UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

LUIZ APARECIDO ALVES DE SOUZA

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (2008-2018): CADEIAS PRODUTIVAS E POLITECNIA

CURITIBA

2019

LUIZ APARECIDO ALVES DE SOUZA

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (2008-2018): CADEIAS PRODUTIVAS E POLITECNIA

Tese apresentada ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira

CURITIBA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

S719 Souza, Luiz Aparecido Alves de.
Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica do Instituto Federal do Paraná (2008-2018): cadeias produtivas e politecnia / Luiz Aparecido Alves de Souza; orientadora Profª. Drª. Maria de Fátima Rodrigues Pereira.
325f.

Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2019.

1. Políticas de formação de professores. 2. Educação profissional e tecnológica. 3. Instituto Federal do Paraná. 4. Reestruturação produtiva. 5. Cadeias produtivas. 6. Politecnia. I. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação/ Doutorado em Educação. II. Título.

CDD 370.71098162

Universidade Tuiuti do Paraná

Credenciada por Decreto Presidencial de 7 de julho de 1997 - D.O.U nº 128, de julho de 1997, Seção 1, página 14295

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ATA DO EXAME DE DEFESA DE TESE

Aos vinte e oito dias do mês de março de dois mil e dezenove, foi realizada a sessão de Defesa de **Tese** de **Doutorado** intitulada **"Políticas de Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação do Paraná (2008-2018): Cadeias Produtivas e Politecnia"** apresentada por **Luiz Aparecido Alves de Souza.** Os trabalhos foram iniciados às 14:00 horas pela **Prof.ª Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira,** Presidente da Banca Examinadora constituída pelos professores abaixo nominados. A Banca Examinadora passou à arguição do doutorando. Encerrados os trabalhos às 17:45 horas, os examinadores reuniram-se para avaliação cujo resultado é o que segue:

A banca examinadora aprova o texto. Destaca o belo trabalho substanciado com os documentos e recomenda a divulgação do resultado.

Prof.ª Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira – Presidente da Banca

Maria de Fátima R. Pereira — Aprovado

Assinatura — **Conceito**

Prof.ª Dra. Rosane de Fátima Batista Teixeira - Membro Titular Externo - IFPR

Rosane B. Teixeira — Aprovado

Assinatura — **Conceito**

Prof. Dr. Armenes de Jesus Ramos Júnior - Membro Titular Externo - UTFPR

Assinatura — **Conceito**

Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto - Membro Titular - UTP

Pedro L. da Costa Neto — Aprovado

Assinatura — **Conceito**

Prof.ª Dra. Maria Antonia de Souza - Membro Titular - UTP

Assinatura — Aprovado **Conceito**

Curitiba, 28 de março de 2019.

Maria de Fátima Rodrigues Pereira

Prof.ª Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira
Presidente da Banca

TERMO DE APROVAÇÃO

LUIZ APARECIDO ALVES DE SOUZA

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (2008 – 2018): CADEIAS PRODUTIVAS E POLITECNIA

Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Doutorado em Educação, na linha de Políticas Públicas, da Universidade Tuiuti do Paraná, seguinte banca examinadora:

Prof.ª Dra. Anita Helena Schlesener

Coordenadora do Programa em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.ª Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira

Presidente – Universidade Tuiuti do Paraná, UTP

Prof.ª Dra. Rosane de Fátima Batista Teixeira

Instituto Federal do Paraná - IFPR

Prof. Dr. Armenes de Jesus ramos Júnior

Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR

Prof.ª Dra. Maria Antônia de Souza

Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto

Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

Curitiba, 28 de março de 2019

A todos os profissionais da educação que permitam que um novo sentido do possível abra caminhos para uma outra sociabilidade- a do trabalho associado e comum.

AGRADECIMENTOS

Quero externar aqui meu agradecimento a todos que contribuíram para que este estudo se concretizasse.

A Xavier, por cuidar de mim. Sua bondade, carinho e compreensão se tornaram bálsamo nesse tempo de estudo. Aos meus pais, Alziro Alves de Souza (*in memoriam*) e Maria Paula Batista de Souza, exemplos de trabalho e honestidade. Aos meus irmãos, Maria Aparecida, Neide Maria, José Roberto, Reginaldo, Fátima e suas famílias, exemplos de luta constante.

Aos meus amigos de longa data: Claudomiro, Gleybson, Adair, Francisco, Aguinaldo e outros tantos que permitiram confidências e cumplicidades nos momentos de “Cafofo”. Ao coletivo do Café Filosociológico, do Colégio Estadual Presidente Abraham Lincoln que no compromisso ético-político com a educação, foi tecida a tese. Aos colegas do Instituto Federal do Paraná pelo incentivo e torcida: Adnilra, Vanessa, Paulo, Marissoni, Hanny, Rafael, Patrícia, Marilisi e Izaías Costa Filho (Kiko).

Aos professores do Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná pelas magníficas aulas que contribuíram para meu processo formativo como pesquisador. Um agradecimento especial ao Prof. Doutor Geraldo Augusto Pinto da UTFPR, por apontamentos precisos no processo da pesquisa.

Ao Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Políticas Educacionais (TEPE), necessário e importante espaço de interlocução e de trabalho associado junto aos desafios de construir a pesquisa no Brasil. Os debates foram imprescindíveis para o desenvolvimento desta tese.

Aos membros da banca de qualificação, Prof. Doutor Armenes de Jesus Júnior, respeitado intelectual do campo crítico; Profª. Doutora Rosane de Fátima Batista Teixeira, estudiosa da formação de professores; Profª. Doutora Maria Antônia de Souza, brilhante pesquisadora que me ensinou os primeiros passos da pesquisa no mestrado; e Prof. Doutor Pedro Leão da Costa Neto, referência em honestidade e generosidade intelectual.

Por fim, à Prof. Doutora Maria de Fátima Rodrigues Pereira, dileta orientadora, de uma sensibilidade e paixão pela pesquisa que encanta a todos que a cercam. Muito obrigado por sua atenção, generosidade e cuidado.

“Os Institutos Federais constituem um espaço fundamental na construção dos caminhos com vista ao desenvolvimento local e regional. Para tanto, devem ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para o trabalho determinado por um mercado que impõe seus objetivos.”

Concepções e Diretrizes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

“Não há estrada real para a ciência, e só têm probabilidade de chegar a seus cumes luminosos aqueles que enfrentam a canseira para galgá-los por veredas abruptas”.

Karl Marx

RESUMO

A presente tese teve como objeto de investigação as políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica. A pesquisa procurou responder sobre as políticas que vêm concorrendo para a formação do professor que trabalha nessa área da educação, tendo em vista os interesses do capital e/ou do trabalho no contexto da reestruturação produtiva. Desse modo, a questão nuclear desta tese é: a que formação têm atendido as políticas de formação de professores da educação profissional e tecnológica do Instituto Federal do Paraná, no contexto das disputas por uma educação polivalente e politécnica? A pesquisa teve tratamento segundo os pressupostos teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético e de procedimentos de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e questionário. Para elucidar a problemática e os objetivos, fizemos uma incursão pelas produções acadêmicas; em seguida, analisamos os decretos exarados nos governos FHC (nº 2.208/1997), Lula (nº 5.154/2004) e Dilma (nº 8.268/2014), apontando seus dilemas para a educação profissional e tecnológica bem como os ordenamentos jurídicos institucionais no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), assim como os documentos internos do Instituto Federal do Paraná para captar as políticas determinadas nessa arena. Trabalhamos na análise dos editais de concursos públicos para a docência publicados pelo IFPR (2010-2016) e analisamos o perfil dos professores aprovados nesses editais. Como resultado da pesquisa, evidencia-se que os ordenamentos jurídico-institucionais apontam para a possibilidade da educação profissional e tecnológica nos pressupostos da politecnia, salvaguardando as disputas e os consensos possíveis que esses documentos expressam na relação entre capital e trabalho, que os tornam muitas vezes ambíguos. Os editais de concursos docentes apresentaram estreita relação com as políticas desenvolvimentistas do governo federal no país, nomeadamente com a Política Industrial (FHC, Lula e Dilma), que impuseram o conceito de arranjos produtivos locais (APLs), ou seja, as cadeias produtivas. O estudo realizado possibilita apontar que a tese que se defende é: as políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica têm atendido à polivalência e ambiguamente apontado a politecnia como possibilidade, anunciada, mas não efetivada, e que os professores que responderam ao questionário reconhecem que sua formação inicial não os preparou para o desenvolvimento complexo da relação entre trabalho e educação e questionam políticas institucionais de formação profissional e tecnológica que defendem uma formação politécnica.

Palavras-chave: Políticas de formação de professores; Educação Profissional e Tecnológica; Instituto Federal do Paraná; Reestruturação Produtiva; Cadeias Produtivas; Politecnia.

ABSTRACT

The purpose of this thesis was to investigate teacher training politics for vocational and technological education. The research sought to answer the policies that have been competing for the training of teachers working in vocational and technological education, in view of the interests of capital and / or labor in the context of productive restructuring. Thus, the core issue of this thesis is: what training has attended the politics of teacher training in the professional and technological education of the Federal Institute of Paraná, in the context of disputes for a polyvalent and polytechnic education? The research was treated according to the theoretical-methodological assumptions of historical-dialectical materialism and procedures of bibliographic research, documentary and quiz. To elucidate the problematic and the objectives, we made an incursion for the academic productions; (1998), Lula (5,154 / 2004) and Dilma (nº 8.268 / 2014), pointing out their dilemmas for vocational and technological education as well as institutional Ministry of Education (MEC) and the Secretariat of Professional and Technological Education (SETEC), as well as the internal documents of the Federal Institute of Paraná to capture the policies determined in this arena. We work on the analysis of public examinations for teaching, published by IFPR (2010-2016), and analyzed the profile of teachers approved in these edicts. Because of the research, it is evident that the legal-institutional frameworks point to the possibility of Professional and Technological Education, in the assumptions of Politecnia, safeguarding the disputes and possible consensus that these documents express in the relation capital and labor, which make them often ambiguous. The calls for tenders were closely related to the development policies of the federal government in the country, namely with the Industrial Policy (FHC, Lula and Dilma), which imposed the concept of Local Productive Arrangements (APLs), that is, the productive chains. The study made it possible to point out that the thesis that is defended is: The policies of teacher education for professional and technological education have attended the polyvalence and ambiguously pointed to the possibility of polytechnics, announced but not implemented, and that teachers who responded to the questionnaire recognize that their initial training did not prepare them for the complex development of the relation Work and Education and question institutional policies of professional and technological training and that they defend a polytechnic formation.

Key words: Teacher training politics; Professional and Technological Education; Federal Institute of Paraná; Productive Restructuring; Production Chains and Politecnia.

LISTA DE GRÁFICO

GRÁFICO 1- PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS (TESES, DISSERTAÇÕES E PERIÓDICOS) FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (2008-2017) 30

GRÁFICO 2- COMPARATIVO DE TAXA DE ESCOLARIDADE NO SISTEMA ESCOLAR PÚBLICO (1992-2002) 121

GRÁFICO 3- REGIME DE TRABALHO NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ..... 206

GRÁFICO 4- TEMPO DE TRABALHO NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ..... 210

GRÁFICO 5- FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ..... 213

GRÁFICO 6- TITULAÇÃO MÁXIMA DOS PROFESSORES NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ.....217

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- TEMAS NAS PESQUISAS COLETADAS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.....32

QUADRO 2: TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA .34

QUADRO 3: ARTIGOS SELECIONADOS EM PERIÓDICOS SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (2008- 2017) 48

QUADRO 4: LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA REFERENTE À FORMAÇÃO DE PROFESSORES (1910-2017) 125

QUADRO 5- EDITAIS DE CONCURSOS PÚBLICOS DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ ENTRE 2010 À 2016.....172

QUADRO 6- INDICATIVO DAS TITULAÇÕES EXIGIDAS NOS EDITAIS DE 2010 DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ.....174

QUADRO 7- INDICATIVO DE TITULAÇÃO CORPO DOCENTE DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM EXERCÍCIO EM 2015.....179

QUADRO 8- EXCERTOS DAS EXIGÊNCIAS DE TITULAÇÃO E CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS PARA CONCURSO PÚBLICO DA CARREIRA EBTT DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, PARA A ÁREA DE CONHECIMENTO DE FÍSICA.....184

QUADRO 9- APRESENTAÇÃO DE COMO DEVERIA FICAR A REDAÇÃO QUANTO AS EXIGÊNCIAS DE TITULAÇÃO E DE CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS PARA O EDITAL DE CONCURSO PÚBLICO PARA A CARREIRA EBTT NUMA DETERMINADA ÁREA DO CONHECIMENTO.....186

QUADRO 10- EXCERTO DO EDITAL Nº 90/2013 QUANTO INFERIÇÃO DE CONTEÚDOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....187

QUADRO 11- EXCERTO DO EDITAL Nº 90/2013 QUANTO OS CRITÉRIOS DA PROVA ESCRITA.....188

QUADRO 12- EXCERTO DO EDITAL Nº 90/2013 QUANTO OS CRITÉRIOS DA PROVA DIDÁTICA.....189

QUADRO 13- EXCERTO DO EDITAL Nº 90/2013 QUANTO OS CRITÉRIOS DO DESENVOLVIMENTO DA AULA (PROVA DIDÁTICA) 189

QUADRO 14- EXCERTO DO EDITAL Nº 90/2013 QUANTO OS CRITÉRIOS À POSTURA DO PROFESSOR DURANTE A AULA (PROVA DIDÁTICA) 190

QUADRO 15- EXCERTO DO EDITAL Nº 90/2013 QUANTO OS CRITÉRIOS DO MEMORIAL DESCRITIVO.....190

QUADRO 16- EXCERTO DO EDITAL Nº 08/2014 QUANTO AOS CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS COMO CRITÉRIO DE EXIGÊNCIA PARA A PROVA OBJETIVA.....192

QUADRO 17- COMPARATIVO ENTRE ÁREAS DE CONHECIMENTO NO QUE TANGE AOS TIPOS DE PROVAS E AOS CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS EXIGIDOS PELO EDITAL Nº 12/2015.....193

QUADRO 18- EXPANSÃO DE VAGAS PARA O QUADRO DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ ENTRE 2010 A 2016.....195

QUADRO 19: PROFESSORES RESPONDENTES DOS QUESTIONÁRIOS E SUAS RESPECTIVAS ÁREAS DE CONHECIMENTO/DISCIPLINAS.....202

QUADRO 20: RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA POLITECNIA SEGUNDO AS ENTREVISTAS.....226

QUADRO 21: RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA POLIVALÊNCIA SEGUNDO AS ENTREVISTAS 230

QUADRO 22: RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO ENTRE A POLITECNIA E A POLIVALÊNCIA COMO CAMPOS EM DISPUTAS SEGUNDO AS ENTREVISTAS.....233

QUADRO 23: ENSINO POLITÉCNICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE ACORDO COM AS ENTREVISTAS.....238

QUADRO 24: FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E ÉTICO-POLÍTICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COM FORMAÇÃO INICIAL EM LICENCIATURA.....247

QUADRO 25: FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E ÉTICO-POLÍTICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COM FORMAÇÃO INICIAL SEM LICENCIATURA.....253

QUADRO 26: APONTAMENTOS DOS PROFESSORES DA EPT PARA UMA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NA EDUCAÇÃO BÁSICA, TÉCNICA E TECNOLÓGICA.....257

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- EXPANSÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ.....166

FIGURA 2- LABORATÓRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO IFPR/CAMPUS PARANAGUÁ.....167

FIGURA 3- LABORATÓRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO IFPR/CAMPUS PALMAS.....169

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APL Arranjos Produtivos Locais

BCN Base Comum Nacional

BID Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM Banco Mundial

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDES Centro de Estudos Educação e Sociedade

CP Cadeias Produtivas

CNC Catálogo Nacional de Cursos

CNE Conselho Nacional de Educação

CNTE Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONAE Conferência Nacional de Educação

CONAPE Conferência Nacional Popular de Educação

CUT Central Única dos Trabalhadores

EAD Educação a Distância

EBTT Educação Básica, Técnica e Tecnológica.

EPT Educação Profissional e Tecnológica

FMI Fundo Monetário Internacional

IFETs Institutos Federais de Educação Técnica e Tecnológica

IFPR Instituto Federal do Paraná

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPARDES Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTTIs Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travesti, Transexuais, Intersexuais e Simpatizantes

MEC Ministério da Educação

OMC Organização Mundial do Comércio

PBM Plano Brasil Maior

PDE Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI Plano de Desenvolvimento Institucional

PDP Política de Desenvolvimento Produtivo

PITCC Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior

PNE Plano Nacional de Educação

PPP Parcerias Público-Privado

PROEP Programa de Expansão da Educação Profissional

REDESIST Rede de Pesquisa em Sistemas Produtivos e Inovativos Locais

RFEPCT Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SETEC Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TEPE Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Políticas Educacionais

UFPR Universidade Federal do Paraná

UTP Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 21
2 REVISÃO DE LITERATURA..... 30
2.1 REVISÃO DE LITERATURA..... 30
2.2 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA E A FUNÇÃO SOCIAL DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ..... 62
3. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA..... 70
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... 78
3.2 QUADRO TEÓRICO 85
3.2.1 Materialismo Histórico-Dialético..... 86
3.2.2 Reestruturação produtiva: arranjos produtivos locais e cadeias produtivas..... 89
3.2.3 Educação e trabalho: educação polivalente e politécnica 99
3.2.4 Política e formação de professores 108
4. EDUCAÇÃO POLIVALENTE E/OU POLITÉCNICA E AS POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISISONAL E TECNOLÓGICA NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA..... 119
4.1. O DECRETO 2.208/1997 DE FHC E AS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA..... 133
4.2 OS DECRETOS DE LULA (5.154/2004) E DILMA (8.268/2014) E OS DILEMAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA..... 140
5. CRIAÇÃO E EXPANSÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, CADEIAS PRODUTIVAS E PRINCÍPIOS DA POLITECNIA..... 150
5.1 CONCEPÇÃO DE POLITECNIA NOS DOCUMENTOS FUNDADORES DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA..... 152
5.2 EXPANSÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (2010-2016) E AS RELAÇÕES COM AS CADEIAS PRODUTIVAS/ ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS (APLs)..... 158

5.2.1 Expansão do Instituto Federal do Paraná e Cadeias Produtivas Locais..... 166
5.3 OS EDITAIS DE CONCURSO PÚBLICO (2010 A 2016) E O PROCESSO DE ENTRADA DOS DOCENTES NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ..... 172
5.4 TENSIONAMENTOS ENTRE EDITAIS DE CONCURSO PÚBLICO DO IFPR E AS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA..... 197
6. PERFIL DOS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ: O QUE REVELAM OS PROFESSORES..... 202
6.1 PERFIL DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ: CONDIÇÕES OBJETIVAS DE TRABALHO..... 209
6.2 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ..... 222
6.2.1 Educação e Trabalho na Educação Profissional e Tecnológica..... 227
6.2.2 A Concepção de Politecnia no discurso dos professores da Educação Profissional e Tecnológica 239
6.2.3 Dimensão pedagógica e formação ético-política dos professores da educação profissional e tecnológica..... 248
6.2.4 Formação para a docência na educação profissional e tecnológica….. 260
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS 278
REFERÊNCIAS..... 288
APÊNDICES 299
ANEXOS 325

1. INTRODUÇÃO

Esta tese teve como objeto de investigação as políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica (EPT). O estudo teve como recorte temporal a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), pela Lei nº 11.892/2008, até o ano de 2018 e as políticas que se inserem no cenário brasileiro no que tange à formação de professores.

