[...] Acredito que a procura, por parte dos docentes, a qualificação tem aumentado, provavelmente deve-se por parte de um aumento de oportunidades em universidades próximas, programas de *Minter* e *Dinter* com convênios firmados com o IFNMG. Este reforço se dá pelo fato do docente também buscar melhoria na carreira. Percebe-se um aumento nas demandas de afastamentos parciais, porém são insuficientes as possibilidades de afastamento integral. Não existe ou não entendo que há uma política de formação continuada no IFNMG. Provavelmente, deve-se ao fato do próprio governo não respaldar tal política.

Essa avaliação justifica a crescente demanda pela formação continuada (qualificação), o professor reconhece a necessidade do licenciamento para a formação, mas não faz referência à importância da formação continuada para o desenvolvimento da docência. Entende que não existe política nesse sentido, mesmo percebendo que a questão não é o fato de existir, mas de garantir de forma concreta determinada coerência em relação à profissionalização do magistério. A professora Ana (bacharel) afirma que o “[...] *incentivo à realização de pós-graduação stricto sensu é recente, e ainda são poucas (insuficiente) as vagas para licenciamento remunerado*”. Para a professora há uma dificuldade em realizar essa formação sem o licenciamento, as possibilidades são restritas, o que nos indica que tal política na instituição é deficitária, pois outros professores (licenciados) demonstram a mesma inquietude, quando sinalizam que

[...] existe certa limitação nesse aspecto e muito se deve ainda ao momento de estruturação do IFNMG (Professor Marcelo).

[...] Apesar de se falar sempre da formação continuada, a possibilidade de afastamento para o mesmo é difícil de conseguir [...] (Professora Maria).

[...] fala-se muito na formação continuada, mas as ações são quase insignificantes (Professora Cássia).

[...] A instituição não oferece nenhum programa de formação ao seu corpo docente. As vagas para liberar profissionais para estudo são limitadas. Falta um programa permanente de apoio à formação docente (Professor Ailton).

[...] Precisa de maior atenção e incentivo. Sair do papel e acontecer na prática (Professora Ângela).

[...] Ainda é precária, pois não cria condições para que todos possam se capacitar (Professor Marcos).

[...] A principal discussão que percebo são as regras para a distribuição das bolsas da CAPES; qual professor será liberado. Se o professor não estiver enquadrado ali, os esforços para realizar os estudos parecem ficar em função da boa vontade de pessoas da instituição e não por um direito (Professora Alice).

[...] Desestimuladora e, na maioria das vezes, condiciona a uma formação para a área do docente. O que torna o processo meramente voltado para a progressão funcional (Professor Edilson).

O incentivo e atenção à formação continuada, bem como as questões relativas à valorização do magistério na EPT recebem críticas, nesses últimos depoimentos, o que nos leva à seguinte reflexão. A política de formação docente é sólida somente no plano formal; há uma limitação em relação ao acesso a qualificação (mestrado e doutorado) propriamente dita; uma formação para resolver a questão da progressão funcional. Dentre essas impressões, é oportuno destacar que, embora o professor ingresse na EPT pelo cargo da docência, para atuar essencialmente na docência verticalizada, são poucas as oportunidades de aprofundamento em sua formação em mestrado e doutorado para se aperfeiçoar como docente.

Para os professores bacharéis/engenharias e tecnólogos essa formação continuada (mestrado e doutorado) quando acontece em suas determinadas áreas de atuação, na maioria das vezes, não é direcionada à docência. Esses profissionais ingressantes no magistério do EBTT passaram a fazer parte, também, da carreira docente que requer formação especializada. Nesse caso, parece que a instituição desconsidera a profissão docente, como área especializada, ou pelo menos não se atenta para isso. Assim, as práticas educacionais desses profissionais, como já evidenciamos antes, podem contribuir para a conformação do *status quo*.

Os professores mostram, também, que mesmo de forma limitada, as iniciativas de formação continuada no IFNMG/ *Campus* Januária aparecem de forma pulverizada, que se encarregam da formação continuada em determinada área específica, sem grande preocupação com a formação pedagógica que nem sempre é atendida. O tipo dessa formação tem sido nas

seguintes modalidades: Pós-Graduação *lato sensu*; Pós-Graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado interinstitucionais) e cursos instrutivos de curta duração (semanas pedagógicas, palestras e oficinas).

Para o IFNMG (<http://www.ifnmg.edu.br/pesquisa-menu>), os cursos de pós-graduação permitem formar profissionais que atendem às *necessidades acadêmicas* e de *mercado*. Classificam-se como *lato sensu* os cursos de especialização, e *stricto sensu*, cursos de mestrado e doutorado. Enquanto a primeira modalidade busca complementar a formação obtida durante a graduação, a última objetiva a *formação de recursos humanos* altamente qualificados, com vistas ao ensino, à pesquisa e ao desenvolvimento científico e tecnológico.

Alinhado aos pressupostos das diretrizes (PIDS) e *receituário pedagógico* do IFNMG, a divulgação sobre os cursos de formação continuada, que cabe a “preparação” de professores para EPT nos níveis anunciados, apresenta uma contradição entre esse discurso e o seguinte:

[...] É por essas e outras razões que o IFNMG inclui nas suas ações pedagógicas a produção do conhecimento científico socialmente necessário. A pesquisa e a inovação no IFNMG têm por princípio a vinculação estreita com a ciência e tecnologia, destinadas à construção da cidadania, da democracia, de defesa do meio ambiente e da vida, de criação e produção solidárias (<http://www.ifnmg.edu.br/pesquisa-menu>).

Podemos atestar que a formação para atender ao mercado, bem como a preparação de recursos humanos atendem aos interesses reprodutivos do capital exclusivamente. Certamente, essa formulação de objetivos para a formação de professores desenvolve uma lógica já anunciada neste estudo, quando tratamos do professor alienado. Então, podemos afirmar, mais uma vez, que essa alienação, tendo como norte os determinismos da sociedade capitalista voltados para o fetiche da mercadoria, determina ideologicamente um modelo de professor.

Por último, apresenta o princípio da vinculação entre ciência e tecnologia em favor da construção da cidadania, democracia, produção solidária; após disseminar a ideia devastadora do capital, o mercado como centralidade. A instituição concebe, segundo seus objetivos, uma formação que veicula a condição de adaptação do homem à lógica mercantil, tanto é que usa a expressão *preparação de recursos humanos*, o que significa o fortalecimento de ações pedagógicas pragmáticas. A construção da cidadania, democracia e a produção solidária, nada mais significa, nesse contexto, que o falseamento da realidade e o desconsiderar da desigualdade que brota da exploração do trabalho pelo capital. Assim como Lessa e Tonet (2012, p. 50) definem que: “[...] a democracia é a forma mais plena da sociedade ser

dominada pelo mercado, pelo capital. Reduzidos os indivíduos ao denominador comum de cidadãos, as desigualdades reais entre eles são desconsideradas”.

Tendo em vista as propostas e ações de formação continuada para os docentes, desenvolvidas pelo IFNMG, buscamos, por meio dos professores, identificar as finalidades dessa formação para o sujeito educador do EBTT. Os nossos achados, depois de analisar a intencionalidade dessas iniciativas e seus pressupostos, não são surpreendentes. Conforme a Tabela 3, pode-se constatar que a maior parte dos professores deixa evidente que as finalidades das propostas e ações de formação continuada dos docentes, desenvolvidas pelo IFNMG/*Campus* Januária, não são claras.

**Tabela 3: As principais finalidades das propostas e ações de formação continuada dos docentes, desenvolvidas pelo IFNMG/*Campus* Januária**

	<b>Finalidades</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
<b>A</b>	<i>Contribuir para a formação pedagógica no que se refere aos conteúdos, metodologia e a avaliação.</i>	8	<b>25</b>
<b>B</b>	<i>Para atender a uma exigência legal junto aos órgãos competentes.</i>	1	<b>3,12</b>
<b>C</b>	<i>As finalidades não são claras.</i>	18	<b>56,25</b>
<b>D</b>	<i>As finalidades são desconhecidas.</i>	3	<b>9,37</b>
<b>E</b>	<i>Não respondeu.</i>	2	<b>6,25</b>
	<b>TOTAL</b>	<b>32</b>	<b>100</b>

Fonte: ARAÚJO, pesquisa de mestrado, 2014.