Para o pressuposto que se faz nesta pesquisa, considera-se a relação entre educação e trabalho, uma vez que a educação profissional, historicamente, é destinada à formação para o trabalho. De acordo com os dados da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC)[1], o Instituto Federal do Paraná (IFPR) tem, em 2016, 27.952 estudantes matriculados. Esse número é composto de 19.264 estudantes na modalidade presencial e 8.688 estudantes matriculados na modalidade da educação a distância.

Os intelectuais do campo da educação profissional entendem que há certa organicidade em termos de política do Estado brasileiro, com a promulgação do Decreto nº 7.566/1909, o qual, conforme Cunha (2005), cria, nas capitais dos estados, as Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional, primário e gratuito. Para Kuenzer (2001), o fio condutor da história da educação profissional e tecnológica é o capital, sendo, portanto, as forças produtivas que delinearam a divisão social e técnica do trabalho que também tem definido precipuamente a educação profissional.

A história da formação dos professores para a educação profissional e tecnológica é marcada pela “falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas”, segundo afirma Machado (2008), e configura uma realidade que persiste até os dias atuais. Contudo, é pertinente considerar que, no contexto das políticas educacionais, e em se tratando da

[1] A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC) é a coordenadora nacional da política de educação profissional e tecnológica (EPT) no país. Tem por atribuição formular, implementar, monitorar, avaliar e induzir políticas, programas e ações de EPT, atuando em regime de colaboração com os demais sistemas de ensino e os diversos agentes sociais envolvidos na área. Nesse conjunto, é responsável pela proposição de ações com vistas à concepção e à atualização de diretrizes nacionais para a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica alinhados às demandas sociais e aos arranjos produtivos locais.

formação de professores no Brasil, conforme explicita Kuenzer (2001), ocorreram as novas demandas do capital, no regime de acumulação flexível e do desenvolvimento de novas competências para a vida social e produtiva. Todavia, é necessário perquirir se houve mudanças nas instituições formadoras do magistério, sobretudo as instituições privadas, que se tem interessado num discurso de “compromisso social e da ressignificação da educação como bem comum mundial para adornar sua mercadoria: a formação de professores” (EVANGELISTA e SEKI, 2017, p.12).

Outrossim, constatamos que, nos embates e disputas pela educação profissional, reivindicou-se e se propôs uma formação mais crítica no sentido da politecnia, como se verá quando da análise dos documentos institucionais do processo de criação e expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, bem como dos discursos dos professores entrevistados.

Para tanto, a reestruturação produtiva nos contextos das disputas acirradas entre capital e trabalho apresenta-se como o fio condutor da investigação; o contexto histórico da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996, como pano de fundo deste estudo à atualidade, com seus elementos regulatórios a partir de sua promulgação.

Conforme explicita Lima (2006), referindo-se ao campo da educação profissional, o desenvolvimento do capitalismo do pós-guerra concorreu para aprofundar as desigualdades sociais e econômicas, na forma de capital internacional, na medida “em que se intensificam as análises das relações que a educação mantém com o mundo do trabalho, face a um acelerado processo de mudanças ocorrido principalmente nas últimas décadas e que vem marcando a economia de todo o mundo” (p.281).

Considera-se como pressuposto que a educação para o trabalho e, portanto, a educação profissional e tecnológica encontram-se envolvidas na disputa de dois projetos históricos que elegemos para este estudo, a saber: projeto liberal-corporativo, desenvolvido no contexto do neoliberalismo, e projeto democrático de massas, concebido pela classe trabalhadora e suas frações e diferentes formas de organização.

Coutinho (2000) defende que o projeto denominado liberal-corporativo compõe-se nas funções do Estado no campo social, com a redução e focalização de suas ações nos setores mais pobres da população. No campo

econômico, defende um modelo de Estado como gestor da livre expansão do capital, única possibilidade de reversão da crise vivenciada pela sociedade, segundo essa concepção. Este projeto propõe a “auto-organização” da sociedade a partir da defesa de interesses corporativos, setoriais, particulares e solidários, o que vem contribuindo para a despolitização da sociedade civil[2], como pode se constatar no Movimento Todos pela Educação. [3]

Para o projeto democrático das massas, o mesmo autor aponta que, em seu sentido amplo, implica a efetivação de novas relações sociais, marcadas pelo acesso universal aos direitos sociais e pela socialização dos bens socialmente produzidos. Propõe a difusão de movimentos sociais de base, um sindicalismo combativo[4] e politizado e a existência de partidos políticos estruturados e socialmente mais homogêneos (COUTINHO, 2000).

São projetos sociais que concebem trabalho e educação de maneira distinta e que disputam o campo das políticas nas últimas décadas. Essas lutas manifestam-se em virtude da reestruturação produtiva, dos debates e produções sobre o tema e das lutas sociais, com os confrontos sinalizados pelos fóruns e comissões das entidades[5] que levaram ao debate e elaboração

---

[2] O debate a respeito do conceito de Estado e sociedade civil remete aos pensadores jusnaturalista dos séculos XVII e XVIII, com Hobbes, Locke e Rousseau, e depois avança para as contribuições de Hegel e Marx no século XIX. Para os pensadores jusnaturalistas, somente após o surgimento do Estado é que os indivíduos abandonam seu estado natural de produzir sua existência e organizam-se em sociedades. O conceito de Estado e sociedade civil, para Marx, pode ser encontrado nos Manuscritos Econômico-Filosóficos, na Crítica da Filosofia do Direito de Hegel e na Questão Judaica. Nessas obras, Marx dialoga com os filósofos jusnaturalistas, critica as formulações conceituais de Hegel e aponta que as formulações das categorias “Estado” e ”sociedade” não podem ser descoladas de historicidade, sob o risco de implicar que são esferas imutáveis e eternas. Nesse sentido, a essência das relações entre os homens, ou seja, a sociedade civil, é construída historicamente, e precisa ser explicada na História.

[3] Tomamos o conceito de ”sociedade civil” em Gramsci, o qual entende que é constituída pelos organismos privados, de adesão voluntária: os partidos, as igrejas, os sindicatos, as escolas, os meios de comunicação, as associações de trabalhadores e as diversas formas de organizações sociais. Tais aparelhos surgem das necessidades organizativas dos diferentes grupos ou classes sociais e se caracterizam pela elaboração e difusão das ideologias e dos valores que objetivam a conquista da direção da sociedade (SILVA, 2008, p.13).

[4] Segundo Antunes (2017) observamos, na conjuntura brasileira, a ação de um sindicalismo de negociação entre os interesses da classe trabalhadora em detrimento aos interesses da classe dominante.

[5]As entidades que participaram do bojo das disputas da redação da Carta Magna e da LDB são: Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB, Ande, Andes, FBAPEF, Anpae e SBPC, 28/04 (participação de CPB, Seaf, Fasubra, Crub, Anped, Cedes e Ubes), 29/04 (CTI, Abesc, CNEC, Fenen, AEC E UNE), entre outras.

dos textos da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996.

Esses projetos sociais se distinguem na concepção de educação, de escola e de sua função social. Tais concepções apresentam-se nos aparelhos e práticas do Estado[6] e na sociedade civil, conflitando-se face às correlações de forças sociais em determinado período histórico. Interessa-nos compreender, nas disputas por uma conformação produtiva[7], as políticas que se apresentaram para formação de professores da educação profissional e tecnológica e a maneira como elas têm-se materializado nas instituições federais de educação, ciência e tecnologia, com a expansão da rede federal de educação técnica e tecnológica, tomando como lócus de estudo o Instituto Federal do Paraná.

A educação escolar passa a ser campo de disputas hegemônicas[8] por políticas educacionais, frente às concepções de educação, da estrutura e funcionamento do ensino, das condições de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, das condições de trabalho e, neste estudo, da educação profissional e tecnológica, dos processos e conteúdo a serem ensinados na escola.

O debate da formação de professores para a educação profissional e tecnológica está conectado ao conjunto de debates dos grandes temas de educação para o trabalho, no Brasil de hoje. A justificativa deste estudo

---

[6]O Estado, para Marx, é compreendido como instrumento de uma classe dominante, assim designada, em virtude de sua propriedade dos meios de produção e do controle que sobre estes exerce, e que permaneceu em toda a sua obra e de Engels. Para o marxismo clássico e o leninismo, sempre ressaltaram o papel coercitivo do Estado, quase com a exclusão de todos os outros aspectos: o Estado é essencialmente a instituição pela qual uma classe dominante e exploradora impõe e defende seu poder e seus privilégios contra a classe ou as classes que domina e explora (BOTTOMORE, 1984, p.221).

[7] A categoria “conformação produtiva” é tomada do texto de Ricardo Antunes na obra Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil, Volumes 1, 2 e 3.

[8] Em Gramsci, a construção da ideologia não é algo inerente ao sujeito, mas fruto de todo um processo social, de relações sociais e históricas bastante concretas. Sabe-se também da capacidade de influência que a ideologia das classes dominantes exerce sobre a maneira de pensar e agir das classes subalternas. Nesse sentido, a hegemonia deve ser compreendida a partir das relações de força que embatem no âmbito das relações sociais e, principalmente, no “entrelaçamento entre economia, política e ideologia que se manifesta na análise da relação entre o uso das forças estatais e a divulgação de um discurso unificador, visando mobilizar a sociedade em torno dos interesses mais imediatos do setor industrial” (SCHLESENER, Anita Helena, Revolução e Cultura em Gramsci. Curitiba, UFPR, 2002, p.84).

encontra-se na formação docente para a educação profissional e tecnológica, que necessita problematizar e entender os aportes legais que o Estado brasileiro exarou desde a LDB 9.304/199 (leis, decretos, resoluções, pareceres, portarias) até chegarmos à Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Desse modo, entendemos que, nessa processualidade histórica, assenta-se o debate acerca de qual projeto de sociedade se quer construir, para quais processos formativos se aproximem as dimensões da ciência, tecnologia, arte e cultura e inovação, clivados nos documentos oficializados no âmbito da criação dos institutos federais, em face à conjuntura que se apresenta na atualidade.

A formação de professores tem sido objeto de debates com diferentes perspectivas[9] nos últimos anos, mas, na prática, não tem avançado o suficiente. No caso brasileiro, ela é assegurada pela Constituição da República Federativa do Brasil (artigo 205) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996 (artigos 61 e 62).

Portanto, a título de anunciar a problemática da pesquisa, cabe indagarmos sobre as políticas que vêm concorrendo para a formação do professor que trabalha na educação profissional e tecnológica, tendo em vista os interesses do capital e/ou do trabalho no contexto da reestruturação produtiva. A que formação, portanto, têm atendido as políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica do Instituto Federal do Paraná no período de 2008 a 2018?

A problemática aponta para o necessário desvelamento da formação de professores para a educação profissional e tecnológica e inscreve-se nos

[9] A revisão de literatura tem demonstrado estudos no campo da perspectiva pós-crítica, em sua grande maioria, com destaque para o debate da formação de professores para a educação profissional e tecnológica, explorando categorias como saberes docentes, saberes laborais, percepções dos professores sobre sua atuação profissional, histórias de vida e conhecimentos pedagógicos incorporados na experiência profissional, em autores como Nóvoa (1991), Tardif e Lessard (2006), Perrenoud (1993), Giroux (1998), Imbernón (1998), Sacristán (1995), Dejours (1993) Alarcão (2001), Gatti (1996) e Pimenta (1998). Há alguns poucos estudos centrados no campo da perspectiva crítica, com categorias trabalho e educação, Estado e sociedade, burocracia, precarização do trabalho docente, em autores como Kuenzer (1997), Frigotto e Ciavatta (2004), Machado (2008), Ramos (2008), Pochamann (2003) e Saviani (2007).

estudos das políticas de formação de professores, expressas nos documentos de criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, no escopo jurídico-institucional, no âmbito do Instituto Federal do Paraná, nos editais de Concursos Públicos (2010-2016) e no questionário aplicado junto aos professores selecionados por esses editais.

Interessa-nos algumas indagações, a saber: primeiro, por que a educação profissional e tecnológica vem ganhando debate após a LDB 9.394/1996, considerando as categorias educação e trabalho e o campo das disputas hegemônicas? Essa questão procuramos responder especialmente na seção 3, em que tratamos da educação polivalente e politécnica em disputa no contexto da reestruturação produtiva, quando da análise dos decretos (nº. 2.208/1997, nº 5.154/2004 e nº 8.268/2014).

Segundo, com a institucionalização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a ampliação na oferta de ensino, esses têm-se ocupado em atender aos interesses do trabalho ou do capital? Indagação que procuramos trabalhar na seção 4, quando tratamos da criação e expansão do Instituo Federal do Paraná, das cadeias produtivas e da politecnia, na análise dos editais de concurso público.

Terceiro, como se compõe a formação de professores para atuarem na educação profissional e tecnológica, num contexto marcado por projetos tão antagônicos entre o campo do trabalho e o campo do capital? Buscamos responder isso na seção 5, que trata das contribuições que os professores entrevistados apontam referentes aos processos formativos entre os princípios da educação polivalente e da educação politécnica.

Expressa-se como objetivo geral: analisar as políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica do Instituto Federal do Paraná no contexto da reestruturação produtiva (2008 a 2018). Para atingirmos o propósito desta pesquisa, apresentamos como objetivos específicos: 1) explicitar as políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica contidas nos documentos institucionais; 2) analisar as políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica expressas nos editais de concursos públicos no âmbito do Instituto Federal do Paraná; e 3) analisar a relação que os professores estabelecem entre a educação

polivalente e politécnica no contexto do trabalho docente na educação profissional e tecnológica.

Entendemos que, para o estudo a que nos propomos, as categorias do método centrais, como educação e trabalho, educação polivalente e politécnica, que perpassam as de alienação e ideologia, assim como as categorias de análises, tais como reestruturação produtiva, arranjos produtivos locais e cadeias produtivas e política de formação de professores, expressam-se numa conjuntura de expansão do capital monopolista e nas esferas[10] da ampliação do capital, do neoliberalismo e das teorias da chamada pós-modernidade (LOMBARDI, 2016).

Recorremos ao método da economia política de Marx (2008) para análise das políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica, no contexto da reestruturação produtiva. No prefácio da Contribuição à crítica da economia política, Marx apresenta o resultado a que chegou diante de sua investigação geral, superando as considerações hegelianas:

> Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (p. 47).

O percurso que Marx realiza “agarra” o real, os dados empíricos, o concreto (o homem social), a realidade complexa de múltiplas determinações que caberá ao pesquisador investigar com minúcias e inventariar a síntese. Como afirma ainda Marx, “o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, é unidade do diverso” (MARX, 2008, p.258).

---

[10] Esferas entendidas no processo de objetivação do gênero humano - desenvolvidas na historicidade do processo de humanização que ocorre nas práticas sociais. Esse processo se desenvolve na atividade de trabalho, da qual decorre a construção de toda a materialidade necessária à reprodução da vida cotidiana dos seres humanos (DUARTE, Newton. A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 114).

Considera-se, para este debate, o escopo legislativo[11] delimitado a partir da Lei 9.394/1996 (LDB) até 2017, que exara as normativas sobre a formação de professores, com destaque para a educação básica, carecendo de regulações específicas para a educação profissional e tecnológica. Observa-se também que a formação de professores para a educação profissional e tecnológica vem sendo tratada no contexto brasileiro de forma especial, emergencial, aligeirada, sem especificidade própria, como denunciam Liberalesso (2010), Oliveira e Silva (2010), Kuenzer (2010), Lima, Baldino e Fernandes (2012) e Costa (2012).

É importante salientar que, embora o debate tenha avançado, o número de estudos e pesquisas e de sistematizações de práticas, no campo das políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica, é reduzido, quando comparado ao número de trabalhos sobre a formação de professores para a educação básica em geral e a educação superior. Esses estudos apontam para uma dada concepção sobre as relações entre prática profissional e formação acadêmica, permeada pelo não reconhecimento da docência na educação profissional e tecnológica como um campo de conhecimento com identidade própria.

A realização do levantamento da produção acadêmica em relação à formação de professores para a educação profissional e tecnológica, no recorte de 2008 a 2018, se justifica por interessar a esta pesquisa, a partir da institucionalização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica por meio da Lei nº 11.892/2008, como os institutos federais tem ou não desenvolvido políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica e que concepções se expressam nessas políticas. Decorre daí, também, se essas produções se reconhecem no debate da conjuntura política produzida, concernente a esse período histórico.

---

[11] Para objetivo deste estudo, segue o escopo legislativo: Decreto nº 2.208/1997; Decreto nº 3.276/1999; Decreto nº 6.755/2009; Lei nº 9.394/1996; Lei nº 10.172/2010; Lei nº 11.502/2007; Lei nº 11.892/2008; Parecer CNE/CP nº 01/1999; Parecer CNE/CP nº 108/1999; Parecer CNE/CP nº 04/1997; Parecer CNE/CP nº 21/2001; Parecer CNE/CP nº 27/2001; Parecer CNE/CP nº 28/2001; Parecer CNE/CP nº 09/2001; Parecer CNE/CP nº 02/2002; Parecer CNE/CEB nº 37/2002; Parecer CNE/CP nº 15/2003; Parecer CNE/CES nº 112/2003; Parecer CNE/CP nº 05/2006; Parecer CNE/CP nº 02/2015; Portaria nº 119/2010; Resolução CNE/CP nº 02/1997; Resolução CNE/CP nº 04/1997; Resolução CNE/CP nº 01/2002; Resolução CNE/CP nº 02/2015.

Observamos que, de 2008 a 2018, houve um aumento gradativo, mas ainda incipiente, no que tange ao número de trabalhos acadêmicos em teses, dissertações e artigos científicos que tratam do debate sobre a formação de professores para a educação profissional e tecnológica, conforme se pode observar na seção primeira da tese, quando se apresenta a revisão de literatura.