É importante esclarecer, mais uma vez, que o IFNMG não conta com um programa especial de formação pedagógica, específico para professores. A formação continuada está organizada por meio de cursos de curta duração: capacitação em serviço; congressos; cooperação técnica; curso de educação formal; cursos de educação não formal (EaD e presenciais); encontros; jornadas; oficinas; palestras; participação em projetos acadêmicos e institucionais; produção científica; seminários; simpósios; visitas técnicas e *workshop* (PIDS, 2013); e em programas *lato sensu* (qualificação) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado) que, segundo o PDI, são responsáveis pela formação de pessoas críticas sintonizadas com as demandas do desenvolvimento local e regional. Conforme esse raciocínio, a pós-graduação (*lato e stricto sensu*) tem como finalidade:

[...] dentro dos Institutos Federais [...] responder a um dos seus princípios básicos, ou seja, *a verticalização do ensino*. Entretanto pela capilaridade da rede dentro do território nacional, essa ação permitirá não só a produção de novos pesquisadores sintonizados com as demandas locais e regionais, mas também permitirá a qualificação do quadro docente e do técnico administrativos dos diversos Institutos, *aumentando assim a capacidade*

*destes para a realização das ações de Ensino, Extensão, da Pesquisa Aplicada e Inovação Tecnológica (PDI, 2013, p. 94, grifos nosso).*

É possível apreender, a partir dessa finalidade, que a qualificação dos docentes na RFEPCT tem como ponto de partida a verticalização do ensino cujo objetivo geral está assentado em capacitar o profissional para realização das ações de ensino, extensão, pesquisa aplicada e inovação tecnológica. Para compreender melhor a especificidade de cada campo desses, apresentamos detalhadamente o que IFNMG projeta sobre eles no quadro abaixo:

**Quadro 8: Políticas e princípios para o ensino, pesquisa, inovação tecnológica e extensão no IFNMG**

Elementos (ações)	Políticas e princípios de acordo com o PDI (2013)
<i>Ensino</i>	[...]a perspectiva da oferta de uma formação integral que serve como orientador central deste PDI, buscando assim, <i>superar um modelo formativo direcionado somente ao atendimento das demandas produtivas do mercado de trabalho</i> . Nesse sentido, compreende-se o Ensino como parte fundamental do desenvolvimento de ações que propiciem a construção do conhecimento, a análise e a reflexão crítica, posturas que, conseqüentemente, contribuirão para as transformações sociais ( <i>idem</i> , p.78). Tem como princípios: i) <i>Trabalho como princípio educativo</i> ; ii) <i>Educação politécnica</i> ; iii) <i>Formação omnilateral (integral), concepção de formação humana</i> .
<i>Pesquisa aplicada</i>	I. Pesquisa com função estratégica, perpassando todos os níveis de ensino; II. Desenvolvimento de pesquisas para o atendimento de demandas sociais, do mundo do trabalho e da produção, com impactos nos arranjos produtivos locais e contribuição para o desenvolvimento local, regional e nacional; III. Estímulo à pesquisa comprometida com a inovação tecnológica e a transferência de tecnologia para a sociedade. ( <i>idem</i> , p. 90)
<i>Inovação tecnológica</i>	Em termos de inovação quando se compara a situação brasileira com a de outros países de industrialização recente (p. ex. Coréia do Sul) evidencia-se que possuímos um quadro de cientistas três vezes menor, daí nossa baixa produção de patentes. [...] Garantir o direito a propriedade intelectual àqueles capazes de produzi-las é um estímulo fundamental para a geração de inovações tecnológicas. [...] Não basta gerar conhecimento, visto que sem os empreendedores, esses conhecimentos não se transformarão em riqueza efetiva para o país (inovação). E para que isto ocorra é necessária a difusão desses domínios. ( <i>idem</i> , p. 93)
<i>Extensão</i>	[...] Tal postura credencia a Extensão como um espaço privilegiado de produção de conhecimento e de compromisso com uma formação integral e cidadã, instaurada numa postura dialógica entre a instituição e a sociedade, consubstanciada no compromisso ético e humano. ( <i>idem</i> , p. 86)

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional do IFNMG (2013).

De acordo com essa política, a qualificação profissional deve se basear na preparação dos indivíduos, tanto de professores como de técnicos administrativos, tendo como parâmetro a concepção dessas ações como pano de fundo para uma formação voltada para suas

finalidades que, em suma, é desenvolver a docência ou qualquer outra atividade técnica de forma coerente com os pressupostos estabelecidos no PDI, conforme síntese no quadro acima. Dessa forma, a pós-graduação, como estratégia para oferecer essa qualificação, tem como finalidades: formação de recursos humanos para os campos da Educação, Ciência e Tecnologia, tendo como base o desenvolvimento da EPT; formação de profissionais para a pesquisa aplicada, a inovação tecnológica, a transferência de tecnologia para a sociedade e o exercício profissional especializado em estreita observação com as demandas dos Arranjos Produtivos Locais (APLs).

Fica evidente que a formação de professores em pós-graduação tem um caráter multifacetado com uma gama de funções determinadas conforme as ações delimitadas para o campo da EPT. É claro, também, o esfacelamento da tão proclamada indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que, aqui, assume uma configuração que não vincula o ensino à pesquisa e muito menos outras ações. Observa-se, no entanto, a consolidação de um modelo enraizado que privilegia os processos de obtenção e transmissão dos conhecimentos já produzidos, sem uma sistematização crítica.

Com isso, podemos dizer que temos uma política nova de formação, transvertida a partir de modelos educacionais de cunho neoliberal, que não nega a sua intencionalidade quando restringe pesquisa o papel de transferir técnica e instrumentalizar o indivíduo para solucionar os problemas da atual sociedade; designa à inovação tecnológica uma função primordial, seguindo a ordem capitalista a sua finalidade não é a da produção do conhecimento, mas a de instrumentalizar empreendedores, para que os conhecimentos possam ser transformados em riqueza efetiva para o país, de forma inovadora.

Isso pressupõe que as coisas vão bem, portanto, tudo se resolve nessa sistemática interna, onde a pesquisa e a inovação tecnológica têm a função de recompor os mecanismos de hegemonia da classe dominante e desenvolver nos indivíduos o espírito de empreendedor. Esse caráter reprodutor da lógica capitalista, nas ações de qualificação, não se dá sem alguma forma de contradição. Segundo Cury (1985), a instituição educacional auxilia na preparação de gerações de acordo com os padrões dominantes, e guarda a possibilidade de uma crítica à falsificação do saber. O caráter contraditório na formação do professor nasce da consciência de classe, na possibilidade de negação e resistência do projeto de dominação.

Por outro lado, o Ensino apresenta como finalidade: superar o modelo formativo direcionado somente ao atendimento das demandas produtivas do mercado de trabalho, preocupado com a formação integral. Posição essa que evidencia contradição ou equívoco ao

afirmar a indissociabilidade com a pesquisa. Nesse caso, o que percebemos é uma desarticulação ideológica do papel formador dessas ações. Os princípios anunciados por este documento inerente ao ensino, no que diz respeito à *educação politécnica, ao trabalho como princípio educativo e formação omnilateral*, assumem um caráter equivocado ou ilusório, dentro de uma proposta que revela evidentemente sua finalidade: manter e redimensionar as dimensões sociais existentes.

Portanto, se faz necessário esclarecer a natureza, origem e a função social de tais princípios, tendo em vista o seu caráter ontológico sobre a educação, objetivado na obra de estudiosos do marxismo como Demerval Saviani, Newton Duarte, Deribaldo dos Santos, entre outros. A definição de trabalho com princípio educativo faz parte da construção de uma pedagogia fundamentada na concepção de homem em Marx. Saviani (2011, p. 13) o defini da seguinte forma:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser analisados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Essa definição é uma expressão que busca a superação entre ontologia e historicidade, resultado de uma análise histórica que, simultaneamente, dirige-se a análises das formas históricas concretas de educação, à medida que sintetiza a essência, historicamente constituída, do processo de educação dos seres humanos (DUARTE, 2012). Nesse sentido, o trabalho educativo cabe produzir, nos indivíduos singulares, a humanidade, isto é, ele só alcança sua finalidade quando os indivíduos se apropriam dos elementos culturais essenciais a sua formação como ser humano, condição *sine qua non* para sua humanização. Nesse posicionamento, interessa ainda, um posicionamento sobre o processo de formação dos indivíduos, em suma, essa definição tem como referência o processo de humanização do gênero humano (*idem*), trata-se de uma perspectiva que aponta a necessária superação das pedagogias da essência e da existência, supõe uma pedagogia para além dos limites impostos pela sociedade burguesa.

O princípio designado de *educação politécnica e formação omnilateral* refere-se a uma proposta de educação que parte da compreensão dos elementos constitutivos da proposta marxiana, ou seja, que pleiteia a formação do homem de forma *omnilateral* (SANTOS, 2010).

Nesse sentido, “é melhor defender a *escola do futuro*, aquela proposta por Marx, como sendo ela integral, universal que eduque a humanidade para a plenitude de suas potencialidades, priorizando a ciência, depois o método e por fim a técnica, a *omnilateralidade* [...]” (*idem*, p.32). Aqui, não cabe a expressão de educação tecnológica, cunhada nos ideais do neoliberalismo juntamente com a globalização, assim como é colocada pelos servidores da ordem, que cumpre o papel de atender aos interesses da reprodução do capital.

Contudo, a controvérsia apresentada em relação ao uso desses princípios requer uma avaliação crítica, no sentido de perceber em que medida a educação, a formação de professores trilha seu processo pela ontologia marxista. Obviamente, conforme o conteúdo desta pesquisa aqui exposto, nada se pode afirmar sobre uma proposta ou ação de formação alinhada a uma pedagogia revolucionária. Todavia, os princípios anunciados nessa proposta são inerentes a um modelo educacional muito diferente do qual esses autores defendem.

Trata-se de uma estratégia política que impossibilita o desenvolvimento de uma formação de caráter emancipador. Usa de artimanhas que supõem conferir o grau de formação ou de qualificação pertinente aos docentes do EBTT, o que induz aos professores caírem em uma armadilha no âmbito educacional. Nesse sentido, uma formação descomprometida com a transformação da sociedade. O seu aparato nada tem de crítico, pelo contrário, procura adaptar os indivíduos às exigências econômicas, políticas e culturais do capitalismo contemporâneo, como adverte Duarte (2011).

Quando a *inovação tecnológica* supõe a aplicação e transferência de tecnologias, interpretada pelos seus proponentes como o novo em matéria de qualificação, esta aponta como horizonte a polivalência, perfil que os trabalhadores devem assumir segundo essa concepção. Conforme indica Machado (2011, p. 134), “Polivalência significa simplesmente um trabalho mais variado com certa cobertura quanto à possibilidade de administração do tempo pelo trabalhador [...]. Representa nada mais que uma racionalização formalista com fins instrumentais e pragmáticos, calcada no princípio positivista de soma das partes [...]”. Para esse tipo de trabalhador, é suficiente o recurso e os conhecimentos empíricos disponíveis; a ciência é considerada como algo que é exterior e estranho. Isso fica evidente quando o IFNMG entende que a ciência se destina a desempenhar um papel preponderante em relação aos avanços tecnológicos que, nos últimos tempos, assumiu “[...] a responsabilidade pelo aumento da produtividade e conseqüente prosperidade que o planeta experimenta” (PDI, 2013, p. 88).

Nessa perspectiva, o conhecimento apropriado e transmitido pelo trabalhador-professor se apoia no uso cientificista da ciência, reduzindo o conhecimento a mera instrumentalização utilitarista, adapta os indivíduos às regras prescritas pelos modelos vigentes. A formação de professores, nesse sentido, propicia e impulsiona a simplificação de saberes que responde, exclusivamente, por meio do treinamento em serviço, aos desafios de ajustar e nivelar os interesses de quem o determina. Formar professores na ou para a lógica empreendedora significa fortalecer a mão de obra formativa, que tem o papel fundamental de reproduzir indefinidamente, de forma insaciável, o capital.

Ainda, segundo o PDI (2013, p. 26), a Pró-Reitoria de Ensino tem como objetivo “ministrar cursos de nível superior visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e outras áreas do conhecimento”. É uma de suas metas: a “criação de programas especiais de formação pedagógica, para atuação na educação profissional, bem como nos demais cursos da instituição”. Nesse sentido, uma das interlocutoras da pesquisa acrescenta que desconhece:

[...] a efetivação dessas formações internamente voltadas para os docentes, o que percebo são os professores correndo atrás da sua formação individualmente, em outras instituições, e depois que as conseguem, alguns têm ajuda com diárias ou são afastados para o estudo; outros contam com a colaboração dos seus pares. Pontualmente com incentivo da instituição, vejo muito pouco acontecer (Professora Laura).

Segundo os professores, bem como afirma a professora Laura, não há um programa específico de formação pedagógica no *campus*. No entanto, essa formação se dá de forma individual, sem que haja uma preocupação com o desenvolvimento das atividades docentes especializadas do ponto de vista pedagógico. A oferta da formação continuada, em alguns casos, é buscada pelo docente de forma isolada ou ofertada pela instituição de forma limitada. E qual a contribuição que esse tipo de formação tem proporcionado para o desenvolvimento profissional docente da EPT? Aqui, cabe apresentarmos duas formas, de acordo com os segmentos de professores, assim como podem ser identificados a seguir.

Do ponto de vista dos professores bacharéis/engenheiros e tecnólogos:

[...] Realiza-se uma reciclagem de conhecimento, porém, não resolve o problema do docente não licenciado (Professor João).

[...] Grande contribuição no sentido do aprimoramento das técnicas e do conhecimento incorporado à atividade docente (Professor Célio).

[...] Enquanto bacharel, não estudei sobre desenvolvimento humano, psicologia ou teoria de aprendizagem que acredito que possam me ajudar a

compreender melhor o desenvolvimento dos alunos e seu comportamento (Professora Clarice).

[...] Já entrei na rede EBTT com doutorado. Os cursos instrutivos pouco contribuem (Professor Fabrício).

[...] Do jeito que está. Nenhuma (Professor Rafael).

[...] Não há contribuição (Professor Pedro).

[...] No momento não tem me ajudado em muita coisa (Professor Hudson).

[...] Não acho muito válido (Professor Tércio).

É importante ressaltar que nesse segmento de professores, somente dois (Célio e Clarice) sinalizam para a importância de uma formação que se preocupe com as questões específicas da docência. Embora, não apontam uma avaliação dos cursos de formação, reconhecem a relevância da formação pedagógica para o desenvolvimento docente. Os demais mostram pouco interesse na formação dessa natureza, deixam evidências que já participaram, mas não houve contribuição. O fato de o professor ingressar na docência com o título de doutor, não significa que ele está pronto para ser professor. Tal formação, ainda mais no caso em tela, do professor Fabrício, oriundo da formação acadêmica em engenharia agrônômica (graduação, mestrado e doutorado), não possui formação pedagógica.

Do ponto de vista dos professores licenciados encontramos as seguintes considerações:

[...] Minha prática docente mudou bastante após a formação pedagógica, [...] Considero fundamental adquirir conhecimentos na área pedagógica (Professora Maria).

[...] É de grande importância, pois o conhecimento deve ser constantemente atualizado (Professora Ângela).

[...] Conhecimento aprofundado o que resultaria em melhora da qualidade das minhas aulas, produções científicas, melhor formação acadêmica dos meus alunos [...] (Professora Laura).

[...] Não tem acrescentado “nada” à minha formação, portanto não tem contribuído para meu desenvolvimento profissional, já que não cresceu competência e habilidades. É com muita dificuldade que tenho feito pesquisa (Professora Elis).

[...] Os repasses de orientação são pouco eficientes. O mestrado e doutorado que contei com apoio restrito da instituição [...], foram decisivos para o trabalho que desenvolvo (Professora Alice).

[...] Nenhuma contribuição (Professor Marcos).

Apesar da formação pedagógica que receberam na graduação em licenciatura, reconhecem ser importante a formação continuada. A professora Maria aponta que o conhecimento da área pedagógica é fundamental para o desenvolvimento da docência. Assume que a sua prática mudou bastante depois da sua formação pedagógica, isso porque sua primeira habilitação é de bacharel. Ela assume a imprescindibilidade dessa formação que inclui a forma de ensinar, relação com alunos e avaliação.

Em outros casos, podemos constatar a importância atribuída à formação pedagógica. Embora, haja uma afirmação unânime que a formação ofertada pela instituição não tem suprido esse aspecto, nem as expectativas dos docentes. Entretanto, a formação solitária (mestrado e doutorado em educação), no caso da professora Alice, foi decisiva para o desenvolvimento da docência na EPT, no sentido de contribuir com uma ação mais significativa nesse campo.

Conseqüentemente, a formação proposta pela instituição tem sido reduzida a um ideário pedagógico “fantasma”, na qual a sua essência não atinge seus docentes. Segundo os dados coletados, essa formação não apresenta avanços no sentido pedagógico, pelo contrário, tem fortalecido o preconceito pela formação pedagógica por aqueles que não a conheceram em seu processo de formação, seja ela inicial ou continuada. Segundo Veiga (1989, p. 171), a docência deverá constituir a base profissional de todo educador. Em síntese, aquele que

- a) domina o conteúdo técnico, científico e pedagógico; b) assume o compromisso ético e político com os interesses da maioria da população brasileira; c) é capaz de perceber as relações existentes entre educação e sociedade; d) é capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere, assumindo, assim, seu compromisso histórico.

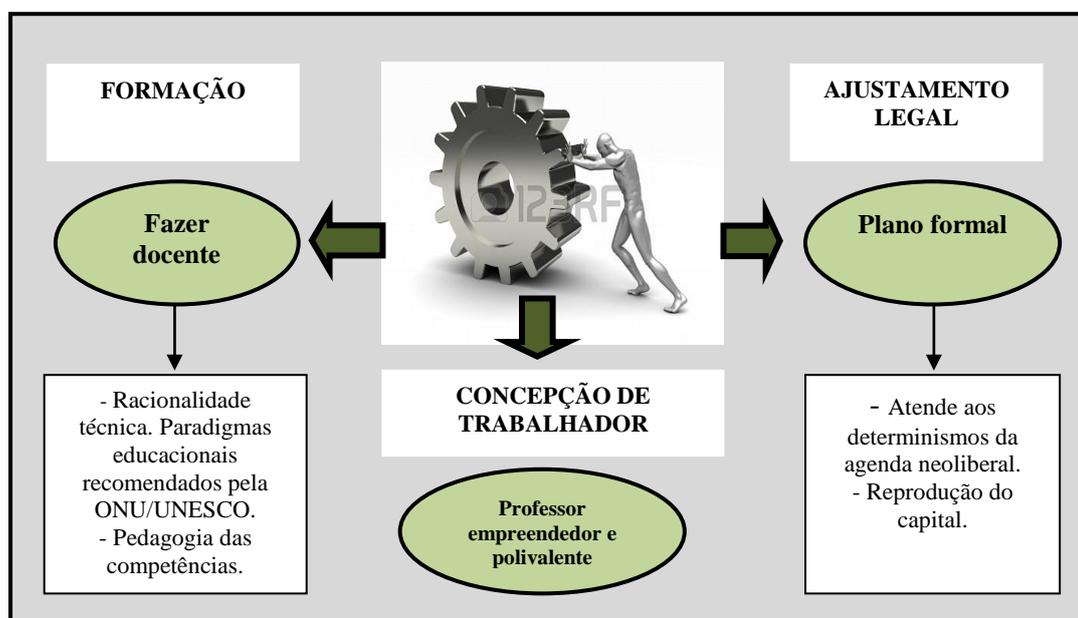
Posto isso, entendemos que a formação mencionada pelos professores requer uma sistematização mais ampla, tenha um sentido coerente com o fazer docente em uma perspectiva crítica. A formação, nesse sentido, deve deixar o seu caráter instrumentalista e tecnicista. Deve abrir-se para o desenvolvimento de uma formação de caráter emancipador no interior de um sistema profundamente desigual e excludente cuja sociabilidade implica em sua reprodução. Entender a totalidade e as contradições dessa organização sociopolítica e econômica é condição primária para pensar em um projeto de formação de professores que rompa com a pedagogia capitalista e seus efeitos devastadores.