A pesquisa que caracteriza este trabalho de tese é bibliográfica e documental, como afirma Severino (2007)

> A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. (...). Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. (...) O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. No caso da pesquisa documental tem-se como fonte documentos no sentido amplo, (...) tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (p. 122).

Foram ainda realizadas entrevistas com os professores que atuam no quadro próprio do Instituto Federal do Paraná por meio de questionário, como se explica mais à frente.

Organizamos a exposição do estudo em cinco seções, antecedidas de Introdução e seguidas pelas considerações finais, a saber:

Na primeira seção, organizamos uma revisão de literatura, com levantamento de estudos que trazem ao debate as políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica, sobretudo, com a preocupação de observamos mais atentamente os estudos a partir da criação e expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em 2008.

Na segunda seção, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa, em que, para o estudo das políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica, a fundamentação se assenta no método do materialismo histórico-dialético de Marx e Engels.

Em seguida, na terceira seção, trazemos um estudo do contexto das políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica no âmbito da reestruturação produtiva nos governos de FHC (1995-

2003), Lula (2003-2011) e Dilma (2011-2016) e os dilemas para essa esfera de formação.

Na quarta seção, colocamos em pauta o estudo dos documentos reguladores no âmbito do Instituto Federal do Paraná, a iniciar com a Lei nº 11.892/08, o Documento-Base da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (2008), o Plano de Desenvolvimento Institucional/IFPR (2014-2018) e demais documentos que entendemos que orientam as políticas de formação de professores em confronto com os 13 editais de concurso público para a entrada de 791 docentes entre 2010 e 2016. Desse modo, interrogamos o perfil de professores que o IFPR intencionou com esses editais, ancorados na hipótese de uma possível educação politécnica no âmbito da educação profissional e tecnológica como uma política institucional.

Enfim, a quinta seção, cujo título é “Perfil dos docentes do Instituto Federal do Paraná: o que revelam os professores”, resulta da análise dos dados coletados com questionários aplicados junto aos docentes sobre o que dizem a respeito da formação que entendem necessária no âmbito da educação profissional e tecnológica no Instituto Federal do Paraná, já que são estes professores que participaram do concurso público e assumiram o trabalho docente entre 2010 e 2016.

Cabe informar que desenvolvemos uma coleta de dados mediante a utilização da ferramenta “questionário” no *Google Drive Online* no período de 20/04/2017 a 08/06/2017. Esse questionário foi organizado com 9 (nove) perguntas, sendo 5 (cinco) de caráter objetivo e 4 (quatro) de caráter dissertativo. O questionário foi enviado diretamente ao *e-mail* do docente, disponibilizado na página institucional, de consulta pública, com um extrato de 460 docentes, enviado tanto para docentes que possuem cursos de licenciatura, quanto para docentes que possuem somente cursos de bacharelado e/ou tecnologia como formação inicial. Também não nos interessou, neste momento, selecionarmos por *campus*. Obtivemos, desse universo, 64 (13,9%) respostas dos professores da educação profissional e tecnológica no âmbito do Instituto Federal do Paraná.

O lócus para a realização da pesquisa foi o IFPR, criado em dezembro de 2008 através da Lei nº 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e os 39 institutos federais hoje existentes no país.

Com a lei em vigor, a Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (ET-UFPR) foi transformada no IFPR, que possui autonomia administrativa e pedagógica.

Apresenta em seu Plano de Desenvolvimento Institucional, como missão, “a promoção à educação profissional e tecnológica, pública, de qualidade, socialmente referenciada, por meio do ensino, pesquisa e extensão, visando à formação de cidadãos críticos, autônomos e empreendedores, comprometidos com a sustentabilidade”. Explicita como visão “ser referência em educação profissional, tecnológica e científica, reconhecida pelo compromisso com a transformação social” e apresenta como valores “pessoas, visão sistêmica, educação de qualidade e excelência, eficiência e eficácia, ética, sustentabilidade, qualidade de vida, diversidade humana e cultural, inclusão social, empreendedorismo e inovação, respeito às características regionais e democracia e transparência” (Plano de Desenvolvimento Institucional, 2014, p. 25). Esses princípios evocam a proposição social do Instituto Federal do Paraná à sociedade brasileira.

O IFPR encontra-se constituído em 26 *campi*, situados em todo território o paranaense, com oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio de forma integrada e subsequente, cursos de formação inicial e continuada, cursos de Proeja, cursos de graduação de licenciaturas, cursos superiores de tecnologias e cursos de bacharelados e engenharias.

Apresenta-se, como universo desta pesquisa, os professores que atuam nos cursos de educação profissional técnica de nível médio e dos cursos superiores de tecnologias, engenharias e bacharelados, tanto os licenciados quanto os que não possuem curso inicial de licenciatura e de formação pedagógica do Instituto Federal do Paraná.

Na seção seguinte, faz-se um estudo sobre as produções científicas no que tange às publicações no campo das políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica. Em especial, interessa apropriar o debate acerca dessas políticas para o campo da formação de professores em questão no recorte de 2008 a 2018.

2. REVISÃO DE LITERATURA

> "Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde" (K. Kosik, 2002).

Nesta seção, apresenta-se a revisão de literatura feita com base nas produções coletadas no banco de dissertações e teses da Capes e naquelas disponíveis nos periódicos científicos de circulação no campo acadêmico brasileiro – Trabalho & Educação, Educação & Sociedade, Holos, Eixo, Eventos Pedagógicos, Revista Eletrônica de Educação, Educação em Revista, Cadernos de Pesquisa e Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica. Na sequência, apresentam-se os pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico e dialético de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), a que recorremos para a produção e análise das políticas que constituem o objeto de estudo desta tese.

2.1 REVISÃO DE LITERATURA

O objetivo do trabalho de revisão de literatura é explicitar o debate em torno das políticas de formação para os professores da educação profissional e tecnológica, com recorte temporal de 2008 a 2017. Entendemos que, nesse recorte, materializam-se as políticas de ampliação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil, com a promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que cria os 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e, com isso, demanda desafios à formação docente para esse campo da educação. As políticas têm-se explicitado nas portarias, decretos, resoluções, leis, pareceres, diretrizes e outros documentos produzidos a partir de 2008, caracterizando como "era da diretrizes", dado o amplo acervo de documentos institucionais para a educação brasileira nas últimas décadas (Ciavatta; Ramos, 2012).

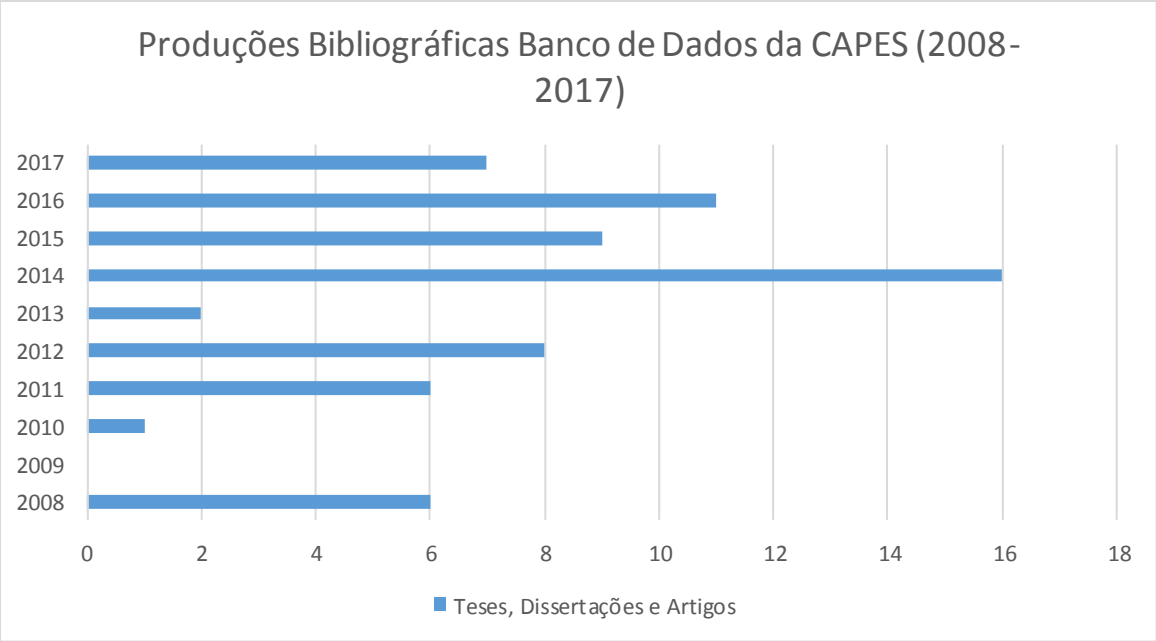
Nesse sentido, indagamos que concepções de política de formação de professores para a educação profissional e tecnológica têm-se expressado nos trabalhos acadêmicos nessa conjuntura política, econômica, social e cultural?

Foram consultadas, na página da Capes, mediante o descritor central “formação de professores para a educação profissional e tecnológica”, 540 (quinhentas e quarenta) produções científicas, utilizando-se do recorte de tempo de 2008 a 2017.

A temporalidade elegida guarda aproximação com as propostas neoliberais, enfatizadas no mundo globalizado e flexível, que têm demandado uma educação em consonância com o conceito de competência para o mercado capitalista, concorrendo para a formação de trabalhadores adaptáveis à transitoriedade e à competitividade para um lugar nos postos de trabalhos.

De acordo com o gráfico 1, houve um crescimento quantitativo de interesse ao debate sobre o campo da formação de professores para a educação profissional e tecnológica na última década.

GRÁFICO 1: PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS (TESES, DISSERTAÇÕES E ARTIGOS EM PERIÓDICOS) FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (2008-2017).



Fonte: Dados de pesquisa coletados da página da Capes.(organização do autor, 2017).

Desse crescimento no âmbito das produções bibliográficas, no que tange ao tema formação de professores para a educação profissional e tecnológica, o gráfico aponta que o maior conjunto de produção está em 2014,

quando se entende que o processo de expansão dos institutos federais e da composição de seus quadros de trabalhadores tenha o seu assente e, com isso, as inquietações sobre a natureza e a especificidade da educação profissional e tecnológica tenham aflorado os debates nos espaços das publicações. Observa-se, contudo, que é nesse mesmo ano (2014) que, com os editais de concursos públicos, o Instituto Federal do Paraná expandiu acentuadamente o seu quadro docente, o que nos leva a compreender as relações possíveis entre as inquietações que conduzem ao debate e a expansão das políticas de ampliação do quadro docente nos institutos federais, questões que serão detalhadas na seção 4.

As produções acadêmicas produzidas no período de 2008 a 2017 revelam algumas nuances que instigam a problematização da formação de professores para a educação profissional e tecnológica, a se destacar alguns estudos, como o de Oliveira (2010), que inventariou eventos de 1998 a 2008 e constatou que o tema formação de professores para a educação profissional e tecnológica vem sendo pouco e mal tratado no Brasil. Kuenzer (2010) aponta, como alternativa para essa formação, os cursos superiores de licenciatura, consideradas suas especificidades, já que entende que esses docentes deverão ter a mesma base-comum de formação. Outro trabalho que remete à atenção é o de Liberalesso (2010), que conclui que os cursos têm-se pautado no modelo da racionalidade técnica e aponta os desafios e possibilidades de formação nos moldes da Resolução CNE/CEB nº 2/1997.

Autores como Lima, Baldino e Fernandes (2012) concluem pela ausência de uma política global de formação de docentes para atuar no ensino superior e tecnológico. Assim, o trabalho de Costa (2012), afirma que alguns institutos federais dedicam-se a habilitar professores para a educação básica considerando somente o ensino fundamental e médio regular e que há falta de interesse, por parte do MEC, em discutir e regulamentar as políticas específicas para a formação de professores para a educação profissional e tecnológica.

Dos 540 trabalhos localizados no banco de teses e dissertações da Capes, os temas que mais se têm evidenciado, na leitura dos resumos dos trabalhos, encontram-se listados no quadro abaixo.

QUADRO 1- TEMAS NAS PESQUISAS COLETADAS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica.
Formação de professores para a educação técnica de nível médio.
Formação de professores de educação profissional à luz da Resolução CNE/CP nº 02/1997.
Formação continuada de professores e o desenvolvimento de currículos integrados na educação profissional e tecnológica.
Formação e desenvolvimento profissional de professores de informática.
Sentidos das interações entre tecnologia e sociedade na formação de engenheiros.
As tecnologias de informação e comunicação (TICs), os saberes e aprendizagens docentes.
(Semi)formação e relações de trabalho na educação profissional.
A constituição do docente para a educação profissional.
Arte e ensino tecnológico.
Identidade docente e educação profissional técnica de nível médio.
Trajetórias de formação de professores para a educação profissional.
A expansão das licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.
Capacitação pedagógica de docentes de enfermagem.
Formação e profissionalização docente em Programa Especial de Formação Pedagógica.
A formação de professores de ensino técnico de nível médio estadual e suas relações com o Arranjo Produtivo Local.
Sentidos das interações entre tecnologia e sociedade na formação de engenheiros.
Formação e atuação do bacharel-professor.
A aprendizagem da docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado.
Concepção política na formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia.

Docência na Educação Profissional e Tecnológica.
O processo de construção de saberes docentes de professores de graduação tecnológica.
O trabalho docente na verticalização dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia.
Compreensões sobre formação docente no âmbito do PROEJA.

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes, 2016 (organização do autor).

Em consideração ao exposto no quadro acima, a análise das produções pesquisadas, entre os anos de 2008 a 2017, revela que os estudos têm se preocupado em trazer ao debate, em sua maioria, temas como “desenvolvimento profissional”, “identidade docente”, “sentidos da docência em educação profissional e tecnológica”, “construção de saberes e compreensões sobre formação docente”, “formação e profissionalização docente”, “trajetórias de formação de professores”, “protagonismo docente”.

São temas que merecem ser mais bem investigados, por apontarem estudos que remetem a uma concepção de formação de professores que se aproxima dos conceitos funcionalistas, estruturalistas, que consideram uma educação espontaneísta, permitindo que sua concepção de mundo se desenvolva “absorvendo caoticamente do ambiente todos os estímulos e percepções experimentadas” (RAMOS, 2002), recorrendo ao relativismo. São estudos que remetem ao estreito alinhavo com as políticas neoliberais e da reestruturação produtiva desenvolvida no curso da década de 1970 em diante.

Dos 540 (quinhentos e quarenta) trabalhos, foi possível selecionar 33 (trinta e três) que se relacionassem indiretamente com as políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica, após a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9.394/1996. Cabe ressaltar que encontramos, no período de 2008 a 2016, somente 01 (um) trabalho que se refere diretamente ao debate das políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica, conforme expressa o quadro a seguir.

QUADRO 2: TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Título	**Autor**	**Ano**	**Tese/ Dissertação**	**Instituição**	**Orientador (a)**
O processo de construção de saberes docentes de professores de graduação tecnológica	Airton De Oliveira M. B. Garcia	2007	Dissertação	Unisinos	Cleoni Fernandes
Concepção da ciência, tecnologia e sociedade na formação de engenheiros	Tatiana Comiotto Menestrina	2008	Tese	UFSC	Walter Antonio Bazzo
A formação de professores de ensino técnico de nível médio estadual e suas relações com o Arranjo Produtivo Local na cidade de Jahu	Sebastião Gândara Vieira	2010	Tese	Unesp	Paschoal Quaglio
De Cefet a Ifet Cursos superiores de tecnologia no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina	Luiz Alberto de Azevedo	2011	Tese	UFSC	Eneida Oto Shiroma
A constituição do docente para a educação profissional	Sandra Terezinha Urbanetz	2011	Tese	UFPR	Acacia Zeneida Kuenzer
Formação continuada de professores e o desenvolvimento de currículos integrados na educação profissional e tecnológica	Nelda Plentz de Oliveira	2011	Dissertação	Unicamp	Ana Lúcia Guedes Pinto
Políticas de formação de professores para a	Maria Adélia da Costa	2012	Tese	UFU	Robson Luiz de França

educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos					
Contextos e oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de informática	Ermelinda de Lurdes Salgado Correia	2012	Tese	Universidade do Minho	Maria Assunção Flores
Capacitação pedagógica de docentes de enfermagem: desenvolvimento e avaliação de um curso a distância.	Claudia Prado Candice Heimann	2012	Dissertação	USP	Yolanda Dora Martinez Evora
Sentidos das interações entre tecnologia e sociedade na formação de engenheiros: limites e possibilidades para pensar a educação tecnológica.	Edson Jacinski	2012	Tese	UFSC	Irlan Von Linsingen
Formação e atuação do bacharel-professor na área de telecomunicações do Instituto Federal de Santa Catarina: Campus São José	Alexandre Moreira	2012	Dissertação	Unicamp	Jorge Megid Neto
Entrelaçamentos de vidas: a constituição da docência na educação profissional e tecnológica	Maria Carolina Fortes	2012	Tese	PUC-RS	Maria Helena Menna Barreto Abrahão
A formação de professores nos	Fernanda Bartoly	2012	Dissertação	UNB	Kátia Augusta

institutos federais de educação, ciência e tecnologia: um estudo da concepção política.	Gonçalves de Lima				Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
O desafio de formar formadores na e para a educação tecnológica: o método misto de pesquisa para análise dos saberes e da aprendizagem docente no contexto das tecnologias de informação e comunicação	Isabel Ribeiro Gravonski	2013	Tese	UTFPR	Herivelto Moreira
Formação de professores nos institutos federais: Estudo sobre a implantação de um curso de licenciatura em um contexto de transição institucional	Ângela Flach	2014	Tese	Unisinos	Mari Margarete Dos Santos Forster
A formação docente para a educação profissional e tecnológica no IFNMG - Campus Januária.	Wanderson Pereira Araújo	2014	Dissertação	UNB	Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana
Formação de professores para a educação técnica de nível médio: análise do programa especial de formação pedagógica da UTFPR	Jane Carla Claudino	2014	Dissertação	UTFPR	Domingos Leite Lima Filho
Arte e ensino tecnológico:	Carla Giane Fonseca do	2014	Dissertação	UFRS	Luciana Gruppelli

deslocamentos para pensar a formação docente.	Amaral				Loponte
Programa de formação dos professores (de ensino básico, técnico e tecnológico)	Graziele Andressa Brandt	2014	Dissertação	UFSC	Cristiana Tramonte
Identidade docente e educação profissional técnica de nível médio: um estudo sobre os professores que atuam no Cefet-MG.	Valter Luiz de Almeida Vitor	2014	Dissertação	Ufop	Ana Cristina Ferreira
A aprendizagem da docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado	Leila Adriana Baptaglin	2014	Tese	UFSM	Doris Pires Vargas Bolzan
Compreensões sobre formação docente no âmbito do Proeja: do discurso estratégico ao discurso comunicativo.	Sebastião Silva Soares	2014	Dissertação	UNB	Catia Piccolo Viero Devechi
A formação continuada de professores da educação profissional e tecnológica: a experiência do IFPR - Campus Telêmaco Borba.	Karina Mello Bonilaure	2014	Dissertação	UTFPR	Luis Mauricio Resende
Conhecimento pedagógico do conteúdo de docentes da educação profissional de nível técnico em enfermagem.	Lauriana Medeiros Costa Santos	2015	Tese	UFSC	Vania Marli Schubert Backes
Formação e	Clóvis	2015	Dissertaç	Unesp	Julio Cesar

profissionalização docente: análise do Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR - Câmpus Medianeira.	Ricardo Remor		ão		Torres
A expansão das licenciaturas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo: percursos e características.	Maria Flávia Batista Lima	2015	Dissertação	USP	Gladys Beatriz Barreyro
A trajetória de formação dos professores da licenciatura em computação do Instituto Federal do Tocantins	Sara José Soares	2015	Dissertação	UFSM	Rejane Cavalheiro
(Semi)formação e relações de trabalho: uma análise das concepções de professores do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul sobre a educação profissional.	Sofia Urt	2015	Dissertação	UFMS	Branca Maria de Meneses
Formar-se para ensinar na educação profissional, científica e tecnológica: uma experiência de um instituto federal.	Marcela Rubim Schwab Leite Rodrigues	2015	Dissertação	UNB	Maria da Conceição da Silva Freitas
Análise da atividade do docente de informática que atua na educação profissional dos institutos federais	Carla Odete Balestro Silva	2016	Tese	UFRS	Naira Lisboa Franzói

de educação, ciência e tecnologia.					
O trabalho docente na verticalização do Instituto Federal de Brasília	Blenda Cavalcante de Oliveira	2016	Dissertação	UNB	Shirleide Pereira da Silva Cruz
Concepções de formação nos cursos técnicos do Instituto Federal de Goiás: possibilidade de implementação da politecnia.	Irani Camilo de Souza Silva	2016	Dissertação	UNB	Erlando da Silva Rêses
Docência na Educação Profissional e Tecnológica: influência da formação no processo ensino-aprendizagem.	Rosilândia Ferreira de Aguiar	2016	Dissertação	UNB	Olgamir Francisco de Carvalho

Fonte: Banco de Teses e dissertações da Capes, 2016 (organização do autor).