A superação das pedagogias liberais, que determinam os projetos de formação de professores de cunho mecanicista, a-histórico e a-crítico, só é possível na perspectiva radical de transformação social. Daí, a necessidade de compreender a educação, a formação docente, no seu desenvolvimento histórico-objetivo, que tenha como eixo articulador a proposta pedagógica comprometida com a transformação da sociedade e não com a sua reprodução ou sua perpetuação.

Ao detectar a pedagogia que norteia a proposta de formação de professores da EPT, não temos como objetivo afirmar que a educação profissional e tecnológica (processo

formativo) é determinada unidirecionalmente pela estrutura social. Assim, estaríamos cumprindo o papel dos crítico-reprodutivistas, o que não é o caso. Entendemos que a EPT, assim como a educação, de modo geral, se relacionam dialeticamente com a sociedade. Portanto, defendemos uma pedagogia possível que contraponha as pedagogias não críticas. O eixo norteador dessa pedagogia revolucionária consiste, de acordo com Saviani (2012), na superação da crença, da superficialidade do conhecimento, da aparência e na dependência absoluta da educação em face das condições sociais vigentes.

Com vista no aparato desenhado para a qualificação docente cuja relação se estabelece com os interesses de ordem neoliberal e baseado na pedagogia das competências, apresentamos a figura abaixo que mostra de forma esquemática como que é projetada a formação de professores no IFNMG.



**Figura 9: Formação de professores empreendida pelo discurso oficial do IFNMG**  
 Fonte: ARAUJO, pesquisa de mestrado, 2014.

Essa concepção se contrapõe a qualquer iniciativa de formação integral, tendo por base a essência, o fortalecimento do pragmatismo que supervaloriza o como fazer em detrimento da teoria. A formação de professores, engendrada em uma proposta unidimensional para os servidores do IF, é identificada na ótica dessa pesquisa como um passo linear e justaposto entre teoria e prática.

No que se refere à opinião dos interlocutores em relação à iniciativa do IFNMG para suprir a carência de formação de professores, observamos que o anseio dos docentes em relação à formação pedagógica é restrito. Enquanto 25% afirmam que a formação pedagógica

é uma condição para superar a ausência de formação dos professores que não possuem formação para o desenvolvimento da docência na EPT; 25% acreditam que a formação pode ser suprida por meio de programas de pós-graduação, em parceria ou não com outra instituição, tendo em vista o seu próprio corpo docente que já possui qualificação. Não deixam claro qual seria a natureza dessa formação, o que pode ser entendido, também, que essa formação venha atender as suas respectivas áreas de formação. 47% reconhecem que a capacitação deve ser uma ação priorizada pelo IF, em alguns casos, evidenciam o tipo da formação, excluindo a formação pedagógica. 3% não posicionaram.

Ao afirmarem a importância da formação continuada ou pedagógica, os interlocutores enfrentam problemas relativos à sua própria formação e apontam possíveis possibilidades para o fortalecimento do seu trabalho como professor do EBTT. Bem como nos alerta a professora Laura, a importância dessa formação é condição para que o docente seja visto como profissional do magistério e não como um mero “dador de aulas” que, para ela, pressupõe um professor aplicador de saberes, simplesmente.

Pensar e fazer formação de professores, bem como desenvolver as atividades educativas acadêmicas de caráter emancipador, requer, conforme já mencionamos desde o início do estudo, um projeto que não fique no plano abstrato ou do reformismo, mas tendo como referência a linha ontológica marxiana, trilhada por Tonet (2013), que nos adverte sobre algumas características particulares que sejam:

1. compreender o processo histórico, que permite entender que a realidade social é radicalmente histórica e social, resultante apenas da atividade humana, do trabalho como princípio fundante;
2. entender que a origem e natureza da sociabilidade capitalista, da lógica da reprodução do capital, das contradições e das classes sociais típicas da sociedade burguesa, da alienação que a caracteriza, e da possibilidade e da necessidade da total superação desta forma de sociabilidade;
3. compreender que a superação radical desta sociedade e a construção de outra sociedade é possível e compreender a natureza específica da educação; a função social que ela cumpre, as suas possibilidades e os seus limites, compreendendo-a como mecanismo de contradição.

Somente, a partir desse conjunto de intencionalidades, é possível o engajamento na luta contra os princípios formativos que têm sido construídos em favor da reprodução do capitalismo. Defender uma proposta emancipadora, não significa remontar o discurso

ideológico da burguesia, que faz apenas parte de uma formulação teórica idealista ou acreditar na ilusão de humanizar o capitalismo, mas apoiar uma teoria que de fato nos aponta e caracteriza um tipo de conhecimento que articula a crítica radical, traduzida por Tonet, que é a compreensão dos fenômenos sociais em sua essência.

Infelizmente, as condições de trabalho determinadas aos professores, em particular, tornam essa atividade difícil. O que não significa à luz da teoria marxiana impossível, mas nem tão fácil, devido às artimanhas criadas pelo processo de reprodução.

Nos limiares dessa impactante revelação, vimos que o projeto de educação da EPT, em sua dimensão macro, intensifica suas ações educativas em torno da superação da crise do capital, o que tem mostrado de forma clara e objetiva a necessidade de subsumir a reprodução de todas as dimensões da educação. Nesse sentido, não só no que diz respeito à “formação de força de trabalho adequada aos interesses do capital, mas também do ponto de vista ideológico” (TONET, 2013, p. 13), isto é, cada vez mais, é necessário programar uma formação de professor, das pessoas de um modo geral, para atender a atual forma de sociabilidade, como única forma de vida. No sentido exposto, constatamos a ênfase nos discursos em relação à formação para a cidadania, para a democracia e o crédito na verdade do aperfeiçoamento da mão de obra contínuo a serviço da ordem vigente.

Uma formação de caráter emancipador, que tenha o trabalho como princípio educativo, respaldada na crítica radical pela transformação social, em última análise, apresenta caminhos para a superação do capitalismo, um projeto de educação para além do capital, como bem expressa Mészáros (2008). Isso pressupõe a própria derrocada do capital.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, que ora sistematizamos, desenvolveu-se em torno de duas problemáticas complexas, imersas em um contexto político-social e econômico: a educação profissional e tecnológica e a formação docente, pensadas e construídas de acordo com o projeto societário de ordem vigente. Assim, apresentamos a sua articulação com um estudo empírico a partir do espaço institucional específico, o IFNMG – *Campus* Januária.

A partir da questão central que nos inquieta em relação à formação docente do professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no IFNMG/*Campus* Januária, buscamos realizar a leitura do contexto da EPT no Brasil, desde sua gênese até a estrutura atual, apontando determinadas questões, que em média e larga escala, são frutos de determinações políticas e econômicas da sociedade moderna. Identificamos que a configuração do nosso sistema de educação profissional nasceu, conseqüentemente, dos interesses econômicos e políticos, a partir da criação da rede federal de educação profissional em 1909 (MANFREDI, 2002). A sua finalidade atentava para o desenvolvimento industrial capitalista, com uma ação voltada prioritariamente para a formação de operários.

A natureza dessa institucionalidade, sempre reconfigurada sob a lógica do capital, foi instrumento dos programas de investimentos empresariado industrial, alinhada aos interesses particulares do capitalismo, reproduz as concepções e práticas escolares dualista, sob o discurso de desenvolvimento nacional. Os Cefets, nomeadamente como um momento oportuno de fortalecimento pelas políticas educacionais de reestruturação do capital, aparecem como um estágio de gestação dos interesses não só nacional, mas internacional decorrente dos variados acordos, que marcou o caráter produtivista da educação. Resultado disso, a formação de professores seguiu um curso dentro dessa lógica, o professor é formado na perspectiva pragmática e acrítica.

Adaptar a uma realidade econômica, neoliberal e de globalização; marca o caráter contraditório e ambíguo da educação profissional, de modo particular. Ensinar nesse contexto restringe-se em adestrar os indivíduos para servir ao mercado, sob a égide do economicismo e pragmatismo, adotando, assim, a ideologia do capital humano, conforme nos alerta Frigotto (2010).

As reformas pela educação profissional, empreendidas até o momento, não superam as artimanhas das tentativas de recomposição da crise do capital. Dessa forma, concordamos com Mészáros (2011) que as reformas, nada mais são, que tentativas de remediar ou curar a crise estrutural do sistema capitalista, ocasionando e subordinando toda ação humana em

função da reestruturação do capital, que em sua essência é devastadora, desumana e incontrolável, atingindo toda esfera social em suas múltiplas dimensões, inclusive o campo educacional e a formação de professores.

Com isso, entendemos que toda retórica oficial vigente, que ousamos apontar nesse trabalho, tenta encobrir a visão do real ao apontar em linhas gerais a formação do cidadão e o compromisso ético com a formação dos indivíduos. Com a justificação falseada da transformação da sociedade, conquanto, só interessa a reprodução da ordem. Nesse sentido, o objeto de estudo é compreendido dentro de uma totalidade (a sociedade capitalista), entendido como um complexo de complexos. Essa organização social, com base na teorização de Marx, sedimenta a sociedade de classes, que condiciona a divisão de trabalho, e com ela a divisão do homem, o que essencialmente dá origem a duas dimensões do homem: do trabalhador operário e do intelectual. Esse reflexo que não é em si, um fenômeno isolado, se faz transparecer na organização do trabalho na escola.

A EPT tornou-se *lócus* essencialmente de processos formativos diversos, inclusive, a formação de professores, que *a priori* não é uma novidade nos IFs, pois anteriormente já fazia parte da política delegada às instituições Cefets. O processo de educação nesse lugar tem como objetivo servir à reprodução do capital, fator constatado no campo empírico e teórico, que para ser compreendido requereu o devido entendimento da relação entre o trabalho como complexo fundante e a educação como complexo fundado no contexto da práxis social, em uma leitura de cunho onto-marxista.

Dessa forma, constatamos no campo empírico que a formação de professores para o EBTT faz parte de uma proposta principal (PIDS/2013) fundamentada nos paradigmas educacional postos pela agenda neoliberal e de quem o determina, os organismos internacionais capitaneados pelo Banco Mundial. Tem como matriz uma pedagogia pragmática, na qual a qualificação e competência são ditames orientadores de um fazer docente ou não, alienado a lógica do capital que tem como referências, divulgadas em vários meios de comunicação, a *polivalência, a democracia, o trabalho em equipe, a qualidade total, a competitividade, a empregabilidade, o empreendedorismo, o desenvolvimento tecnológico*, entre outros apresentados por Frigotto (2010) e Jimenez (2010). Em suma, trata-se de uma proposta *praticista* que em hipótese alguma faz referência, especificamente, à formação de professores. Postula assim, regras gerais aos servidores do IFNMG, a título de qualificação, substantivas às exigências do sistema metabólico do capital.

Refletindo as contradições de caráter central, a prática docente no IFNMG, está assentada no saber fazer. Aparece nos discursos dos docentes, simultaneamente, evidências da

construção do homem social e, também, evidências de negação da potencialidade humana, quando, por exemplo, adotam a pedagogia do capital sem questioná-la. A organização do trabalho docente, consubstanciada em um contexto de reestruturação produtiva, está alinhada aos ditames dos IFs. Sob o controle eminentemente de ordem capitalista, o professor é alienado às condições determinadas de uma totalidade. Dessa forma, na maioria dos casos, não os reconhecem como sujeito do produto do seu trabalho, mas como resultado das determinações da própria sociedade.

Evidenciamos, *grosso modo*, que a tecnologia utilizada como discurso da inovação e de novo patamar de formação tem suas raízes nas exigências da chamada Terceira Revolução Industrial que defende um modelo de formação e composição de um novo perfil de trabalhador que garantisse ao indivíduo a aquisição de competências correspondentes a de um sistema produtivo (SANTOS; JIMENEZ, 2009). Sem dúvida, a força motriz que tem levado os trabalhadores a se alinharem a esse indicador advém do determinismo tecnológico, que se tornou no contexto capitalista, artefato *fetichizado* que tem influenciado na formulação de paradigmas educacionais que, segundo a retórica, seria a porta de entrada para o mercado de trabalho. Nesse aspecto, a atração pela pesquisa aplicada, vem como expressão profunda dessa lógica.

A performance docente desenvolvida no campo da EPT, de modo particular no IFNMG-Campus Januária, é produzida em larga escala nos pressupostos de base tecnicista, bem como aponta os estudos de Saviani (2012), quando aborda a crítica às pedagogias liberais (não críticas), caracterizadas como um conjunto fenomênico, de *recomposição da hegemonia da classe dominante* cujo papel do professor e aluno é convertido em uma lógica racional: executores de planejamentos e de controle externo que determinam o que devem fazer, quando e como o farão.

O fato das políticas educacionais procederem à abertura aos profissionais liberais que não possuem formação pedagógica ao magistério do EBTT faz parte do projeto que tem como centralidade as pedagogias não críticas, pois tal empreendimento dispensa a função do fazer docente em uma perspectiva crítica. Assim, pode contribuir de forma eficaz para a reprodução dos objetivos previstos no seu próprio PDI (2008, 2013) e lei de criação dos IFs, *que tem como missão contribuir com o progresso sócio econômico local, regional e nacional, na perspectiva do desenvolvimento sustentável e da integração com as demandas da sociedade e do setor produtivo*.

As práticas desenvolvidas pelos professores bacharéis/engenheiros e tecnólogos são respaldadas nos conhecimentos que adquiriram na formação inicial cujas percepções não reconhecem a docência como campo profissional, de saber especializado. O fazer docente, nesse caso, está veiculado à reprodução ideológica, na qual a manutenção pelo modelo vigente é percebida como *status quo*. Deixam transparecer que ser professor na EPT é moldar os indivíduos para a realidade socioeconômica e treiná-los para a competitividade sem questionar a realidade e a exploração do homem pelo homem. Nessa perspectiva, a atividade docente está ajustada aos princípios ideológicos da classe dominante, instalada historicamente no sistema de ensino de engenharia no Brasil (BAZZO, 2010) que, conseqüentemente, coloca em destaque absoluto o desenvolvimento produtivo e econômico (produção) em detrimento de qualquer enfoque humano e social.

A formação inicial de base positivista afasta qualquer possibilidade de uma contribuição no campo da formação pedagógica (ciência da educação). A formação continuada, nesse caso, é predominantemente, na área específica da formação inicial desses professores, e a que é oferecida pelo IFNMG, segundo os interlocutores, não contribui do ponto de vista pedagógico. A profissão docente na EPT se mostra fragilizada em um horizonte que caminha para o enraizamento da cultura de que não é necessária a formação pedagógica para exercer a docência e, assim, onde todos podem exercer essa atividade. Esse perfil de professor assume uma identidade de professor *tecnólogo do ensino* (VEIGA, 2009), atende aos preceitos da alienação.

Constatamos nos discursos de alguns dos professores que possuem formação inicial em licenciatura, posicionamentos carregados por uma intencionalidade no que diz respeito a uma perspectiva crítica, voltada para a formação do professor como *agente social*, aquele que segundo Veiga (2009), tem consciência dos saberes da docência, assume a prática pedagógica como práxis, tem uma formação orientada por princípios sociopolíticos da educação, bem como preocupa com educação crítica e emancipadora. Obviamente, nesse campo as discussões críticas, tanto na formação inicial como continuada, caminham em outra direção.

A formação de professores em licenciatura não garante uma formação com perfil do *agente social*, nem todos os professores oriundos dessa formação se identificam com essa perspectiva, pois nos discursos é percebido, também, o esvaziamento dos elementos que visam à transformação social da realidade, tendo a atividade docente como instrumento racional e técnico. Esse contexto formativo não fica alheio às contradições inerentes ao capital.

A formação continuada no IFNMG/*Campus* Januária aparece em três modalidades: em Pós-Graduação *lato sensu e stricto sensu* (mestrado e doutorado interinstitucionais), e cursos instrutivos de curta duração. Os dois primeiros assumem o compromisso com a formação acadêmica e de mercado, assim como é proclamado pelo IFNMG, além de objetivar “a *formação de recursos humanos* altamente qualificados, com vistas ao ensino, à pesquisa e ao desenvolvimento científico e tecnológico”. Tal discurso revela sua real intenção, preparar os indivíduos (professores) para conformação das leis férrea do mercado, para manter o *status quo*.

O *receituário pedagógico* deslumbrado como intencionalidade pelo IFNMG/*Campus* Januária traz um conjunto de princípios que justifica, segundo os seus idealizadores, estar a serviço da construção da cidadania, da democracia, da justiça e da produção solidária. Verifica-se que tal intencionalidade educativa se articula com as contradições da sociedade capitalista, onde o mercado é sacralizado como centralidade das atividades educativas. As atividades educativas decorrentes da ação do fazer docente vivenciam uma gravíssima articulação, por um lado, utiliza de um *receituário pedagógico* cuja finalidade é escamotear a realidade, a totalidade; e por outro lado, media o processo de produção e reprodução do capital.

Destacamos, nesse estudo, as incongruências explícitas em relação ao ensino e à pesquisa. Na contramão, a última assume o papel de transferir e instrumentalizar o indivíduo empreendedor para que transforme o conhecimento em riqueza efetiva do país. Enquanto o primeiro traz o discurso abstrato sobre a formação humana. Nesse sentido, conforme Tonet (2013), não basta o acesso abstratamente pensado. Para que de fato o ensino tenha um caráter emancipador e transformador, é necessário que aqueles que articulam a crítica radical, entendam que a realidade histórica e social é resultante apenas da atividade humana.

Foi possível, a partir do que propomos nesse estudo, apreendermos sobre o real-concreto que nos revelou que os pressupostos da proposta de formação docente na EPT atendem aos imperativos da pedagogia do capital e que, conseqüentemente, as atividades docentes, em média e larga escala, impedem a formação humana emancipada, obrigando-se a atender a lógica empresarial na qual se aproximam de um fazer utilitarista e pragmático.