Observa-se que, dos 33 (trinta e três) trabalhos, 20 (vinte) são dissertações e 13 (treze) são teses que se situam no campo da educação profissional e tecnológica. O volume maior de produção é entre os anos de 2014, com 06 dissertações e 02 teses, e 2015, com 01 tese e 05 dissertações defendidas, com destaque para duas instituições de ensino superior: Universidade de Brasília, com 07 trabalhos defendidos, e Universidade Federal de Santa Catarina, com 05 trabalhos apresentados. Compreende-se assim que esse volume de produção acadêmica pode ter alcançado sua expressão maior pela hipótese da criação e expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio de que, desde 2008, demandas de ordem técnico-pedagógica podem ter emergidos no cotidiano do trabalho e da produção existentes nos *campi*, promovendo necessidades de estudos investigativos para essas demandas.

Outra observação é que as produções investigadas encontram-se pulverizadas em três regiões do país, a saber: na região Sul, com 15 trabalhos; na região Sudeste, com 8 trabalhos; e na região Centro-Oeste, com 8

trabalhos. Certamente esse predomínio tem a ver com a distribuição dos programas e dos grupos de pesquisa e de professores orientadores dessa temática.

Na sequência, apresentamos uma análise mais detalhada dos 15 trabalhos que envolvem essas regiões, com apontamentos sobre as contribuições que fazem ao campo da formação de professores para a educação profissional e tecnológica. São produções que datam de 2010 em diante; certamente, tais produções são expressões de que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia já contam com um tempo, ainda que de curta implantação, de interrogações acadêmicas quanto à sua função social no âmbito das políticas educacionais e no que tange às políticas de formação de professores para a EPT.

A tese de doutoramento intitulada *A formação de professores de ensino técnico de nível médio estadual e suas relações com o Arranjo Produtivo Local na cidade de Jahu*, de Sebastião Gândara Vieira (2010), teve como orientador o Professor Dr. Paschoal Quaglio e foi defendida na Universidade Estadual Paulista de Marília-SP. Esse trabalho buscou analisar a formação docente para o ensino técnico estadual de nível médio, e como se dá a relação com os arranjos produtivos locais, os APLs. Tais arranjos encontram-se relacionados com o mercado de trabalho e o atendimento às suas demandas em termos de consumo-produção. A educação profissional pública técnica e tecnológica é representada no estado de São Paulo pelo Centro Paula Souza, o Ceeteps. O autor destaca ainda que algumas unidades do Ceeteps já possuem cursos de licenciatura em algumas áreas, porém a maior parte do contingente de egressos dos cursos tecnológicos saem sem preparo específico para a docência de nível técnico.

O trabalho de Sandra Terezinha Urbanetz (2011), intitulado *A constituição do docente para a educação profissional*, é uma tese de doutoramento em Educação pela Universidade Federal do Paraná, com a orientação da Profª Dra. Acácia Zeneida Kuenzer. A tese apresenta considerações sobre a formação de professores para a educação profissional a partir da discussão teórica do materialismo histórico em paralelo ao estudo de caso de duas instituições, uma universidade corporativa e uma universidade tecnológica. A questão a ser respondida, segundo a autora, diz respeito a como

formar professores para a educação profissional considerando as características dessa modalidade de ensino e o compromisso com a classe trabalhadora. Considera que, em se tratando de educação profissional, a formação do professor se dá por meio do trabalho e implica a análise de duas dimensões: a constituição de professor da educação profissional pelo trabalho da área específica técnica e tecnológica e a constituição do professor pelo trabalho pedagógico.

A tese de doutoramento intitulada *Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos* (2012), de Maria Adélia da Costa, foi defendida na Universidade Federal de Uberlândia e orientada pelo Prof. Dr. Robson Luiz de França. O estudo traz contribuições importantes sobre as políticas de formação de professores para a EPT, numa formação social regulada pela lógica capitalista e neoliberal. A problemática que orientou essa pesquisa foi a inexistência de políticas de formação de professores para a EPT. Nesse sentido, as análises documentais e os levantamentos bibliográficos possibilitaram a percepção de que, ao longo de sua história, as políticas para essa área ainda não se firmaram como políticas de Estado, mas sim como programas de governo que visam a facilitar e a regulamentar o acesso de profissionais (não professores) às salas de aula dos cursos técnicos de nível médio.

No trabalho de dissertação do mestrado defendido por Alexandre Moreira, orientada por Jorge Megid Neto, intitulada *Formação e atuação do bacharel-professor na área de telecomunicações do Instituto Federal de Santa Catarina: Campos São José,* no programa da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (2012), o autor propôs investigar o processo de formação e da prática profissional dos bacharéis-professores (graduados, mas sem curso de licenciatura) que atuam como docentes na modalidade dos cursos técnicos integrados de nível médio. O problema de investigação refere-se a indagar as dificuldades e os desafios teórico-pedagógicos encontrados pelos bacharéis-professores da área de Telecomunicações do IFSC, Campus São José, e quais as ações de superação que utilizam para enfrentar ou solucionar essas dificuldades e desafios no processo do seu desenvolvimento profissional. Segundo o autor, o estudo possibilitou apontar as dificuldades e os desafios dos bacharéis-professores no

ensinar e aprender cotidianos, tais como o compromisso em assumir disciplinas que não estão relacionadas diretamente com a sua formação, face às demandas institucionais, e a relação professor-aluno, que envolve problemas associados à falta de motivação do aluno e às diferenças individuais de ordem pessoal, cognitiva e sociorrelacional no trabalho.

Entrelaçamentos de vidas: a constituição da docência na educação profissional e tecnológica é a tese defendida por Maria Carolina Abrahão Fortes, com orientação da Profª Dra. Maria Helena Menna Barreto (2012), no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. A pesquisa anuncia os processos de constituição da docência na Educação Profissional e Tecnológica, tendo o Ifsul, Campus Passo Fundo, como contexto de estudo. A tese busca compreender como a docência se constitui nas trajetórias de vida de seis professores que atuam nessa modalidade de ensino, nos entrelaçamentos entre a escolarização na infância e adolescência, nos entrelaçamentos com os processos de escolha profissional e, posteriormente, na docência, como reconfiguração dessa escolha, na perspectiva de visualizar as experiências de vida, expressas nas trajetórias individuais, como produtoras de sentidos constitutivos da docência.

A dissertação de Fernanda Bartoly Gonçalves Lima, intitulada *A formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: um estudo da concepção política* (2012), orientada pela Profª Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília, aponta, no contexto das políticas públicas de formação docente, os institutos federais como uma instituição que, dentre outras funções, se destina à formação de professores. Assim, é realizado um exame das proposições políticas para a formação docente nos institutos federais, focando na obrigatoriedade expressa na lei em oferecer 20% (vinte por cento) das suas vagas para cursos de formação de professores. Sua variedade de níveis ofertados, somando-se a seu histórico ligado à formação de educação técnica profissional, revela os institutos como um lócus diferenciado, em comparação às outras instituições que também atuam na formação docente. A pesquisa permite inferir que a formação de professores nos institutos federais é um fenômeno permeado por contradições, pois aponta para a expansão de uma formação pública e gratuita, trazendo o

Estado como promotor da oferta educacional, embora se aproxime de uma concepção pragmática da formação de professores.

A dissertação de mestrado intitulada *Formação e profissionalização docente: análise do Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR - Campus Medianeira*, de Clóvis Ricardo Remor, na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Faculdade de Filosofia e Ciências (2015), com orientação do Prof. Dr. Julio Cesar Torres, discute os limites e as possibilidades dos programas especiais de formação pedagógica, tensionados pelas concepções de formação e certificação. O estudo aponta para a atuação no campo da educação, em alternativa promissora para profissionais não habilitados ao exercício da docência, segundo a legislação vigente. Mas, se esses profissionais buscam a certificação, por meio da formação aligeirada, para adequar-se às exigências legais para o exercício da docência, por outro ângulo, no campo da política, o conhecimento técnico e tecnológico desses profissionais atende às características da educação brasileira que se volta para as necessidades de mercado.

A dissertação intitulada *Identidade docente e educação profissional técnica de nível médio: um estudo sobre os professores que atuam no Cefet-MG,* de Valter Luiz Vitor, orientada pela Profª Dra. Ana Cristina de Almeida (2014), do Programa de Pós-Graduação em História (Ufop), apresenta pertinentes contribuições para se compreender os processos de desenvolvimento profissional e de construção das identidades de professores da educação profissional técnica de nível médio no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG) e propõe-se a investigar os processos pelos quais passam esses profissionais e que os levam à construção, ou não, de uma identidade docente da educação profissional e tecnológica de nível médio (EPTNM). Como principais resultados, apresenta que a identidade docente se forja a partir da atuação do sujeito na docência, à medida que ele incorpora e integra o cotidiano de trabalho — tal atuação se faz primordialmente a partir da experiência, em detrimento da formação para a docência na EPTNM — e que são as experiências que permitem que cada docente construa o seu estilo e sua forma de ser professor.

A tese defendida por Leila Adriana Baptaglin, *A aprendizagem da docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado*, orientada pela Profª.

Drª. Doris Pires Vargas Bolzan (2014), pelo programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), objetivou trazer ao debate a compreensão de como ocorre a aprendizagem da docência dos professores que trabalham com cursos técnicos de ensino médio integrado (EMI). Buscou, assim, conhecer os processos formativos dos professores que trabalham nessa cultura escolar, bem como identificar as implicações daqueles na aprendizagem docente que, por sua vez, é constituída por duas dimensões: a cultura escolar e a cultura docente. Nesse sentido, foi evidenciado, ao longo do estudo, que a aprendizagem da docência ocorre muito mais pela existência de um *habitus* docente, que passa a reorganizar a cultura escolar, do que, efetivamente, pela existência de uma atividade docente de estudo.

A dissertação defendida por Karina Mello Bonilaure, com o título *A formação continuada de professores da educação profissional e tecnológica: a experiência do IFPR - Campus Telêmaco Borba* (2014), com a orientação do Prof. Dr. Luis Mauricio Resende, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, explicita, uma proposta de formação continuada voltada a professores sem formação pedagógica, aplicada no contexto de implantação do Campus Telêmaco Borba, do Instituto Federal do Paraná. O objetivo principal desse estudo foi fazer uma análise da referida proposta, tendo como foco principal destacar os aspectos de impacto da formação continuada sobre a construção da identidade profissional do professor e captar a percepção dos participantes quanto ao processo de reflexão sobre a prática pedagógica na organização do espaço pedagógico, dentro da dinâmica do cotidiano escolar. Os resultados demonstraram uma proposta centrada na reflexão sobre a prática, para a apropriação de competências e saberes da docência e para o fortalecimento da coletividade do grupo.

A expansão das licenciaturas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo: percursos e características é o título da dissertação defendida por Maria Flávia Batista Lima, com a orientação da Profª Dra. Gladys Beatriz Barreyro (2015) no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo. Discute a expansão das licenciaturas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), no contexto da política governamental de criação dos IFs. O desenvolvimento das licenciaturas envolve um processo em construção na instituição, pois implica a

ampliação de espaços, a contratação de profissionais e a aquisição de equipamentos e materiais específicos aos cursos. O modelo de formação de professores em funcionamento enfatiza os conhecimentos específicos disciplinares dos cursos, pois ainda há poucas discussões em torno das questões propriamente pedagógicas.

A dissertação intitulada *(Semi)formação e relações de trabalho: uma análise das concepções de professores do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul sobre a educação profissional*, de Sofia Urt e orientada pela Profª Drª. Branca Maria de Meneses (2015) na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, objetivou analisar os aspectos ideológicos presentes na avaliação de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) sobre a proposta da EPT e também em que medida suas concepções sobre esse tipo de educação são ou não críticas. Considerando o papel da ideologia no sistema atual, na formação do indivíduo e na constituição de sua subjetividade, as análises dos resultados mostraram a existência de concepções críticas dos professores no que se refere ao trabalho e à educação profissional oferecida pelos institutos federais, porém são, ao mesmo tempo, referenciadas pela ideologia dominante e conformadas à lógica capitalista, o que demonstra a própria contradição da sociedade.

Formar-se para ensinar na educação profissional, científica e tecnológica: uma experiência de um instituto federal é o tema da dissertação de Marcela Rubim Schwab Rodrigues, orientada pela Profª Drª Maria da Conceição da Silva Leite Freitas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. O trabalho teve como objetivo analisar a contribuição do Curso de Especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica para a prática pedagógica dos docentes não licenciados do IFMS. Os resultados do estudo revelaram que os saberes docentes dos professores não licenciados são fundamentados nas experiências acadêmicas e pessoais vivenciadas.

A dissertação de mestrado intitulada *O trabalho docente na verticalização do Instituto Federal de Brasília* foi defendida por Blenda Cavalcante de Oliveira, orientada pela Profª Drª Shirleide Pereira da Silva de Cruz (2016), no Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade de Brasília, analisou o trabalho docente no âmbito da verticalização dos

processos formativos do Instituto Federal de Brasília (IFB) na totalidade de uma política educacional, que se insere no sistema capitalista com suas contradições e mediações. A não formação docente apareceu marcadamente como um dos elementos que dificultam a integração da educação básica à superior. A polivalência por nível de ensino foi percebida tanto como vantagem quanto desvantagem para o corpo docente do IFB. Os professores pouco se perceberam como parte de um coletivo de trabalhadores da educação, levando a um movimento que tem momentos de coletividade e individualidade na ação docente. A fragmentação do trabalho docente cria empecilhos para a integração da educação básica à superior, ratifica o individualismo e desencoraja o movimento associativo entre os professores. A fragmentação é também resultado da intensificação do trabalho. Defende que o trabalho docente pode atuar no processo de formação humana e na perspectiva de outra educação para os que vivem do trabalho.

A dissertação intitulada *Docência na Educação Profissional e Tecnológica: influência da formação no processo ensino-aprendizagem*, de Rosilândia Ferreira Aguiar, orientada pelo Prof. Dr. Olgamir Francisco de Carvalho (2016), no Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade de Brasília, analisou a formação docente para atuação na EPT e a influência dessa formação no processo ensino-aprendizagem no âmbito dos cursos técnicos subsequentes no contexto de um instituto federal. Os dados indicaram que a maioria dos docentes, mesmo os licenciados, demostraram encontrar algumas limitações por se tratar da especificidade da EPT, para qual não obteve formação, e que a dificuldade se torna maior, principalmente, por parte dos bacharéis, que sequer tiveram formação para atuarem no ensino. Portanto, isso nos faz perceber a necessidade de haver formação para os docentes que atuam na EPT, no sentido de capacitá-lo com o conhecimento específico da área, capacitá-los para atuar como docentes, com os saberes próprios da docência, metodologias diversificadas que favoreçam a transposição didática dos conteúdos, bem como conhecimentos da área de psicologia educacional, que lhes dê suporte para realizar a docência.

Para o conjunto das produções acadêmicas submetidas à análise, observamos que os estudos têm apresentado questões candentes à natureza e função social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia,

quanto à oferta do ensino, pesquisa e extensão e, sobretudo, no que tange à formação dos professores para a educação profissional e tecnológica, a saber:

a) a formação de professores nos institutos federais é um fenômeno permeado por contradições, pois aponta para a expansão de uma formação pública e gratuita, trazendo o Estado como promotor da oferta educacional para estudantes, em sua maioria, oriundos da classe trabalhadora, mas que se aproxima de uma concepção pragmática para formação de professores, com incentivos de uma pesquisa aplicada para resolução dos problemas do cotidiano da prática profissional, nos moldes da pedagogia das competências, do ensino polivalente que atenda aos interesses da classe burguesa do país;

b) a construção da identidade docente da educação profissional e tecnológica se cimenta nas experiências de vida, expressas nas trajetórias individuais, como produtoras de sentidos constitutivos da docência, e são essas experiências que permitem que cada docente construa o seu estilo e sua forma de ser professor, inviabilizando de tal maneira uma construção coletiva;

c) a formação dos professores para a educação profissional e tecnológica tem-se colocado, por vezes, no aporte teórico da cultura escolar e da cultura docente, na perspectiva das representações sociais, do multiculturalismo e da filosofia do sujeito, desconsiderando uma abordagem crítica — uma formação que considere o movimento da vida e das múltiplas determinações que se põem na totalidade da existência humana;

d) os saberes docentes dos professores são fundamentados nas experiências práticas do convívio com seus pares e nas práticas pedagógicas, e os cursos de formação continuada têm reforçado uma reflexão sobre essa prática, para a apropriação de competências e saberes da docência e para o fortalecimento de uma educação pragmática e polivalente que atenda aos arranjos produtivos locais (cadeias produtivas).

Também realizamos buscas em periódicos nacionais que têm publicado artigos os quais versam sobre a temática da formação de professores para a educação profissional e tecnológica, de relevância e abrangência nacional, em eventos com temáticas no eixo “trabalho e educação”, a nosso ver, conforme se apresenta no quadro que segue.

Cabe justificar que os periódicos escolhidos são aqueles que, em suas edições, têm-se preocupado em trazer ao debate temáticas que conduzem a

reflexões sobre a categoria “formação de professores para a educação profissional e tecnológica”.

QUADRO 3: ARTIGOS SELECIONADOS EM PERIÓDICOS SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (2008- 2017)

Título	**Autor(es)**	**Periódico**	**Ano**
Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação	Ronaldo Marcos de Lima Araújo	Trabalho & Educação	2008
A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica	Dante Henrique Moura	Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica	2008
Mudanças no mundo do trabalho: impactos na política de formação de professores	Alda Maria Duarte Araújo Castro	Trabalho & Educação	2008
Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional	Lucília Regina de Souza Machado	Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica	2008
O desafio da formação dos professores para a EPT e Proeja	Lucília Regina de Souza Machado	Educação & Sociedade	2011
Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no Proeja	Eneida Oto Shiroma; Domingos Leite Lima Filho	Educação & Sociedade	2011
Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica	Vera Fartes; Adriana Paula Q. Oliveira Santos	Cadernos de Pesquisa	2011

Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores	José Ângelo Gariglio; Suzana Burnier	Educação em Revista	2012
A filosofia da tecnologia e a formação de professores da educação profissional: algumas reflexões	Leila Cristina Aoyama Barbosa	Eixo	2013
A formação de professores para o ensino profissional no Brasil: a construção de um caminho	Ana Cláudia R. De Souza, Maria Do Carmo Ferreira Andrade, Ana Flávia Souza Aguiar	Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica	2014
Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de educação e o curso de Pedagogia	Olgamir Francisco de Carvalho; Francisco Heitor de Magalhães Souza	Educação & Sociedade	2014
A concepção de formação de professores nos institutos federais: um estudo dos discursos políticos	Fernanda Bartoly Gonçalves Lima; Kátia Augusta Silva	Holos	2014
Formação de professores/educação profissional: o perfil do docente ingressante no IFMS Câmpus Coxim	Lucas Pereira Gandra; Carlos Vinícius Da Silva Figueiredo	Holos	2014
A construção da profissionalidade docente para a educação profissional: análise de concursos públicos para docente	Shirleide Pereira da Silva Cruz, Tainara Rayanne da Silveira Vital	Holos	2014
Formação de professores da educação profissional nos programas especiais de formação pedagógica	Marilandi Maria Mascarello Vieira, Josimar de Aparecido	Revista Brasileira de Educação Profissional	2014

	Vieira, Roberta Pasqualli	e Tecnológica	
O professor licenciado na educação profissional: quais são os saberes docentes que alicerçam seu trabalho?	João Kaio Cavalcante de Morais, Ana Lucia Sarmento Henrique	Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica	2014
Políticas para a formação de professores para educação profissional: programa especial de formação pedagógica de docentes (PEFPD) – desafios e possibilidades	Juliana de Souza Soares, Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira.	Trabalho & Educação	2015
Formação de professores para a educação profissional e tecnológica a distância da rede federal de educação brasileira: análise das produções acadêmicas	Roberta Pasqualli, Josimar de Aparecido Vieira, Marilandi Maria Mascarello Vieira	Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica	2015
Licenciaturas nos institutos federais: aspectos para discussão	Bruna Mendes Oliveira, Maria Rita Neto Sales Oliveira	Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica	2016
Educação profissional: a atuação didática docente como espaço de formação e de produção de saberes	Fabíula Tatiane Pires, Maria Rita Neto Sales Oliveira	Trabalho & Educação	2016
Plano nacional de educação e seus desdobramentos sobre as novas diretrizes para a formação de professores da educação profissional: identidades profissionais em construção	Filomena Lucia Gossler Rodrigues Silva	Holos	2016
Compreensões sobre a formação docente no âmbito do programa nacional de integração da educação	Sebastião Silva Soares	Eventos Pedagógicos	2016

profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (Proeja): do discurso estratégico ao discurso comunicativo			
Formar-se para ensinar na educação profissional, científica e tecnológica: experiência de um instituto federal	Marcela Rubim Schwab Leite Rodrigues	Eventos Pedagógicos	2016
Formar-se para ensinar: experiência de um instituto federal	Marcela Rubim Schwab Leite; M. C. S. Freitas Rodrigues	Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica	2016
Saberes docentes na educação profissional técnica de nível médio: uma proposta para a formação de professores do Ifam – Campus Lábrea	Antonio Paulino Santos, Rosa Oliveira Marins Azevedo	Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica	2016
O perfil de formação de professores da educação profissional que atuam em instituições privadas no RN: uma análise a partir das vozes dos docentes do eixo geral	Daniela Bessa de B. Correia, Ana Cristina Batista, Samara Yontei Paiva	Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica	2017
Desvelando o percurso formativo de docentes da educação profissional: um estudo de caso com professores do curso de análises clínicas de uma IES privada	Antonio Max Ferreira da Costa, Christine Meyreles Felipe da Fonseca, L. de G. M. Costa	Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica	2017
Formação e saberes docentes na educação profissional: um relato de experiência	Christine Meyrelles Felipe da Fonseca	Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica	2017

Trabalho e trabalho docente: a percepção de docentes da área de formação geral.	Karla Katiele O da Silva, Karla da Silva Querioz, Sônia Dantas	Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica	2017
A relação teoria e prática: investigando as compreensões de professores que atuam na educação profissional	Jacyaria de Medeiros Morais, Ana Paula Souza, Temilson Costa.	Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica	2017
O caminho dos professores na educação profissional: percepções sobre o sentido do trabalho e do trabalho docente	Maria Gerusa Santos, João Kaio Cavalcante Morais, Pollyanna Araújo Brandão	Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica	2017
Formação integral e integrada: uma percepção dos docentes do curso de informática do IFRN	Marcela Rafaela de Souza, Maria de Lourdes Teixeira da Silva, Maria do Socorro Silva	Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica	2017

Fonte: páginas *online* dos periódicos de circulação nacional, 2017 (organização do autor).

Selecionamos 33 (trinta e três) artigos científicos sobre estudos referentes às políticas e aos processos formativos da docência para a educação profissional e tecnológica. Desses trabalhos, observamos que 01 artigo encontra-se disponível na revista Educação em Revista, 01 em Cadernos de Pesquisa, 01 na Revista Eletrônica de Educação, 01 trabalho na revista Eixo, 02 na revista Eventos Pedagógicos, 03 na revista Educação & Sociedade, 04 estão disponíveis na revista Trabalho & Educação, 04 na revista Holos (IFRN), e, em número maior, 16 artigos na Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica (IFRN).

Constata-se também que a maior produção científica encontra-se nos anos de 2014 (07 artigos), 2016 (07 artigos) e 2017 (07 artigos), coincidindo com o quantitativo de produções de teses e dissertações no quadro

anteriormente apresentado, a saber, as produções entre os anos de 2014 e 2016 têm apresentado índice maior de produtividade acadêmica. Entendemos que, para efeitos interpretativos, são recortes temporais em que a expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia tem ocorrido, ao mesmo tempo em que os processos educativos no interior da organização do trabalho pedagógico vão se complexificando e emergindo as contradições das práticas pedagógicas e das políticas de Estado para esse campo educacional.

Na sequência, selecionamos, dentre estes 33 trabalhos, 10 sobre os quais apresentamos uma análise mais detalhada das contribuições para o estudo desta tese: as políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica. A seleção justifica-se pelas categorias de conteúdos as quais foram eleitas nesta tese.

O artigo intitulado *Políticas para a formação de professores para educação profissional: programa especial de formação pedagógica de docentes (pefpd) – desafios e possibilidades*, de Juliana de Souza Soares e Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira, publicado na revista Trabalho & Educação (2015), trata do estudo de um Programa Especial de Formação Pedagógica de Docente, ofertado por uma instituição de educação profissional e tecnológica de Belo Horizonte. Analisa a contribuição do referido programa na formação/profissionalização de docentes para EPT. As autoras apontam que as ações de formação de professores para a educação profissional, promovidas especialmente pelo governo federal, historicamente se caracterizaram sobretudo, por terem caráter emergencial, sem uma integralidade própria. Os dados coletados na pesquisa de campo permitiram inferir que os docentes do programa eram predominantemente doutores com ampla formação acadêmica, embora não possuíssem formação acadêmica específica nas licenciaturas para as quais o programa pretendia habilitar. Apontam que o Programa Especial de Formação Pedagógica é comprometido com uma formação consistente, levando em consideração as particularidades de seus alunos, que são oriundos de cursos que não contemplam formação didático-pedagógica.

O artigo intitulado *Mudanças no mundo do trabalho: impactos na política de formação de professores,* de Alda Maria Duarte Araújo Castro, publicado pela revista Trabalho & Educação (2008), analisa as modificações provocadas pela reestruturação produtiva na organização das empresas, no perfil dos

profissionais e no novo modelo de formação. Discute, ainda, como essas modificações influenciaram as atuais políticas para a formação de professores. O estudo conclui que se reproduz, na área educacional, o mesmo modelo de formação utilizada na lógica de mercado, que prioriza a “formação de competências” como eixo principal, em detrimento de uma sólida formação do profissional da educação.

Os autores Olgamir Francisco de Carvalho e Francisco Heitor de Magalhães Souza apresentam o artigo intitulado *Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de educação e o curso de Pedagogia,* na revista Educação & Sociedade (2014). O estudo reforça a tese de que se torna imprescindível trazer para o centro do debate a necessidade de novas políticas públicas de formação para o docente de educação profissional e tecnológica e apontam que as faculdades de educação e o curso de Pedagogia não podem ficar ausentes desse processo.

A concepção de formação de professores nos institutos federais: um estudo dos discursos políticos é o artigo de autoria de Fernanda Bartoly Gonçalves Lima e Kátia Augusta Silva, publicado pela Revista Holos (2014). O estudo contribui para a análise da concepção de formação de professores presentes nos textos políticos que incidem sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, abordando o entendimento dessa formação e seu lócus no contexto histórico, político e social. Dessa forma, a base lógica da presente investigação é a dialética, entendida a partir do materialismo histórico. Verificou-se que a concepção de formação de professores se aproxima das concepções pragmáticas e tecnicistas, com o trabalho em seu sentido reificado. Ponderam suas autoras que, apesar de uma concepção alinhada às necessidades do sistema capitalista, a possibilidade de formação de professores nos IFs abre espaço para o desenvolvimento de ações em torno de uma concepção de formação de professores como um pesquisador crítico em direção a uma educação emancipatória.

O artigo intitulado *Plano nacional de educação e seus desdobramentos sobre as novas diretrizes para a formação de professores da educação profissional: identidades profissionais em construção*, de autoria de Filomena Lucia Gossler Rodrigues Silva, publicado pela revista Holos (2016), apresenta

contribuições ao estudo das relações entre o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei nº 13.005, de 2014, e as novas Diretrizes para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP nº 02, de 2015. Além disso, discute os impactos das políticas educacionais sobre a construção/fabricação da identidade profissional dos professores da EPT. O estudo aponta que as diretrizes contidas na Resolução CNE/CP nº 02/2015 contribuiu para o alcance da Meta 15 do PNE (que trata da implantação de uma Política Nacional de Formação de Professores) e da sua estratégia 15.9 (que versa sobre a implantação de cursos e programas especiais de formação para os professores não licenciados e em efetivo exercício na docência). Entretanto, não ultrapassam a perspectiva histórica de políticas provisórias e emergenciais para a formação de professores da EPT, apesar de avançarem em relação à carga horária e à concepção que a orienta.

O artigo intitulado *Licenciaturas nos institutos federais: aspectos para discussão,* de Bruna Mendes Oliveira e Maria Rita Neto Sales Oliveira, publicado na Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica (2016), trata de compreender aspectos dos cursos de licenciatura em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia quanto à condição de se eles contemplam ou não a docência para o ensino médio integrado, ou seja, a educação profissional integrada ao ensino médio. Além disso, aborda a natureza da oferta em questão, ou seja, se ela privilegia a docência das disciplinas acadêmicas ou das disciplinas técnicas. Os resultados, embora ainda parciais, apontam que, a despeito da oferta de ensino integrado nos institutos e da menção, em alguns dos projetos, da intenção de formar professores para atuarem no integrado, os currículos analisados não contemplariam essa formação.

O artigo de Christine Meyrelles Felipe da Fonseca, *Formação e saberes docentes na educação profissional: um relato de experiência*, publicado pela Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica (2017), contempla a experiência realizada na disciplina Formação de Professores para Educação Profissional. A ideia partiu da necessidade de investigar a formação e as práticas pedagógicas de 27 professores que atuam no EMI de Informática, nos diferentes núcleos do IFRN. A pesquisa apontou para a necessidade de uma

formação docente específica para atuar na educação profissional, com conhecimentos que transitam no campo da educação e do trabalho.

A relação teoria e prática: investigando as compreensões de professores que atuam na educação profissional é o título do artigo publicado na Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica (2017) pelas autoras Jacyaria de Medeiros Morais e Ana Paula Souza Costa. O estudo aponta que a relação teoria e prática é uma problemática que se apresenta em todo processo formativo — suas formas de articulação expressam posições político-pedagógicas em que a ação educativa é desenvolvida. Na educação profissional, a integração da teoria com a prática é dimensão basilar quando se almeja um ensino de formação integral dos sujeitos. Pelo estudo desenvolvido, foi possível entender que a relação teoria e prática é indispensável no desenvolvimento de uma formação para a educação profissional e que os professores compreendem que há uma prevalência da visão dicotômica dessa relação na atuação docente da formação técnica profissional.

O artigo *Formação de professores da educação profissional nos programas especiais de formação pedagógica,* de Marilandi Maria Mascarello Vieira, Josimar de Aparecido Vieira e Roberta Pasqualli, publicado pela Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica (2014), aponta contribuições pertinentes no que tange à formação de professores por meio do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional, que se diferencia dos tradicionais cursos de formação docente, requerendo reflexão sobre as práticas que estão sendo neles desenvolvidas. Analisa como egressos de um desses programas de formação caracterizam seu processo de formação docente, avalia em que medida ele provoca alterações nas concepções dos egressos e identifica desafios com os quais esses se deparam no seu processo de constituição como docente. Os resultados indicam que os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes contribuem significativamente no processo de constituição da professoralidade dos docentes da educação profissional, qualificando-os para o exercício da docência.

A formação de professores para o ensino profissional no Brasil: a construção de um caminho é o título do artigo de Ana Cláudia R. de Souza, Maria do Carmo Ferreira Andrade e Ana Flávia Souza Aguiar publicado pela

Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica (2014). É um estudo documental e bibliográfico sobre a formação de professores para o ensino profissional no Brasil. Ancorado na legislação brasileira e em literatura pertinente ao assunto num contexto histórico dos últimos 30 anos, com os marcos referenciais da formação de professores para o ensino profissional, remete-nos a uma visão sistêmica do processo formativo desse ensino. As referidas autoras apontam, para a formação de professores para o ensino profissional e tecnológico, quando da análise no âmbito da legislação, a existência de políticas morosas para a formação desses profissionais.

O presente trabalho de revisão de literatura no campo da produção científica possibilita fazer algumas inferências:

a) O estudo possibilitou apurar os principais debates que se têm desenvolvido no recorte temporal de 2008 a 2017, período histórico de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, por meio da Lei nº, 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que amplia a criação de trinta e oito institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no país, numa política de projeto desenvolvimentista aliançado ao capitalismo dependente, em que as estruturas que produzem e reproduzem as desigualdades não foram alteradas.

Afirma Frigotto (2011), ao trazer um fechamento da última década do governo do Partido dos Trabalhadores frente às políticas para a educação profissional:

> (...) ao estabelecer políticas e programas para a grande massa de desvalidos, harmonizando-as com os interesses da classe dominante (a minoria prepotente), o governo também não disputou um projeto educacional antagônico, no conteúdo, no método e na forma. (...) reiteram as reformas que mudam aspectos do panorama educacional sem alterar nossa herança histórica que atribui caráter secundário à educação como direito universal e com igual qualidade (p. 241).

b) Foi possível observar que os estudos sobre as políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica têm apontando para debates que se sustentam na pedagogia das competências, alicerçadas nas matrizes epistemológicas funcionalista, construtivista, estruturalista, que, segundo Ramos (2002),

> (...) a competência seja uma forma subjetivada do conhecimento. (..) O seu significado adaptativo aos sistemas marcados por desequilíbrio e constatamos que a pedagogia das competências é uma pedagogia experiencial que objetiva promover essa adaptação. Nesses termos, a competência é a noção da subjetividade, mas também da alteridade, do imediato, do efêmero, do instável. A competência, portanto, é o mecanismo de adaptação dos indivíduos à instabilidade da vida, por construir os instrumentos simbólicos que permitem interpretar a realidade a seu modo e construir modelos significativos e viáveis para seus projetos pessoais (...) a competência é uma noção apropriada ao pensamento pós-moderno (p. 294).

Nesse sentido, os temas que transpiram na maioria dos trabalhos acadêmicos, sejam estudos oriundos de dissertações, teses e artigos científicos, assentam aspectos "das trajetórias profissionais dos professores da educação profissional e tecnológica"; "das profissionalidades, identidade e constituição docente"; "dos sentidos e significados que os professores atribuem à docência"; "formação de saberes docentes"; "aprendizagem da docência"; "formação e profissionalização docente"; "percursos e características da docência"; "trabalho docente na educação profissional e tecnológica"; "protagonismo docente"; "caráter aligeirado e emergencial da formação de professores"; ¨a formação sob a perspectiva da pedagogia das competências para o mercado"; ¨integração teoria e prática", entre outros.