Com base na crítica radical marxiana, entendemos que, se de um lado, a formação de professores se faz sob determinações do capital, por outro, com base nas análises empreendidas por Jimenez (2010) e outros interpretes marxistas, a educação, como complexo social, aqui incluída a formação de professores, constituída pela práxis humana, fundada no

ato do trabalho, tem autonomia em relação à base econômica. Desse modo, pode contribuir para o rebatimento do *status quo* vigente e para sua superação, condição indispensável à humanização do homem.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.
- \_\_\_\_\_. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 51-64, Julho, 2001.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de professores para educação profissional e tecnológica e a necessária atitude integradora. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas *et al.* *Convergências e tensões no campo de formação e trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção de didática e prática de ensino).
- ARAÚJO, Ronaldo M. de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (Orgs.). Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente novo. In: \_\_\_\_\_. *Filosofia da práxis: a didática da educação profissional*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. A relação entre a infra-estrutura e as superestruturas. In: \_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BAZZO, Walter Antônio. *Ciência, tecnologia e sociedade: e o contexto da educação tecnológica*. 3.ed. Florianópolis: Ed. da EFSC, 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*. Parecer CNE/CP n. 01/2002. Diário Oficial da União de 09/04/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em 20 de maio de 2013.
- \_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Parecer CNE/CP n. 9, de 08/05/2001. Brasília, DF: DOU, 18.01.2002.
- \_\_\_\_\_. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 06 nov. 2012.
- \_\_\_\_\_. *Lei n.11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e dá outras providências. Diário Oficial da União de 30/12/2008. Brasília, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Lei n. 11.784, de 22 de setembro de 2008*. Dispõe sobre a reestruturação da Carreira de Magistério. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111784.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111784.htm)> Acesso em: 06 de jun. 2013.
- \_\_\_\_\_. *Lei n. 12.772, de 28 de dezembro de 2012*. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/12772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12772.htm)> Acesso em: 06 de jun. 2013.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 11.184, de 7 de outubro de 2005*. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.htm)> Acesso em: 17 de nov. 2013.

\_\_\_\_\_. *Resolução n. 2 de 26 de junho de 1997*. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: <[http://www.portal.mec.gov.br/setec/.../legisla\\_tecnico\\_resol02\\_26junho\\_1997](http://www.portal.mec.gov.br/setec/.../legisla_tecnico_resol02_26junho_1997)> Acesso em: 06 de jun. 2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

CIAVATTA, Maria. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *Educação Superior em Debate*, v.8, set. 2008. Brasília: Inep.

CIAVATTA, Maria. Os centros federais de educação tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. *Educação & Sociedade*, v. 1, n.1, São Paulo: Cortez; Campinas, SP: CEDES, 2006.

COSTA, Maria Adélia da. *Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos*. 2012. 231f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

COSTA, Frederico; PAULA, Ruth de; MORÃES, Betânia. Marxismo, trabalho e ser social. In: SANTOS, Deribaldo; JIMENEZ, Susana; QUIXADÁ VIANA, Cleide Maria Quevedo; RABELO, Jackline (Orgs.). *Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo*. Fortaleza: EdUECE, 2013.

COSTA, Frederico Jorge Ferreira; MORAES, Betânia Moreira de; MAIA FILHO, Osterne Nonato. Alienação, educação e reprodução social: notas para um debate necessário. In: FÉRIAS, Maria Sabino de; NÓBREGA-TERRIEN, Silva Maria; CARVALHO, Antonia Dalva França (Orgs.). *Diálogos sobre a formação de professores: olhares plurais*. Terezina: EDUFPI, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez, 1985.

DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI)*. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2001.

DEMO, Pedro. Confronto com o instrucionismo. In: \_\_\_\_\_. *Formação permanente e tecnologias educacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DUARTE, Newton. *Vygotsky e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. Trad. Maria de Fátima Oliveira do Coutto. São Paulo: Hedra, 2010.

FREIRE, Paulo. *Conscientização. Teoria e prática da libertação*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 1980.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. *Educação e crise do capitalismo real*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marisa. A gênese do decreto 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, Antonio Carlos. *Estudo de caso*. São Paulo: Atlas, 2009.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS. *Estatuto do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG*, 2008. Disponível em: <<http://www.ifnmg.edu.br/documentosinstitucionais/regulamentos>>. Acesso em: 06 de fev. 2014.

\_\_\_\_\_. *Edital n. 11, de 2 de junho de 2009*. Concurso público para provimento de cargos de professor de ensino básico, técnico e tecnológico. Disponível em <<http://www.ifnmg.edu.br/concurso/prof-efetivo/noticias-2011/1195-professor-efetivo-edital-n-1109-ifnmg>> Acesso em: 2 de jun. 2013.

\_\_\_\_\_. *Edital n 018, de 12 de abril de 2010*. Concurso público para provimento de cargos de professor de ensino básico, técnico e tecnológico. Disponível em <<http://www.ifnmg.edu.br/concurso/prof-efetivo/noticias-2011/1195-professor-efetivo-edital-n-1109-ifnmg>> Acesso em: 2 de jun. 2013.

\_\_\_\_\_. *Edital n 115, de 31 de maio de 2012*. Concurso público para provimento de cargos de professor de ensino básico, técnico e tecnológico. Disponível em <<http://www.ifnmg.edu.br/concurso/prof-efetivo/noticias-2011/1195-professor-efetivo-edital-n-1109-ifnmg>> Acesso em: 2 de jun. 2013.

\_\_\_\_\_. *Programa Institucional de Desenvolvimento dos Servidores (PIDS)*. IFNMG, 2013. Disponível em: <<http://www.ifnmg.edu.br/>>. Acesso em: 06 de ago. 2013.

\_\_\_\_\_. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)*. IFNMG, 2008. Disponível em: <<http://www.ifnmg.edu.br/documentosinstitucionais>>. Acesso em: 06 de ago. 2013.

\_\_\_\_\_. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)*. IFNMG, 2013. Disponível em: <<http://www.ifnmg.edu.br/documentosinstitucionais>>. Acesso em: 06 de fev. 2014.

\_\_\_\_\_. *Quadro de atividades docentes*. Departamento de Ensino – IFNMG, 1/2013.

\_\_\_\_\_. *Regulamento para a gestão das atividades docentes do IFNMG, 2013*. Disponível em: <<http://www.ifnmg.edu.br/documentosinstitucionais/regulamentos>>. Acesso em: 15 de dez. 2013.

\_\_\_\_\_. *Regulamento dos cursos de educação profissional técnica de nível médio do IFNMG, 2013*. Disponível em: <<http://www.ifnmg.edu.br/documentosinstitucionais/regulamentos-ensino>>. Acesso em: 06 de fev. 2014.

\_\_\_\_\_. *Regulamento dos cursos de graduação do IFNM, 2013*. Disponível em: <<http://www.ifnmg.edu.br/documentosinstitucionais/regulamentos-ensino>>. Acesso em: 06 de fev. 2013.

\_\_\_\_\_. *Relatório de Gestão do IFNMG, 2012*. Disponível em: <<http://www.ifnmg.edu.br/>>. Acesso em: 06 de ago. 2013.

JIMENEZ Susana Vasconcelos; MAIA FILHO, Osterne Nonato. A chave do saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. In: SANTOS, Deribaldo; JIMENEZ, Susana; QUIXADÁ VIANA, Cleide Maria Quevedo; RABELO, Jackline (Orgs.). *Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo*. Fortaleza: EdUECE, 2013. p. 113-134.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos. *Mercantilização do ensino e reprodução do capital*. Fortaleza, 2010. (mimeo).

JIMENEZ, Susana Vasconcelos *et al.* A Ontologia marxiana e a pesquisa educacional: pressupostos teóricos e exigências metodológicas. In: THERRIEN, Silvia Maria Nóbrega; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES João Batista Carvalho (Orgs.). *Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto*. Fortaleza: EdUECE, 2011. v.3, p.151-168.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; SANTOS, Deribaldo. O ensino superior não universitário no Brasil: a reforma para o mercado. In: *Marxismo, educação e luta de classes: pressupostos ontológicos e desdobramentos ideopolíticos*. Fortaleza: EdUECE, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educação & Sociedade*, v. 1, n.1, São Paulo: Cortez; Campinas, SP: CEDES, 2006.

\_\_\_\_\_. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *Educação Superior em Debate*, v. 8, set. 2008. Brasília: Inep.

\_\_\_\_\_. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. *Introdução à filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Burgueses, proletários e trabalhadores*. In: \_\_\_\_\_. Proletariado e sujeito revolucionário. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LESSA, Sérgio. Da constatação à revolução. In: BERTOLDO, Edna; MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; JIMENEZ, Susana Vasconcelos (Orgs.). *Trabalho, educação e formação humana frente a necessidade histórica da resolução*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LESSA, Sérgio. A alienação. In: \_\_\_\_\_. *Para compreender a antologia de Lukács*. 3.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. *A formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: um estudo da concepção política*. 2012. 131f. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação.

- LIMA FILHO, Domingos Leite. Universidade tecnológica e redefinição da institucionalidade da educação profissional: concepções e práticas em disputa. In: MOLL, Jaqueline. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008.
- \_\_\_\_\_. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MEC/INEP (Org.). *Formação de professores para educação profissional e tecnológica*. Brasília: MEC/Inep, 2008, v. 8, p.67-82.
- \_\_\_\_\_. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. LOPES, Eliane Marta Teixeira; PEREIRA, Ricardo Marcelo (Orgs.). *Conhecimento e inclusão social: 40 anos de pesquisa em educação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- MANFREDI, Silvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Contribuição à crítica da economia política*. Trad. Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Trad. Rubens Enderle; Nélio Schneider; Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. ampliada. São Paulo: Boitempo, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- \_\_\_\_\_. *O século XXI: socialismo ou barbárie?* Trad. Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MENDES, Valdelaine da Rosa. Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais. In: PARO, Vitor Henrique (Org.). *A teoria do valor em Marx e a educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de educação profissional e tecnológica. *Educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio*: documento base. Brasília: Setec/MEC, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Princípios norteadores das engenharias nos Institutos Federais*. Brasília: Setec/MEC, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Proposta em discussão: políticas públicas para a educação profissional e tecnológica*. Brasília: Setec/MEC, 2004.
- MONTEIRO, Diana Silva; JIMENEZ, Susana; GOMES, Valdemarin Coelho. O professor para a educação do futuro: reflexões sobre a formação e a prática docente subscritas ao ideário pedagógico do capital em crise. In: FÉRIAS, Maria Sabino de; NÓBREGA-THERRIEN,

Silva Maria; CARVALHO, Antonia Dalva França (Orgs.). *Diálogos sobre a formação de professores: olhares plurais*. Terezina: EDUFPI, 2012.

MORAES, M. C. M. de; TORRIGLIA, P. L. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, M. C. M. de (Org.). *Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. Cap. 2, p. 45-60.

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

NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. *Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos Cefets*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, Ramon de. A regulação da educação profissional brasileira em tempos de crise do capital. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas *et al.* *Convergências e tensões no campo de formação e trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção de didática e prática de ensino)

OTRANTO, Célia Regina. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Ifets. *Revista RETTA* (PPGEA/UFRRJ), ano 1, n. 1, jan-jun 2010, p. 89-110.

PACHECO, Eliezer (Org.). *Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: propostas de diretrizes curriculares nacionais*. Brasília: Setec/MEC, 2012.

\_\_\_\_\_. *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Brasília: Setec/MEC, 2011.

PAULO NETTO, José. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PINIAGO, Maria Cristina Soares. Keynesianismo, neoliberalismo e os antecedentes da “crise” do Estado. In: MELO, Edivânia; ANDRADE, Mariana Alves de; PINIAGO, Maria Cristina Soares (Org.). *Marx, Mézáros e o Estado*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2010.

QUIXADÁ VIANA, Cleide M. Q. A identidade do professor e o papel da pesquisa no fazer docente. In: QUIXADÁ VIANA, Cleide M. Q. *et. al.* *Didática*. Fortaleza: EdUECE, 2004. p. 33-42.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Deribaldo. *Graduação tecnológica no Brasil: crítica à expansão do ensino superior não universitário*. Curitiba, PR: CRV, 2012.

SANTOS, Deribaldo; JIMENEZ, Susana . Graduação tecnológica no Brasil: aproximações críticas preliminares. *Linhas Críticas* (Online), Brasília, v. 15, n. 28, p. 171-185, jan./jun. 2009.

SAVIANI, Dermeval. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 29. Caxambu, out. 2006.

- \_\_\_\_\_. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Contribuições da filosofia para a educação*. Brasília, 1990. (mimeo).
- \_\_\_\_\_. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.
- SILVA, Antonia Almeida. Democracia e democratização: primeiras aproximações a partir da teoria do valor. In: PARO, Vitor Henrique (Org.). *A teoria do valor em Marx e a educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- SCALCON, Suze. Formação: o viés das políticas de (trans)formação docente para o século XXI. In: ALMEIDA, Malu (Org.). *Políticas educacionais e práticas pedagógicas: para além da mercadorização do conhecimento*. Campinas, SP: Alínea, 2005. (Coleção educação em debate). Cap. 6. p.105-125.
- \_\_\_\_\_. O pragmatismo epistemológico e a formação de professores. *Percursos Revista*, Florianópolis, v. 9, n. 02, p.35-49, 2008.
- SOUSA, José Vieira de. *Instituição do Estado e da democracia nas sociedades modernas: o surgimento do individualismo*. Brasília: Universidade de Brasília – UnB, 2013. (Aula 6, disciplina Estado, Políticas Públicas e Educação).
- TONET, Ivo. *Atividades educativas emancipadoras*. Maceió, 2013. Disponível em <[http://www.ivotonet.xpg.com.br/atividades\\_educativas\\_emancipadoras.pdf](http://www.ivotonet.xpg.com.br/atividades_educativas_emancipadoras.pdf)> Acesso em: 11/01/2014.
- \_\_\_\_\_. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Ed. Unijui, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Educação e concepção de sociedade*. Marília, 1998. Disponível em <[http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/educacao\\_e\\_concepcoes\\_de\\_sociedade.pdf](http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/educacao_e_concepcoes_de_sociedade.pdf)> Acesso em: 23/09/2013.
- \_\_\_\_\_. *Educação e formação humana*. Maceió, 2006. Disponível em <[http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/educacao\\_e\\_formacao\\_humana.pdf](http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/educacao_e_formacao_humana.pdf)> Acesso em: 23/09/2013.
- \_\_\_\_\_. Marxismo e educação. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos *et al* (Orgs.). *Marxismo, educação e luta de classes*. Fortaleza: UECE/IMO/SINTSEF, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Método científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.
- TUMOLO, Paulo Sergio. Trabalho, ciência e reprodução do capital. In: BORTOLDO, Edna; MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; JIMENEZ, Susana (Orgs.). *Trabalho, educação e formação humana frente a necessidade histórica da revolução*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro; QUIXADÁ VIANA, Cleide M. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga; SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs.). *A escola mudou. Que mude a formação de professores!* 3.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 13-34.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A aventura de formar professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2009.
- \_\_\_\_\_. (Coord.). *Repensando a didática*. 29. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

\_\_\_\_\_. *A prática pedagógica do professor de didática*. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 1989.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

**APÊNDICES**

**APÊNDICE 1: Carta de apresentação**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

**PROJETO: A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO IFNMG – CAMPUS JANUÁRIA**

Prezado (a) Professor (a),

Sou professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do IFNMG/*Campus* Januária e mestrando em Educação pela UnB. Estou desenvolvendo uma pesquisa que objetiva analisar a proposta de formação docente para o professor do EBTT no IFNMG/*Campus* Januária e a percepção dos professores participantes sobre o desenvolvimento profissional docente.

Nesse sentido, solicito sua colaboração para responder a este questionário. Sua opinião é indispensável e valiosa para este trabalho, podendo trazer contribuições significativas para a análise das ações de formação continuada de docentes do IFNMG/*Campus* Januária.

Esclareço que as informações prestadas serão utilizadas estritamente para fins de estudos acadêmicos, garantindo total sigilo sobre as fontes. Mas, se for de sua preferência, sinta-se à vontade para não se identificar.

Leia com atenção e responda cada questão de acordo com a sua situação.

Agradeço, antecipadamente, sua participação nesta pesquisa.

Atenciosamente,

**Wanderson Pereira Araújo**  
Discente do PPGE/FE/UnB

**Profa. Dra. Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana**  
Professora Orientadora – PPGE/FE/UnB

**APÊNDICE 2: Termo de consentimento livre e esclarecido****Responsável pela Pesquisa:** Wanderson Pereira Araújo**RG:** MG-11.750.306 SSP/MG**Título da Pesquisa:** A formação docente para a educação profissional e tecnológica no IFNMG/*Campus* Januária

Eu \_\_\_\_\_, fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre os objetivos da pesquisa intitulada “**A formação docente para a educação profissional e tecnológica no IFNMG/*Campus* Januária**”. Assim, autorizo a utilização das minhas informações para fins científicos, sem restrição de citações dos dados obtidos, por tempo indeterminado, em meio impresso, digital e outros. Sei que o pesquisador manterá caráter confidencial dos dados fornecidos e pautará pela ética no tratamento das informações não comprometendo a minha identidade e privacidade. Foi-me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado com o objetivo científico, mantendo a minha identidade em sigilo.

Declaro, ainda, que recebi cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Januária/MG, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE 3: Questionário de pesquisa**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

**PROJETO:** A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
 E TECNOLÓGICA NO IFNMG – *CAMPUS* JANUÁRIA

**SEGMENTOS 1:** Bacharelados/Engenheiros e Tecnólogos

**SEGMENTOS 2:** Licenciados

**I – Identificação geral, informações sobre a formação acadêmica e a atuação profissional no IFNMG.**

1. Nome:			
2. E-mail:		3. Tel.:	4. Cel.:
6. Idade:			
01 - ( ) de 18 a 25 anos	02 - ( ) de 26 a 35 anos	03 - ( ) de 36 a 45 anos	
04 - ( ) de 46 a 55 anos	05 - ( ) de 56 a 65 anos	06 - ( ) mais de 65 anos	
7. Profissão:			
8. Unidade acadêmica ao qual está vinculado (a):			
9. Cursos nos quais atua:			
01 - ( ) ensino técnico (integrado, concomitante e subsequente) 02 - ( ) graduação			
03 - ( ) pós-graduação 04 - ( ) programas temporários. Especifique:			
10. Disciplina(s) que leciona:			
11. Grau acadêmico de sua formação inicial?			
01 - ( ) Licenciatura	02 - ( ) Bacharelado/Engenharia	03 - ( ) Tecnólogo	
12. Quanto à sua formação, preencha o quadro a seguir, conforme sua situação:			
<b>FORMAÇÃO</b>	<b>CURSO</b>	<b>ANO DE CONCLUSÃO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
Graduação			
Especialização			
Mestrado			
Doutorado			
Pós-Doutorado			
Livre Docência			
13. Quais atividades você desenvolve no IFNMG/ <i>Campus</i> Januária?			
01 - ( ) Pesquisa	02 - ( ) Extensão	03 - ( ) Ensino técnico	
04 - ( ) Ensino de Graduação	05 - ( ) Ensino de pós-graduação <i>lato sensu</i>	06 - ( ) Ensino de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	