São estudos que centralizam o debate numa educação que concorra para a formação de sujeitos flexíveis, competitivos e polivalentes e que estejam dispostos a se tornarem "colaboradores"[12] da empresa em que trabalham, ou seja, recorrendo a uma lógica da cooperação, superando o conflito entre capital e trabalho e reduzindo, assim, as lutas e conquistas históricas no âmbito do trabalho. Nas palavras de Ramos (2002),

> O modo de regulação consiste em adequar o comportamento dos indivíduos ao funcionamento de um regime de produção. Isto é coerente com o papel educador do estado, que para Gramsci nada mais é do que o exercício da hegemonia através do consentimento ativo dos governados (p. 301).

c) Na literatura analisada, que traz estudos cujo objeto versa sobre as políticas de formação de professores para a educação profissional e

[12] Termo recorrente na literatura das Ciências da Administração Científica, na epistemologia da prática aliançada na Teoria do Capital Humano.

tecnológica, pelas quais buscam apresentar o debate recorrendo à análise de conjuntura, foi possível localizar somente 05 (cinco) trabalhos entre os anos de 2008, 2011, 2012, 2014 e 2016, a saber: “Mudanças no mundo do trabalho: impactos na política de formação de professores”, de Alda Maria Duarte Araújo Castro (artigo, 2008); “A Constituição do docente para a educação profissional”, de Sandra Terezinha Urbanetz (tese, 2011); “Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos”, de Maria Adélia da Costa (tese, 2012); ”A concepção de formação de professores nos institutos federais: um estudo dos discursos políticos”, de Fernanda Bartoly Gonçalves Lima e Kátia Augusta Silva (artigo, 2014) e “Plano nacional de educação e seus desdobramentos sobre as novas diretrizes para a formação de professores da educação profissional: identidades profissionais em construção”, de Filomena Lucia Glossler Rodrigues da Silva (artigo, 2016).

No entanto, para o estudo que nesta tese se realiza, a saber, as políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica nos pressupostos da politecnia, voltada para a perspectiva da emancipação humana, não localizamos nenhum trabalho realizado na abordagem que propomos.

A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no final da primeira década deste século é compreendida como uma política educacional voltada para a educação profissional e tecnológica (PACHECO, 2007; RAMOS, 2008; FRIGOTTO, 2009), produzida no contexto da reestruturação produtiva quando da disputa, historicamente, no eixo trabalho e educação.

Em seguida, apresentamos o processo histórico de criação e expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a particularidade do Instituto Federal do Paraná, que, neste estudo, ocupa o espaço da investigação.

2.2 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA E A FUNÇÃO SOCIAL DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ.

Durante o processo de produção desta tese, veio ocorrendo, no país, em termos conjunturais, um recuo das políticas sociais de ordem estrutural (IASI, 2017), desencadeado pelo bloco político que ocupa o poder, de sustentação conservadora, que tem comprimido os avanços possíveis nas políticas sociais entre os anos de 2003 a 2016.

Uma das políticas sociais dos governos do Partido dos Trabalhadores[13] encontra-se no campo educacional, com a organização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Lei nº 11.892/2008).

Os fundamentos que sustentam a criação dos Institutos Federais e que explicitam sua natureza e singularidades têm-se anunciado, na esfera teórica, de forma dúbia e contraditória. De modo que, quanto à sua natureza, os institutos federais assumem, como princípios norteadores, conceitos de justiça social, competitividade econômica e de geração de novas tecnologias e, simultaneamente, apresentam conceitos que expressam compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador, por meio de uma combinação do ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica. O documento intitulado *Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia* (2008) expressa que a sua natureza, na condição de instituição escolar, revela sua contradição nos processos formativos, expressão da conciliação entre capital e trabalho.

Tal contradição no âmbito das concepções e diretrizes dos institutos federais expressa os consensos possíveis, afirmados no campo político do jogo do poder e da luta de classes. Nessa conjuntura, estranha-se e reconhece-se a correlação de forças do lugar da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, seus desafios e dilemas, na construção de parâmetros para o debate da formação docente para a EPT. Implica pensar a formação de profissionais para o magistério para atuarem na educação profissional e

[13] Refere-se aos dois mandatos do Governo de Luís Inácio Lula da Silva, que compreende o período de 2003 a 2010, quando da criação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

tecnológica nos pressupostos da pedagogia crítica, da politecnia; considerar a integração de elementos da formação geral dos campos da ciência, da cultura e do trabalho com a formação tecnológica específica para determinados campos profissionais.

Com o plano de expansão, em 2007, no processo de aplicação durante o governo Lula (Decreto nº. 6095/2007 e Chamada Pública nº 002/2007), o governo expunha a intencionalidade de expandir a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica por meio de sua política nesse setor educacional, bem como sua reorganização administrativa e pedagógica, tendo em vista as novas determinações do mundo do trabalho, emanadas pelo neoliberalismo, a reestruturação produtiva, expressa pelo Estado, e as novas composições de políticas sociais no cenário internacional.

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. O que está em curso, portanto, reafirma que formação humana e cidadã precede a qualificação para "o exercício da laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento". (MEC, 2008, p. 09). Ainda em face das diretrizes e concepções da natureza dos institutos federais, o Ministério da Educação (2008), ao apresentar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), orienta que a concepção de EPT pressupõe que

> os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do 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. Por outro lado, tendo em vista que é essencial à Educação Profissional e Tecnológica contribuir para o progresso socioeconômico, as atuais políticas dialogam efetivamente com as políticas sociais e econômicas, dentre outras, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais (PDE-MEC, 2008, p.9).

A expansão e criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, por meio da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, expressa sua concepção como política pública de inclusão da classe trabalhadora, excluída, historicamente, do acesso e permanência nos

processos educativos. O sentido de política pública repousa que a garantia da existência e da função social dos institutos esteja vinculada ao orçamento e aos recursos de origem pública, mas isso não é tudo. Implica também o compromisso 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) de modo a provocar impactos nesse universo” (MEC, 2008, p.10).

A função social dos institutos federais quanto à sua institucionalidade, contidas nos documentos orientadores do Ministério da Educação, entende que a EPT assume como compromisso a transformação social, capaz de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana e, desse modo, que a mesma, ao considerar o contexto social brasileiro, torna-se um fator estratégico não apenas determinado pelas necessidades do desenvolvimento nacional, mas antes pela necessidade de fortalecer “os processos de inserção cidadã de milhões de brasileiros” (MEC, 2008).

Destacam-se outras esferas que dialogam com a função social dos institutos federais, a julgar a concepção que trazem os documentos orientadores do MEC (2008), a saber: a) financiamento público; b) exercício de funções menos circunstanciais e mais estruturantes; c) pensar o todo como aspecto que se funda na diversidade (social, econômica, geográfica e cultural); d) diálogo com outras políticas, tais como de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social, educacional e outras; e) superação de subordinação quase hegemônica ao poder econômico e estabelecimento de sintonia com outras esferas do poder público e da sociedade, na construção de um projeto mais amplo para a educação pública; e f) diálogo vivo e próximo com a realidade local e regional, que objetiva provocar um olhar mais criterioso em busca de soluções para a realidade de exclusão que ainda castiga a sociedade brasileira no que se refere ao direito aos bens sociais e, em especial, à educação.

Essas tratativas institucionais quanto à função social dos institutos expressam, em seu conteúdo, os consensos possíveis no campo do poder político e das lutas de classes. Há um assente na compreensão, por parte da

equipe de governo no Ministério da Educação no que tange à EPT, de que, através da esfera da educação, ocorram os processos de superação social, descolados das outras esferas como, por exemplo, as disputas e tensionamentos das lutas sociais que atravessam as políticas trabalhistas, econômicas e reformas previdenciárias, bem como os recursos naturais e minerais do planeta.

O artigo 2º da Lei nº 11.892/08 define os institutos federais da seguinte forma: “Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos tecnológicos com as suas práticas pedagógicas”. Essa definição implica reconhecer que uma instituição assume a oferta de educação básica e educação superior, adensando a complexidade já existente de instituições que ofertam um único nível educacional. Reserva-lhes para os institutos conjugar conhecimentos tecnológicos com as práticas pedagógicas emancipatórias.

De acordo com Pacheco e Rezende (2009),

> Essas instituições surgem com o propósito de superar o dualismo, contido na educação brasileira, e não formar apenas mão de obra para atender a necessidade de crescimento econômico do capitalismo. Seu foco é mais ampliado, buscando o diálogo com a sociedade como um todo: “O foco dos institutos federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias” (p. 8).

Kuenzer (2007) tem se preocupado em trazer ao debate que, a despeito da substituição do regime de produção rígido taylorista-fordista pelo regime flexível do toytismo, novas práticas de disciplinamento têm-se desenvolvido para o trabalhador, forjando-o a adquirir uma subjetividade desenvolvida nos interesses do capital e no desempenho de um trabalho cada vez mais estranhado e alienado. Nas palavras da autora, isso “permite ao capital configurar um consumo cada vez mais predatório e desumano da força de trabalho” (KUENZER, 2007, p. 1159).

A rede federal passou a constituir-se por 04 instituições distintas, a saber: a) 38 institutos federais; b) 24 escolas agrotécnicas federais e escolas

técnicas vinculadas; c) 2 centros federais de educação tecnológicas (MG e RJ); e d) 01 universidade tecnológica (PR). De acordo com Ortigara (2014), os institutos federais, por sua ampliação geográfica, mostraram-se mais representativos, por estarem representados em todas as unidades da federação, tanto nos grandes centros urbanos como também em regiões periféricas e rurais.

Pacheco (2007) explicita, para a função social dos institutos federais:

> A Rede Federal, por sua excelência e vínculos com a sociedade produtiva, tem condições de protagonizar um Projeto Político-Pedagógico inovador, progressista e capaz de construir novos sujeitos históricos, capazes de se inserir no mundo do trabalho, compreendendo-o e transformando-o na direção de um novo mundo possível, capaz 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 (p.8).[14]

E ainda,

> Os Institutos Federais, com uma proposta singular de organização e gestão, no diálogo com as realidades regional e local e em sintonia com o global, costuram o tecido de uma rede social capaz de gerar, em resposta às demandas de desenvolvimento sustentável e inclusivo, arranjos e tecnologias educacionais próprios. Vislumbra-se que se constituam um marco nas políticas educacionais no Brasil, pois desvelam um projeto de nação que se pretende social e economicamente mais justa. Na esquina do tempo, essas instituições podem representar o desafio a um novo caminhar na produção e democratização do conhecimento (p. 24).

---

[14] Eliezer Pacheco, nascido em Rosário do Sul, é graduado em História pela Universidade Federal de Santa Maria, tem mestrado na mesma área pela UFRGS, além de especialização em Ciências Políticas. Ocupou o cargo de Secretário de Educação de Canoas-RS-Brasil. Atuou como secretário de Educação na Prefeitura de Porto Alegre (foi coordenador do Fórum Mundial de Educação); presidente do Instituto de Previdência do RS e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Foi titular da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação, desde 2005. Foi escolhido como coordenador titular da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), representando a Associação dos Municípios da Região Metropolitana de Porto Alegre (Granpal). Teve uma atuação incisiva no processo de criação e expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Publicou obras e artigos como os que seguem: Educação pública para todos como direito social inalienável; Enfrentando a falta de mão-de-obra; A escola como mobilizadora nacional; A batalha do Enem; O sucesso da rede federal no Enem; Viva o Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica!; O novo momento da educação profissional brasileira; Uma educação pública de qualidade é possível; Os institutos federais, uma revolução na Educação profissional e tecnológica; MEC e Sistema S, vitória do consenso; Setec/MEC: Bases para uma Política Nacional de EPT.

O Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do Paraná (PDI-IFPR 2014-2018) apresenta elementos para se pensar a função social da instituição escolar no recorte geográfico no Paraná. Em seu texto sobre a função social, explicita que

> A institucionalidade do IFPR surge com o desafio de construir uma nova identidade escolar, que, enraizada na história, se projete para o futuro como protagonista de transformações, refletindo sobre as necessidades do sujeito a partir da análise das esferas social, econômica e cultural, marcando os olhares com o viés da inclusão, da sustentabilidade e da democratização. Por meio de reflexões sobre práticas escolares do passado, em que a educação significava instrumento elitizado e, não raro, de poder, compreende-se que a construção de uma identidade que reflita as políticas do IFPR é fundamental para marcar qual é o seu papel na atualidade. Pressupor o trabalho como dimensão constitutiva do ser social, e, neste sentido, como interseção entre o fazer e o aprender, demonstra que o ato de estudar também significa uma forma de trabalho. Quer dizer, pelo trabalho e pela educação o sujeito constitui-se como tal e passa a integrar as vozes da sociedade. Desta forma, compreende-se que a inclusão só será possível se a transformação se der nos planos econômico e político, pois é fundamental que ciência e tecnologia estejam ao alcance de todos. Essas são algumas das condições necessárias para o desenvolvimento da sociedade (PDI-IFPR, 2014, p.29).

Observa-se, tanto nas contribuições de Pacheco como no PDI-IFPR, que os pressupostos de uma educação integrada e integral, politécnica, omnilateral e emancipatória são condizentes a partir da criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e que os desafios estão na efetivação prática desses pressupostos frente à conjuntura atual, que empreende-se em retrocessos de conquistas históricas, seja no avanço, mesmo que acanhado, tanto no campo social, quanto no campo educacional, como no processo de criação e ampliação dos institutos federais espalhados pela federação.

Desafio maior se expressa quando, para essas instituições, que tem como função social ampliar e elevar a formação profissional e tecnológica por meio de um projeto pedagógico de formação que adense, no campo das pedagogias críticas e, portanto, em seu cerne, o trabalho como categoria nucleadora/integradora dos processos formativos, posicionamos a formação de professores para essa modalidade educacional, haja vista que a legislação não se pronuncia nesse sentido, bem como há a inexistência de políticas que

se assentem numa base comum nacional, como se propõe com a publicação da Resolução CNE/CP nº 02/20105.

Os documentos norteadores que sustentam teoricamente a concepção e criação dos institutos federais, como já apontados nesta seção, expressam contradições e certo hibridismo conceitual revestido por aspectos ideológicos que expressam os consensos possíveis na política desenvolvimentista que caracterizou, sobretudo, o governo Lula (2003-2011).

Nesse sentido, o hibridismo conceitual, fortalecido pela acentuada prática fragmentária que têm determinado as políticas de formação de professores e as condições de trabalho nas escolas nas últimas décadas, visa atender à política de conciliação de classes. Tal política é impressa, sobretudo, nos últimos governos e tem dado o tom, no campo da educação para o trabalho, sob a égide do capital.

Na perspectiva marxista, os conceitos diferem da perspectiva weberiana de tipos ideais; tem referência a ideia de modelo, um recurso analítico, uma representação racional de um fenômeno. Os conceitos, de base marxista, são categorias gerais com conteúdos teóricos que permitem explicar os fenômenos como processos sociais e históricos que não se enquadram em um tipo ideal, porque a realidade é dialética, está em permanente transformação no tempo-espaço, sob a ação dos sujeitos sociais (CIAVATTA, 2015).

O que se afirma quanto à pesquisa em educação e em educação profissional é que as produções têm-se achegadas a modelos ideais, orientadas por estudos em Weber, que são bem intencionadas, que se esmeram na descrição dos fenômenos, mas não se ocupam do contexto e das contradições sociais, econômicas e políticas que lhes dão forma e significado.

Nesta seção, efetivou-se a revisão de literatura através do mapeamento das produções científicas captadas no banco de teses e dissertações da Capes e de periódicos de circulação nacional, com o objetivo de explicitar e compreender o que os estudos vêm apontando para o debate diante das políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica. Também apresentamos o quadro teórico com as categorias do materialismo histórico dialético que sustentarão as análises das bases empíricas desta tese.

Foi possível observar que os estudos inventariados nas dissertações, teses e periódicos apontam para uma acentuada ausência quanto ao debate frente às políticas de formação para professores da educação profissional e tecnológica. Os estudos, em sua maioria, apontam que os interesses de pesquisas cotejam temas no âmbito das perspectivas teóricas estruturalistas, fenomenológicas, funcionalistas de temas como "desenvolvimento profissional", "identidade docente", "sentidos da docência em educação profissional e tecnológica", "construção de saberes e compreensões sobre formação docente", "formação e profissionalização docente", "trajetórias de formação de professores", não encontrando estudo algum que se sustente teórico-metodologicamente no método do materialismo histórico e dialético a que se propõe a presente tese. Sendo assim, na sequência, apresentaremos os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa.

3. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

> Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria e isto na medida, em que produz de fato, mercadorias em geral (K. Marx).

Na seção “revisão de literatura” desvelamos que muitos estudos, no que tange ao tema “formação de professores para o trabalho na docência nos institutos federais”, têm contribuído para o debate nas últimas décadas. Em relação às políticas de formação de professores e suas materializações impressas na amplitude do escopo legal e no percurso histórico da educação, torna-se um desafio que demanda exaustivo trabalho. A tese que apresentamos acerca das políticas de formação de professores para o campo da educação profissional e tecnológica fundamenta-se no método do materialismo histórico dialético de Karl Marx e Friedrich Engels.

Em *A Ideologia Alemã*[15], Marx e Engels denominam os ideólogos alemães de “carneiros que se julgam lobos, que balem de modo filosófico as representações da burguesia”. Pode-se assim, perceber de onde parte a crítica de Marx e Engels aos ideólogos alemães, ou seja, com as críticas à Ideologia Alemã, nasce o materialismo histórico.

---

[15]Esse livro apresenta uma dimensão histórica de interesse para os autores: trata-se do primeiro livro de fôlego escrito em conjunto com Engels. Nele, os autores buscaram alinhar uma perspectiva filosófica em contraponto com a esquerda hegeliana, da qual, diga-se de passagem, ambos, em algum momento de suas vidas, fizeram parte (o conhecido "clube dos doutores"). Abandonando qualquer preciosismo teórico-filosófico, podemos dizer que a esquerda hegeliana situava-se em relação a Hegel criticamente, i.e., não apenas buscavam elevar conceitualmente o mestre, como procuravam, a partir das noções de Hegel, criticar a velha sociedade alemã. Com efeito, a filosofia de Hegel prestava-se a duas interpretações: conservadora ou crítica. Podemos visualizar isso a partir de uma frase proferida pelo filósofo alemão: "o real é racional; o racional é o real". Conforme se posicionam a esquerda ou direita do espectro político, assume-se uma parte dessa frase como a mais reveladora: ora se diz que a realidade deve-se conformar como o seu modelo ideal racional, assumindo uma posição crítica em relação à realidade; ora se compreeende que a realidade é o racional, assumindo uma posição conservadora. Outro aspecto relevante é a adoção, por parte dos autores, do materialismo de Feuerbach. Evidentemente, não se trata de uma incorporação integral do materialismo de Feuerbach, que os autores consideravam ainda idealista. No entanto, a abordagem materialista apresenta-se fundamental para dar o passo decisivo em direção à crítica ao idealismo alemão.