07 – ( ) Orientação acadêmica 10 – ( ) Outras	08 – ( ) Gestão	09 – ( ) Consultoria externa
14. Qual o seu vínculo com o IFNMG? 01 – ( ) Efetivo 03 – ( ) Cedido		
02 – ( ) Temporário 04 – ( ) Outro:		
15. Qual é a sua categoria funcional?		
16. Qual seu Regime de Trabalho? 01 – ( ) Dedicção exclusiva 03 – ( ) 20 horas		
02 – ( ) 40 horas 03 – ( ) Outro:		
17. Em qual ano ingressou na instituição?		
18. Assinale a (s) modalidade (s) de ensino em que já trabalhou como professor (a): 01 – ( ) Educação Infantil 03 – ( ) Ensino Médio 05 – ( ) Educação Especial 07 – ( ) Educação Superior		
02 – ( ) Ensino Fundamental 04 – ( ) Educação de Jovens e Adultos 06 – ( ) Educação Profissional 08 – ( ) Outra:		
19. Há quanto tempo você atua como professor (a)? 01 – ( ) de 0 a 10 anos 04 – ( ) de 21 a 25 anos		
02 – ( ) de 11 a 15 anos 05 – ( ) acima de 25 anos		
03 – ( ) de 16 a 20 anos		
20. Além da docência, você realiza outra atividade remunerada? 1 - ( ) Não 2 - ( ) Sim. Qual? Quantas horas semanais dedica a essa atividade?		
21. Por qual motivo ingressou na docência do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica? 01 – ( ) Pelo desejo de ser professor da educação profissional e tecnológica. 02 – ( ) A oportunidade surgiu por acaso. 03 – ( ) Pela necessidade de complementação de renda. 04 – ( ) Porque o mercado de trabalho valoriza e confere maior grau de confiabilidade a um profissional que é docente da EPT. 05 – ( ) Pelo interesse em realizar pesquisa aplicada e técnicas de inovação tecnológica. 06 – ( ) Por outra (s) razão (s)? Especificar:		
22. Antes de ingressar no magistério do EBTT, você teve alguma experiência de formação pedagógica, voltada para o exercício da docência? 01 - ( ) Sim      02 - ( ) Não Em caso positivo, qual (is)?  Em caso negativo, como se deu sua formação docente?		
23. Quais as principais dificuldades enfrentadas no exercício da docência na EPT?		
24. O IFNMG/Campus Januária oferece algum curso de formação pedagógica ou continuada? Em caso positivo, como você o avalia?		

<p>25. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), em seu art. 67, aponta que “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, [...]: aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...]; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; condições adequadas de trabalho”.</p> <p>Qual é a avaliação que você faz da política de formação continuada no IFNMG?</p>
<p>26. De que forma o seu Curso de Graduação, Especialização, Mestrado e/ou Doutorado, do ponto de vista pedagógico, contribuiu/contribui para o exercício do magistério na EPT? Em que (quais) aspecto (s)?</p>
<p>27. Como você concebe, organiza, desenvolve e avalia sua prática docente no âmbito da EPT?</p> <p>01 – ( ) Com base no conhecimento específico da disciplina, tendo em vista as técnicas.  02 – ( ) Com base nos conhecimentos didático-pedagógicos, específicos, tendo em vista as bases tecnológicas e valores do trabalho de forma crítica, tendo a avaliação um papel de mediação.  03 – ( ) Com base nos instrumentos de racionalidade técnica, tendo como objetivo a preparação do sujeito para o mercado de trabalho sem outras preocupações de ordem pedagógica.  04 – ( ) A minha prática é voltada exclusivamente para a transmissão de conteúdos, de modo rigoroso, com provas que servem de aferição do conhecimento adquirido pelos anos, visando cumprir as tarefas definidas em planos de ensino.  05 – ( ) Outros. Quais?</p>
<p>28. Quais são os saberes que você julga necessário para o desenvolvimento da docência na EPT?</p>
<p>29. Como você identifica o perfil do professor do EBTT no contexto da EPT no seu ponto de vista?</p> <p>01- ( ) Sujeito flexível e empreendedor, que desenvolva as aptidões determinadas conforme as finalidades dos IFs, tendo como foco o desenvolvimento produtivo e econômico.  02- ( ) Sujeito intimamente ligado a um projeto de sociedade globalizada e social liberal, inspirado e movido por um modelo de formação que representa uma opção político-teórica. Tendo o bom senso e espírito flexível as adaptações que o mundo globalizado exige.  03 - ( ) Sujeito que busca autonomia profissional, reflete de forma crítica em relação as sua prática, tendo como princípio a unicidade entre teoria e prática numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado.  04 - ( ) Outro? Especifique:</p>

**II – Informações sobre as propostas e ações de formação continuada para os professores do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) do IFNMG/Campus Januária**

<p>30. Qual a principal finalidade das propostas e ações de formação continuada dos docentes, desenvolvidas pelo IFNMG?</p> <p>01 – ( ) Contribuir para a formação pedagógica ao que se refere aos conteúdos, metodologia e a</p>
---



**ANEXOS**

**Anexo 1: Identificação dos interlocutores (professores bacharéis/engenheiros e tecnólogos - segmento 1)**

<b>Nº.</b>	<b>Nome dos Professores</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Tempo de atuação</b>	<b>Formação acadêmica</b>
01	Prof. João	DE	4 anos	Graduação em Engenharia Florestal Mestrado em Ciências e Tecnologia da Madeira
02	Prof. Wilton	DE	5 anos	Bacharel em Administração Formação Pedagógica (Licenciatura) Mestrado em Administração
03	Prof. Milton	DE	7 anos	Bacharel em Administração Especialização em Metodologia do Ensino
04	Profª Ana	DE	4 anos	Bacharel em Enfermagem Especialização em Traumas e Terapia Intensiva para Enfermeiros
05	Prof. Célio	DE	5 anos	Bacharelado em Sistema de Informação Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica
06	Prof. Clarisse	DE	6 anos	Bacharel em Sistema de Informação Mestrado em Ciências da Computação
07	Prof. Túlio	DE	5 anos	Graduado em Zootecnia Formação Pedagógica (Licenciatura) Mestrado em Zootecnia
08	Prof. Tércio	40h	3 anos	Bacharel em Biologia Especialização em Recursos Hídricos e Ambientais
09	Prof. Fabrício	DE	3 anos	Bacharel em Agronomia Doutorado em Agronomia/Fitotecnia
10	Prof. Rafael	DE	6 anos	Graduado em Ciências Econômicas Mestrado em Economia
11	Prof. Pedro	DE	5 anos	Bacharel em Direito Mestre em Educação, Administração e Comunicação
12	Profª Joana	DE	18 anos	Tecnologia em Processamento de Dados Doutorado em Engenharia Elétrica
13	Profª Simone	DE	4 anos	Bacharel em Administração Especialização em Controladoria
14	Profª Rosa	DE	11 anos	Bacharel em Direito Especialização em Políticas Públicas
15	Prof. Hudson	DE	1 ano	Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistema Especialização em Sistema de Informação
16	Prof. Marcelo	DE	4 anos	Engenharia Civil Mestre em Ensino de Ciências

Fonte: ARAÚJO, pesquisa de mestrado, 2014.

**Anexo 2: Identificação dos interlocutores (professores licenciados - segmento 2)**

<b>Nº.</b>	<b>Nome dos Professores</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Tempo de atuação</b>	<b>Formação acadêmica</b>
01	Profª Elisa	DE	4 anos	Licenciatura em Matemática Mestrando em Matemática
02	Profª Maria	DE	3 anos	Licenciatura em Ciências Biológicas e Bacharelado em Ciências Biológicas
03	Profª Cássia	DE	5 anos	Licenciatura em Matemática Especialização em Educação Matemática
04	Prof. Ailton	DE	4 anos	Licenciado em Pedagogia Especialização em Docência do Ensino Superior
05	Prof. Edilson	DE	6 anos	Licenciatura em Física Doutorado em Física
06	Prof. Talles	DE	6 anos	Licenciatura em Ciências (Matemática) Mestrado em Educação Matemática
07	Prof. Nilton	DE	6 anos	Licenciatura em Física
08	Profª Iris	DE	4 anos	Licenciatura em Letras/Inglês Especialização em Língua Inglesa
09	Profª Ângela	DE	2 anos	Licenciatura em Pedagogia Mestrado em Educação
10	Prof. José	DE	4 anos	Licenciatura em Química Mestrado em Química
11	Prof. Robert	DE	4 anos	Licenciatura em Matemática Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática
12	Profª Laura	DE	4 anos	Licenciatura em Pedagogia Especialização em Educação Especial
13	Profª Elis	DE	5 anos	Ciências com Habilitação em Biologia Mestrado Produção Vegetal no Semi-árido
14	Prof. Marcos	DE	3 anos	Licenciatura em Matemática Mestrando em Educação
15	Profª Alice	DE	6 anos	Licenciatura em Pedagogia Doutorado em Educação
16	Profª Sofia	DE	34 anos	Licenciatura em Ciências Agrárias (Esquema II) e Tecnólogo em Administração Rural Mestrado em Educação Agrícola

Fonte: ARAÚJO, pesquisa de mestrado, 2014.

### Anexo 3: Estrutura organizacional do IFNMG/campus-Base