Hegel introduz no pensamento filosófico a noção de atividade e, posteriormente, Marx e Engels redefinem o conceito de trabalho, alojando-o nas bases materialistas históricas (Marx, 2013, p.98): “Eles fazem, mas não sabem”, ou seja, não se reconhecem, introduzindo, concomitante ao conceito de trabalho, o conceito de alienação. O mundo é criado pelos homens, embora não de forma consciente, o que permite explicar tanto a relação intrínseca entre eles quanto o estranhamento do homem em relação ao mundo e a distância deste em relação àquele.

Em Marx, desenvolve-se todo um trabalho sobre a “anatomia da sociedade civil”, e a abordagem sobre a ideologia é um passo essencial na polarização, herdada da filosofia política clássica de Hegel entre sociedade civil e Estado.

Como afirma Sader (2007), o “acerto de contas de Marx e Engels com sua herança filosófica conclui, com *A Ideologia Alemã,* um longo caminho — iniciado com os primeiros textos de Marx — e se dá, ao mesmo tempo, do amadurecimento de uma teoria alternativa” (p.11).

Em *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels explicitaram a teoria materialista da história. Os referidos autores desenvolveram caminhos diferentes de Hegel, a saber: se para Hegel é necessário se iniciar pela crítica das ilusões do conhecimento[16], para Marx e Engels essa ilusão ao conhecimento recebe o nome de ideologia, ou seja, o estranhamento e a alienação que se colocam em relação ao trabalho e, portanto, frente às forças produtivas e as relações de produção.

Expressa-se imediatamente, na história da filosofia, que o mundo é uma produção do trabalho humano na História, construídos sobre as bases sociais históricas. Portanto, credita-se que o homem é um ser histórico, porque é um ser que constrói seu processo de humanização pelo trabalho. E o trabalho

[16]Para Hegel, há duas dessas ilusões: a primeira remete a tomar as coisas pela sua forma de aparição; a segunda, a relegar o real para o mundo completamente separado das suas aparências. Para Hegel, há dois movimentos: o primeiro, em que o mundo perde sua unidade, cinde-se, duplica-se, produzindo a dicotomia entre o mundo sensível e o mundo suprassensível; o segundo trata da passagem da consciência em si à consciência para si, com o real retomando sua unidade perdida, reabsorvendo os dois polos em uma unidade superior, eliminando a cisão do mundo (MARX & ENGELS, A Ideologia Alemã. São Paulo: Boitempo, 2013, p. 11)

passa a ser um trabalho estranhado, alienado sob as bases produtivas do capitalismo, pois é uma mercadoria.

Nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, Marx (2008) afirma que

> O trabalhador se torna cada vez mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadoria cria. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria e isto na medida, em que produz de fato, mercadorias em geral (p. 80).

No âmbito da formação de professores para a formação do futuro trabalhador, no interior de uma instituição de educação profissional e tecnológica, sob a égide do modo de produção capitalista, o trabalho passa a ser expresso como uma mercadoria[17], e a formação que o professor recebe para a habilitação ao ensino (docência) é compreendida como trabalho não-material; assim o sendo, o trabalho docente é produzido e consumido ao mesmo tempo: produzido pelo professor e consumido pelo estudante, como afirma Saviani (2003).

A classe trabalhadora incorpora também o conjunto dos trabalhadores improdutivos — aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas em serviços —, seja no uso público, como os serviços públicos tradicionais, seja no uso capitalista, como é o caso da docência. Antunes (2018) aponta que o trabalho improdutivo é aquele que não se constitui como elemento vivo no processo direto de valorização do capital e de criação de mais-valor, mas que é imprescindível para a sobrevivência do capital e de seu metabolismo social.

Ainda nos *Manuscritos econômico-filosóficos* (2008), Marx expôs sua teoria sobre o trabalho estranhado, afirmando que

---

[17] O trabalho docente exercido na escola pública não se caracteriza, no Marxismo, como trabalho produtivo, no sentido de que não produz valor de troca, ou seja, mercadoria. Nosso esforço requer trazer uma aproximação que, mesmo o trabalho docente sendo compreendido como trabalho improdutivo para o modo de produção capitalista, adquire o caráter de estranhamento e alienação do professor, pois a docência, segundo Antunes, caracteriza-se, no que se refere à nova morfologia do trabalho no Brasil, como o “novo proletariado de serviços” (ANTUNES, Ricardo. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018).

> o objeto que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta, como um ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisal, é a objetivação do trabalho. A efetivação do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como desefetivação do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento, como alienação (p.80).

Iasi (2013), na obra *Política, Estado e Ideologia*, aponta a necessidade de "ir além da abstração dos indivíduos inseridos na sociedade civil-burguesa, mas compreendê-los como indivíduos de uma certa divisão social do trabalho, inseridos em determinadas relações sociais de produção (...), seres ativos (...) determinado desenvolvimento de suas forças produtivas (..)" (p. 6). Ou seja, a formação da consciência do trabalhador fundamenta-se na processualidade histórica, a qual, por sua vez, insere-se na trama das relações sociais de produção e desenvolvimento das forças produtivas. Isto implica, nesta tese, considerar a reestruturação produtiva e, portanto, as cadeias produtivas.

Em Marx (1978), a reprodução capitalista é colocada na totalidade histórica,

> A reprodução capitalista não é somente reprodução da relação: é sua reprodução sempre em escala crescente; na mesma medida em que, com o modo de produção capitalista, se desenvolve a força produtiva social do trabalho, cresce também a riqueza acumulada em oposição ao operário, como riqueza que o domina como capital (p. 92).

As relações de produção podem ser entendidas como na dimensão das contradições econômicas, sociais e políticas, porque consubstanciam-se nas relações de classe. Desse modo, se as relações de produção se reproduzem e se ampliam, também as contradições se ampliam e se aprofundam, porque as relações de classe são contraditórias. Por isso, as relações de produção, ao conterem como principal força produtiva a classe trabalhadora subalternizada, criam, simultaneamente, a capitalização generalizada e a potência que realiza a sua negação. O capitalismo, nesse movimento, sempre tende a se reproduzir,

o que explica as metamorfoses do trabalho pela reestruturação produtiva histórica[18] (CURY, 1985).

Isso implica, para a educação profissional e tecnológica, ir esclarecendo como a formação de professores se estreita nesses processos materializados nas relações sociais de produção, haja vista que uma das funções econômico-sociais dos institutos federais assenta-se nos arranjos produtivos locais, para atender a uma necessidade de formação do trabalhador e, ao mesmo tempo, uma formação instrumental e tecnicista para o mercado de trabalho. Desse modo, uma formação combinada para suprir as demandas do capital ou para atender às necessidades do trabalho.

Em *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels (2007) estabelecem cinco pressupostos da produção da existência e, portanto, de toda a história da humanidade, a saber: para o primeiro pressuposto, "a produção dos meios necessários à produção social da existência, a relação com a natureza pela mediação do trabalho".

> O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (p.33).

Nessa perspectiva, o trabalho é uma dimensão ontológica do ser social e, portanto, serve como ponto de partida e ponto de chegada da análise que se inscreve em uma perspectiva materialista histórica. Em Marx, somente é histórica a análise que busca compreender as formas concretas de os seres humanos produzirem sua existência em relações com outros seres humanos ao longo dos tempos. "Por isso, o trabalho – processo entre o homem e a natureza, um processo que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza" (MARX, 2013, p.255).

Com a explicitação da categoria "produto excedente", explicitam-se as classes sociais, isto é, a divisão da sociedade entre produtores diretos e

---

[18]Conferir estudos de Ricardo Antunes, em especial, nas obras: Os Sentidos do Trabalho: Ensaio Sobre a Afirmação e a Negação do Trabalho (2013); Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho (2015) .

expropriadores do trabalho alheio, quando uma comunidade tribal vence outra na guerra, tomando esta última como sua escrava. Nesse sentido, ergue-se o Estado, poder alienado da sociedade que garante a exploração e que se contrapõe à sociedade como força estranha.

Assim, o trabalho no modo de produção capitalista assume a posição de trabalho assalariado, com as seguintes categorias: lucro, mais-valia, trabalho excedente, fetichismo da mercadoria, divisão social do trabalho, classes sociais etc. Marx aponta para outro tipo de superação desse trabalho que degrada e precariza as relações humanas e avança para o conceito de "trabalho associado" ou "livre associação dos trabalhadores livres", expresso nas contribuições de Tonet (2012):

> Esta forma de trabalho, não é uma simples forma cooperativa. Ela é muito mais que isso. Ela se caracteriza pelo controle livre, consciente e coletivo e universal dos trabalhadores sobre o processo de produção e distribuição da riqueza. Isto permitirá que a produção perca seu caráter de mercadoria, ou seja, de valor de troca, para ter como objetivo o valor de uso, vale dizer, o atendimento das necessidades humanas. Esta forma de trabalho também terá como consequência a eliminação do trabalho assalariado, do capital, da mercadoria, do seu fetichismo, das classes sociais e, portanto, da exploração e da dominação do homem pelo homem (p. 50).

O segundo pressuposto conduz "a produção social de novas necessidades — o distanciamento das barreiras naturais em direção ao mundo da cultura". Afirmam Marx e Engels que "a essa produção de novas necessidades constitui o primeiro ato histórico" (MARX, 2007, p.33). O ser humano produz cultura, pois é nesse constituir-se contínuo que desenvolve seu processo humanizador, esteio e lócus dos processos formativos e, portanto, da educação formal e não formal. Nesse sentido, assenta-se a problemática da tese que aqui lembramos sobre que tipo de formação e para que tipo de trabalho os projetos políticos pedagógicos, os institutos federais, revelam sua função social.

O terceiro pressuposto remete à reprodução da vida e de determinada forma de vida, a família e a reprodução social de uma determinada forma de existência, "é que os homens, que renovam diariamente sua própria vida, começam a criar outros homens, a procriar (...). Essa família que no início constitui a única relação social torna-se mais tarde (...) novas relações sociais

(...) gera novas necessidades, uma relação secundária" (MARX & ENGELS, 2007, p.33).

As bases das novas relações sociais, como geradoras de novas necessidades, podem ser observadas nos processos históricos a que chegamos: novas composições e arranjos familiares que impõem aos espaços escolares novas possibilidades de debates nas esferas dos direitos humanos e da inclusão — desafios impostos no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, Resolução CNE/CP nº 02/2015.

O quarto pressuposto refere-se à relação entre um determinado modo de produção e uma forma determinada de intercâmbio, um "modo de cooperação" determinado que mantém os diferentes seres humanos associados numa determinada forma de divisão social do trabalho e da cooperação. Tal pressuposto considera uma dupla relação: de um lado, entende-se como uma relação natural; de outro, como uma relação social. Afirmam Marx e Engels (2007):

> Segue-se daí que um determinado modo de produção ou uma determinada fase industrial estão sempre ligados a um determinado modo de cooperação ou a uma determinada fase social — modo de cooperação que é, ele próprio, uma "força produtiva" — que a soma das forças produtivas acessíveis ao homem condiciona o estado social e que, portanto, a "história da humanidade" deve ser estudada e elaborada sempre em conexão com a história da indústria e das trocas (p.34).

O quinto pressuposto refere-se à linguagem e à consciência, como forma de intercâmbio dos seres inseridos numa divisão do trabalho e forma de representação ideal dessas relações materiais que constituem o ser associado na produção social da existência e, nesse âmbito, uma complexificação da divisão do trabalho em "trabalho material" e "trabalho espiritual". Marx e Engels (2007) afirmam que

> A linguagem é tão antiga quanto a consciência — a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens. Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens (p.35).

Nesse sentido, a concepção materialista histórica e dialética é, ao mesmo tempo, uma concepção de como se produz a realidade humana em todas as suas dimensões, um método dialético na apreensão de como essa realidade se produz sob as relações de classe no seio do modo de produção capitalista, e uma prática política ou práxis na tarefa de sua superação na construção de uma sociedade sem a exploração de classe, uma humanidade emancipada.

Desse modo, a disputa e a tensão entre projetos históricos e por hegemonia pode levar à superação das relações de produção capitalistas, como aconteceu com a transição do feudalismo ao capitalismo; apesar da expansão do capital, há sinais evidentes de suas contradições para o conjunto da humanidade, alijada do acesso aos bens que produz.

A emancipação política e a emancipação humana são discutidas em Marx na obra *Sobre a questão judaica*[19] e envolve esclarecimentos a respeito das relações estabelecidas entre o Estado e a sociedade civil, o cidadão e o homem.

Em Marx, a categoria "emancipação" passa a ter um sentido político-social, na perspectiva de transformação das estruturas da sociedade através de organização social do proletariado. Em se tratando de uma formação profissional e tecnológica que concorra para que se ultrapasse o simples ato do ensino de competências para o mercado de trabalho e que avance, no sentido de contribuir para que a classe trabalhadora se aproprie de uma outra esfera de sociabilidade, a do trabalho associado, pleno e de realização: um ensino politécnico.

A esse respeito, Marx (2010) afirma que, para alcançar emancipação humana no capitalismo, o Estado, que funciona como o comitê de negócios da

---

[19] Publicado em Paris, na primavera de 1844, no único número dos Anais Franco−Alemães, o artigo "Zur Judenfrage" (*Sobre a questão judaica*), de Marx, marca um momento crucial de sua mudança intelectual e política. Em 1842 surge, em Colônia, a Rheinische Zeitung (*Gazeta Renana*). Nela, Karl Marx publica seus primeiros artigos contestatórios sobre a liberdade de imprensa. Em outubro, torna-se seu redator-chefe, e o número de assinaturas passa rapidamente de mil para 3 mil. Essa atividade põe o jovem Marx diante de problemas econômicos e sociais, tais como a questão do furto de madeira e a situação dos camponeses de Moselle. As esperanças de liberalização suscitadas pela ascensão de Frederico Guilherme IV ao trono da Prússia, em 1840, foram logo frustradas com a adoção das leis de 1841 sobre a censura. Proibida em janeiro, a Gazeta Renana deixa de ser publicada no dia 17 de março de 1843. O último número inclui uma nota de demissão de Marx, impressa em vermelho como forma de protesto.

burguesia, deve, portanto, ser destruído nesse aspecto de dominação e reconstruído como “comuna’[20,] e o deve homem se tornar um ser genérico, universal e livre:

> A emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade civil, indivíduo independente e egoísta e, por outro, a cidadão, a pessoa moral. Só será plena a emancipação humana quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstrato; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (forces propes) como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política (p. 37).

Por outro lado, a emancipação humana relaciona-se estreitamente com a tomada de posição da constituição do homem como ser genérico tomado na totalidade da sua composição humana e no processo criativo e transformador de suas potencialidades. A emancipação política, para Marx, “inicia o movimento de dessacralização do Estado, que o levará a enunciar a exigência de seu perecimento. Ele iniciava a marcha que libera a política do domínio exclusivo do Estado e cria as condições de uma política do oprimido” (MARX, 2010, p.87).

Nesse sentido, o estudo que faz esta tese sobre as políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica estará submetido às categorias do método de trabalho, ideologia, alienação, mediação, contradição, expressos no método do materialismo histórico dialético e nas categorias de análise de conteúdos políticas de formação, polivalência, politecnia e reestruturação produtiva.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como já anunciado na introdução desta tese, a pesquisa caracteriza-se como do tipo bibliográfica, pois busca compreender como a formação de professores para a educação profissional e tecnológica foi-se materializando nos processos históricos da educação brasileira, sobretudo a partir das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996. Para isso, a

[20] Conferir escritos de Engels e Lenin sobre o Estado.

pesquisa enveredou-se em mapear o banco de dissertações e teses da Capes e artigos publicados em periódicos de expressão nacional, com análise de 15 (quinze) dissertações e teses e 10 (dez) artigos científicos, conferindo amplitude ao debate.

Nesse sentido, a pesquisa também é do tipo documental, pois tem como cerne do estudo: a) o Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do Paraná (2014-2018); b) a análise da Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e da formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica e da Resolução IFPR nº 19, de 24 de março de 2017, que estabelece a Política Institucional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no IFPR e aprova o Regulamento para Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura no IFPR. Interroga-se que políticas encontram-se expressas nesses marcos regulatórios para a formação de professores para atender à educação profissional e tecnológica; e c) a análise dos 13 (treze) editais de concursos públicos para docentes do Instituto Federal do Paraná, entre os anos de 2010 a 2016, que oportuniza compreender quais pressupostos teóricos, metodológicos e pedagógicos encerram como exigências para a função docente na educação profissional e tecnológica.

As pesquisas dos tipos documentais e bibliográficas aproximaram-se da pesquisa de campo, em que se aplicou um questionário, com o objetivo de levantarmos o perfil docente da EPT, aos docentes dos 26 (vinte e seis) *campi* do Instituto Federal do Paraná, utilizando-se da ferramenta *Google Drive Online.* Trataram-se de 05 (cinco) questões fechadas, com informações sobre disciplina que leciona, regime de trabalho, tempo de trabalho na docência na educação profissional e tecnológica, formação e titulação máxima, e de 04 (quatro) questões abertas, que versaram sobre a compreensão que os docentes têm da relação entre trabalho e educação, ensino integrado na educação profissional e tecnológica e formação pedagógica necessária para a constituição do trabalho docente para a EPT.

Nossa tese assenta em trazer ao debate a formação de professores para a educação profissional e tecnológica nos processos históricos, pois

entendemos que a formação social, nos contextos do modo de produção capitalista, determina suas contradições, e a política assume, nessa contradição, a expressão da luta de classes, pela disputa por uma educação que tributa para a emancipação humana e/ou para a formação de subalternos para o capital.

Torna-se importante nos enveredarmos nos processos históricos e recuperarmos a formação de professores para a educação profissional e tecnológica nos contextos de governos pós-LDB/1996. Numa formação social em que a divisão social do trabalho é ponto central para a compreensão da alienação, pois fundamenta e cimenta esse fenômeno social concreto a partir da separação do trabalho intelectual e do manual (SILVA, 2016), em que os meios de produção foram apropriados aos interesses do capital, a educação passa a ser mediadora para a adaptação da classe trabalhadora a esses interesses.

A categoria "alienação" mantém-se nessa formação social histórica, no sentido de que a formação para o trabalho, portanto, a educação profissional dos filhos da classe trabalhadora, concorra para a ampliação do capital e a manutenção da ordem e da disciplina social, como convencimento da sociedade brasileira ao progresso do país e à saída da crise gerada pelo capital imperialista.[21]

É pelo resultado do trabalho que se extrai a riqueza social, sendo a educação para o trabalho a mediação fundamental para que isso ocorra, em conformação da subjetividade do trabalhador à objetividade dos processos de trabalho. Portanto, o trabalho é categoria fundante no contexto do atual modo de existência.

> O trabalho é a fonte de toda a riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de

[21] Um dos slogans do início do governo Temer (2016), após posto em movimento o golpe, nos *outdoors* pelas rodovias de muitos municípios brasileiros, conclamava a seguinte expressão: "Não fale em crise, trabalhe mais". Essa expressão deriva do seu primeiro discurso na cerimônia de posse aos ministros de seu governo, em 12 de maio de 2016. Disponível em: http://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2016/05/michel-temer-faz-seu-primeiro-discurso-e-ministros-tomam-posse.html. Acesso em: 05.fev.2018.

> toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem (ENGELS, 2007, p. 78).

Nesse sentido, o trabalho, nos processos históricos, sempre foi e é muito disputado pela burguesia que está na centralidade do poder. É disputado pela educação burguesa em que enseja uma formação de forças produtivas para a ampliação do imperialismo capitalista sem freios. Assim, ao nosso modo de ver, a categoria alienação é a categoria que faz o costuramento com as categorias políticas nos contextos históricos, a se desenvolver nas seções posteriores dessa tese.

As políticas educacionais voltadas para a formação de professores para a educação profissional e tecnológica no curso histórico de 1996 a 2018[22] atendiam aos reclames do capitalismo na sua dimensão imperialista. Cabe, assim, inquirir ao Estado e ao mercado quais seriam as funções de ambos nesta estrutura.

Teixeira (1996) afirma, quanto às intenções dos filiados à corrente neoliberal[23], que

> os neoliberais vão retomar a tese clássica de que o mercado é a única instituição capaz de coordenar racionalmente quaisquer problemas sociais, sejam eles de natureza puramente econômica ou política. Daí a preocupação básica da teoria neoliberal em mostrar o mercado como um mecanismo insuperável para estruturar e coordenar as decisões de produção e investimentos sociais. Consequentemente, mecanismo indispensável para solucionar os problemas de emprego e renda na sociedade (p. 195).

---

[22] Nosso recorte se estende até 2018 por entendermos que o governo de Michel Temer amplia os ataques à classe trabalhadora e inicia-se com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), especificamente, no que tange às politicas de formação de professores — a permissão do professor com “notório saber”.

[23] Os princípios filosóficos que conferem sustentação à teoria neoliberal remetem a duas concepções, sendo elas: a) a teoria dos direitos naturais, ou jusnaturalismo, que defende um Estado constitucional e advoga que o mesmo tem um limite externo que são os direitos naturais, os quais nascem com os indivíduos e são imanentes à natureza humana, não cabendo ao Estado cerceá-los. Um campo em construção desde Hobbes e Locke da teoria do Estado de natureza, a partir de onde julgam como deve ser estruturada e organizada a sociedade política; e b) a economia política clássica que, em Adam Smith, encontra o seu defensor, no sentido de que a ausência total de regulação externa para coordenar as diversas atividades dos indivíduos é a melhor maneira para a sociedade alcançar a prosperidade e a felicidade de seus membros. Cf. TEIXEIRA, Francisco J. S. O neoliberalismo em debate. In: Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho. São Paulo: Ed. Cortez, 1996.

Nesse sentido,

> os movimentos conjunturais de acumulação de capital afetam indistintamente qualquer país. O desdobramento desse processo encontra seu ponto máximo de desenvolvimento com a mundialização dos circuitos financeiros, que criam um único mercado de dinheiro, virtualmente livre de qualquer ação de governos nacionais (TEIXEIRA, 1996, p. 196).

Nessa perspectiva, o Estado é incapaz de atender satisfatoriamente às demandas sociais, deixando espaço de poder para o “mercado do dinheiro”, obstruindo assim, as lutas e os interesses que se colocam para a classe trabalhadora. Ao papel do Estado, confere-lhe o seu declínio ou falecimento na incapacidade de elaborar políticas econômicas e sociais autônomas e soberanas, sem ser assediado pelas leis próprias do mercado capitalista (TEIXEIRA, 1996).

Os efeitos da determinação estrutural específica da forma social capitalista sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e o Plano Nacional de Educação (2014 -2024) sob o *modus* de subordinação da política educacional à política econômica: com isso, a política social acaba sendo considerada invariável e reiteradamente “um paliativo aos efeitos antissociais da economia, padecendo das mesmas limitações e carências que aqueles efeitos provocam na sociedade como um todo” (SAVIANI, 2016, p.4).

Nos dois governos de FHC (1996-2002) a ampliação do capitalismo imperialista sob o conjunto das políticas neoliberais assumiram a condução das políticas educacionais no país e, no que tange às políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica, há de considerar o contexto da superexploração do trabalho (jornada extensa de trabalho, salários reduzidos, intensificação subjetiva e objetiva do trabalhador no cumprimento de metas sob os cuidados da teoria do capital humano etc). A produtividade se define por padrões sempre mais exigentes de aumento quantitativo da produção com menos custos, o que resulta em uma margem sempre maior do valor da produção apropriado pelo dono do capital (CIAVATTA, 2008, p. 53).

Nesse sentido, a ausência de articulação entre a cultura da escola e a cultura do trabalho num projeto educacional para a educação profissional e

tecnológica prevalece para uma formação de professores que concorra a objetivos operacionais de preparação para o mercado de trabalho, expressos na pedagogia das competências, fundamentada na teoria do capital humano e de um ensino polivalente.

Nos governos de Lula e Dilma (2003-2016), houve esforços na busca por um currículo crítico-emancipatório fundado nos princípios da politecnia[24], que, ao nosso entender, é esse tipo de currículo que interessa à classe trabalhadora, no sentido de proporcionar aos estudantes uma leitura de mundo ampliada e uma preparação intelectual e profissional para atuar e obter meios de vida, mesmo em um mundo onde cresce o desemprego[25], a desregulamentação das relações de trabalho[26] e o empobrecimento generalizado de grandes parcelas da população mundial[27].

A crise dos anos setenta, por ser compreendida como uma crise estrutural, se arrasta até os dias de hoje e, assim, o seu processo de enfrentamento é conhecido como reestruturação produtiva, que se faz acompanhar

---

[24] Remetemos ao escopo legal da Lei nº 9.394/96 e da Resolução CNE/CEB nº 2/2012.

[25]O desemprego no país foi de 13,7%, em média, no primeiro trimestre de 2017, segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). A taxa é a mais alta para trimestres desde que o instituto começou a publicar a pesquisa, em 2012. No período, o número de desempregados no Brasil foi de 14,2 milhões de pessoas. São cerca de 1,8 milhão de desempregados a mais do que no trimestre de outubro a dezembro, alta de 14,9% na população desocupada. Em um ano, são 3,1 milhões de pessoas a mais sem emprego, um aumento de 27,8%. Os dados foram divulgados nesta sexta-feira (28) e fazem parte da Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) Contínua, do IBGE. A pesquisa não usa só os trimestres tradicionais, mas períodos móveis (como fevereiro, março e abril; março, abril e maio etc). Disponível em: https://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/04/ibge-desemprego-no-brasil-em-2017-atinge-nivel-recorde.html. Acesso em 05. fev. 2018

[26] A Reforma Trabalhista no Brasil materializa-se na Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho, com impacto relevante, entre outros aspectos, nas relações entre empregados e patrões.

[27] O relatório da ONU sobre Financiamento para o Desenvolvimento 2017, divulgado em maio do referido ano, afirma que 6,5% da população global continuará na pobreza extrema até 2030, se a atual taxa de crescimento e políticas para o setor permanecerem inalteradas. No Brasil, o número de pessoas vivendo na pobreza deverá aumentar entre 2,5 milhões e 3,6 milhões até o fim de 2017. Disponível em: http://www.unmultimedia.org/radio/portuguese/2017/05/onu-65-da-populacao-global-continuara-na-pobreza-extrema-ate-2030/.WnhSkfnwaM8. Acesso em: 05.fev.2018.

> de novas tecnologias que permitem uma produção flexível capaz de satisfazer as novas exigências do mercado e, assim, criar condições para que a oferta de bens e serviços possa acompanhar as mudanças de hábitos no consumo. Se, antes, no modelo de acumulação fordista, as empresas produziam sem se preocupar com a demanda de mercado, a partir de então as mercadorias não são mais produzidas para em seguida serem lançadas no mercado. (...) as empresas procuram planificar a venda de suas mercadorias, de tal modo que elas possam ser vendidas no momento em que são produzidas. Para tanto, (...) busca-se uma estrutura mais enxuta, mais flexível (...) a terceirização (...) (TEIXEIRA, 1996, p.214).

A reestruturação produtiva demanda para o campo da educação, a formação de um trabalhador que

> não seja mais aquele tipo de indivíduo que batia o relógio de ponto, recebia ordens do chefe para executar uma tarefa específica e agia bovinamente durante todo o dia de trabalho, sem se preocupar com os resultados de sua atividade (...). Agora, precisam de um indivíduo capaz de contribuir para melhorar a qualidade do produto, um indivíduo que pense e tenha iniciativa própria, um indivíduo que seja capaz de mudar, com facilidade e precisão, de uma atividade para outra, um indivíduo que, na empresa, seja capaz de vender, de produzir, de consertar os defeitos da máquina, de limpar o chão, de dar e receber ordens. Em síntese, as empresas querem um trabalhador particular que incorpore as forças de um trabalhador coletivo, antes divididas entre diversos trabalhadores singulares (TEIXEIRA, 1995, p. 111).

Na dimensão que expressam Dardot e Laval (2016) de que se cultive uma nova subjetividade no trabalhador, uma nova racionalidade, de que o indivíduo está no centro da norma da empresa e de si mesmo,

> trata-se do indivíduo competente e competitivo que procura maximizar seu capital humano em todos os campos, que não procura apenas projetar-se no futuro e calcular ganhos e custos como o velho homem econômico, mas que procura, sobretudo, trabalhar a si mesmo com o intuito de transformar-se continuamente, aprimorar-se, tornar-se sempre mais eficaz (p. 333).

São subjetividades que deverão ser formadas tanto no espaço do trabalho, do mercado, quanto na educação e demais processos constituidores de formação — o que se denomina, como afirma Ramos (2002), ao tratar das orientações dos organismos internacionais para a construção de “novos paradigmas” para a educação, “formação para toda a vida” e “empregabilidade”.

Quanto às políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica, a reestruturação produtiva impõe que esta seja financiada pelos organismos internacionais, o que é defendido por seus ideólogos, assumindo, assim, o caráter de uma relação público-privada, gerida pelo setor privado. Desse modo, compreende a forte tendência da EPT por uma política educacional que se estrutura para atender às exigências e interesses do capital, o que demonstra o crescimento absurdo de cursos de formação para o magistério no país sob o manto do setor privado.

Na sequência, cuidaremos de expor um quadro teórico cujo objetivo assenta em explicitarmos as principais categorias que "costuram" o objeto deste estudo e, nesse sentido, adensarmos os dados colhidos da empiria e submetidos à análise científica.

3.2. QUADRO TEÓRICO

Neste subtítulo, apresentaremos as principais categorias assentadas na perspectiva do método da Economia Política conforme Karl Marx e Friedrich Engels no século XIX, às quais recorreremos para a análise dos dados da presente tese, a saber: materialismo histórico-dialético (totalidade, mediação e contradição); trabalho e educação: educação polivalente e educação politécnica; reestruturação produtiva: arranjos produtivos locais e cadeias produtivas e política e formação de professores.

Observamos, no entanto, que esse quadro teórico-conceitual apresenta seus limites e possibilidades, propondo-se a ser um guia indicativo de estudos para a especificidade do objeto de estudo desta tese: as políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica.

No modo de produção capitalista, o trabalho consiste em um processo de valorização do capital. Faz parte dessa lógica a exploração da força de trabalho, cujo objetivo maior é o aumento da produção através da intensificação do trabalho, recurso acelerado de processos tecnológicos que conduzem à maior mais-valia. Uma vez pago o salário de mercado pelo uso da força de trabalho ao trabalhador, os capitalistas se utilizam das estratégias para ampliar a taxa de lucro: estender a duração da jornada de trabalho mantendo o salário constante, que é a mais-valia absoluta, e ampliar a produtividade física

do trabalho através da tecnologização, ou seja, a mais-valia relativa. Nesse sentido, a acumulação capitalista se dá entre a diferença do trabalho necessário à reprodução da vida do trabalhador, que é pago, e o trabalho excedente que o trabalhador é obrigado a realizar, não pago. É esse trabalho excedente que produz a mais-valia e que dá dinamicidade ao capital (MARX, 2004).

3.2.1 Materialismo Histórico-dialético: totalidade, mediação e contradição

O modo de produção, como atesta Saviani (2009), deve ser entendido na dimensão ontológica, no sentido do pensamento de Marx[28], em que a construção do ser do homem é intrínseca ao modo de produção desse ser. Desse modo, aquilo que os homens são decorre diretamente do modo como eles produzem sua existência e, portanto, da sua consciência. Assim, a educação permeia todo o modo de produção posto nos processos históricos (SAVIANI, 2009).

Nas palavras do autor, quando da relação entre modo de produção e educação:

> trata-se de explicitar como as mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente novas formas de educação, as quais, por sua vez, exerceram influxo sobre o processo de transformação do modo de produção correspondente" (p.111).

De acordo com Sanfelice (2008), o campo da pesquisa exige do pesquisador uma definição clara e rigorosa de seu posicionamento teórico-metodológico. Assim, ao investigar e apreender o real, defrontamo-nos com duas grandes concepções epistemológicas, a saber: a concepção idealista-metafísica e a concepção materialista.

A concepção idealista-metafísica atribui valor às ideias como princípio dos fenômenos a serem investigados. Os métodos de pesquisa se dirigem para um olhar linear, lógico, harmoniosos e a-histórico de apreender a realidade. O

---

[28] Conferir essa exposição ontológica nas obras de Marx e Engels na *Ideologia alemã* (1846) e em seu desenvolvimento ulterior nas notas preparatórias (Grundrisse) para *O capital* (1857), como se pode ver no *Prefácio à Contribuição à Crítica da economia política* (1859) e nas *Formações econômicas pré-capitalistas* (1857).

método aponta para uma observação neutra e objetiva do objeto em estudo, marginalizando a apreensão da organização, processos de desenvolvimento e transformação desse objeto, ao limitar-se na aparência e nos movimentos observáveis da sua representação. A pesquisa se apresenta no âmbito dos resultados como processo técnico descritivo e explicativo do objeto pesquisado e no posicionamento imparcial do pesquisador.

Já as correntes materialistas consideram os fatos. A Economia Política encontra seus fundamentos na dialética do real. O real é encontrado no movimento que, por sua vez, situa-se tanto no mundo exterior como no pensamento humano. O conceito fundamental é de que o mundo não pode ser considerado um complexo de coisas acabadas, mas sim um processo de complexos (SANFELICE, 2008).

Desse modo, o materialismo histórico-dialético tem-se construído por Marx e Engels pelo conhecimento do real, um plano filosófico que busca entender como os homens produzem socialmente a sua existência. Segundo Marx, o pensamento que tem seu sentido assertivo não é o pensamento apenas cognitivo e contemplativo, mas o pensamento que acompanha a ação que modifica as condições de vida dos homens — a práxis revolucionária.

Frigotto (1991) afirma:

> Fundamentalmente importa para o materialismo histórico-dialético é a produção de um conhecimento crítico que altere e transforme a realidade anterior, tanto no plano do conhecimento como no plano histórico social, de modo que a reflexão teórica sobre a realidade se dê em função de uma ação para transformar. (p.78)

De acordo com Gomide (2016),

> O materialismo histórico-dialético enquanto enfoque metodológico busca entender o modo humano de produção social da existência vinculando-se, portanto, a uma concepção de realidade, de mundo e de vida. Parte do pressuposto que o universo e tudo o que nele há tem existência material, concreta, e pode ser racionalmente conhecido. E esse conhecimento que é produzido pelo sujeito, reproduz o real em suas múltiplas determinações com o objetivo de superar a aparência mediata das coisas e atingir a sua essência (p. 129).

Gomide encontra em Marx (2008) aportes para seus apontamentos. Em sua obra, expressa aspectos do método que constitui a Economia Política

quando observa que “nosso tema é, em primeiro lugar, a produção material. Como os indivíduos produzem em sociedade, a produção de indivíduos socialmente determinada, é, naturalmente, o ponto de partida” (MARX, 2008, p.237).

De acordo com Gomide (2016), à pesquisa cabe contemplar esta concretude entendida como a historicidade do ser, bem como os determinantes econômicos, históricos, políticos e culturais, de modo a considerar, essencialmente, a complexa realidade social presente nos vários momentos históricos.

Nas contradições que agitam o mundo objetivo dos homens, as concepções burguesas apenas viam dois antagonistas: o indivíduo e o grupo. Os liberais só davam razão ao primeiro, enquanto os totalitários só a conferiam ao segundo. Mas nem uns e nem outros queriam reconhecer que, nessas contradições, intervinham não só dois elementos, mas três, e que este terceiro antagonista, que é o mundo objetivo, histórico e social, tem um papel preponderante (SUCHODOLSKI, 1976, p. 18).

Cury (1985) afirma, quanto à visão dialética nos processos históricos constituidores da humanidade, que

> Implica conceber os dois termos da contradição (indivíduo-sociedade) de modo a rejeitar tanto a concepção que unilateraliza a adaptação do indivíduo à realidade do status quo, como a que propõe a realidade como um dado estático. Mas, além disso, implica conceber a realidade social como efetivo espaço da luta de classes, no interior da qual se efetua a educação, rejeitando a impositividade da dominação, como o espontaneísmo as classes dominadas (p. 13).

Segundo Lowy (1978), a classe proletária poderá tomar o poder e transformar a sociedade por meio de uma nova formação da consciência social, do seu ser social, e isso implica pensar a posição do conhecimento científico em seu processo constituidor. Nas palavras do autor,

> O conhecimento objetivo da realidade, da estrutura social, da conjuntura política, é por conseguinte uma condição necessária de sua prática revolucionária: ele corresponde pois a seu interesse de classe (...) como classe que inaugura o “reino da liberdade”, quer dizer a dominação consciente e racional dos homens sobre sua vida social (p. 32).

Nesse sentido, a perspectiva do relativismo de que tudo acolhe como verdades parciais nas mais variadas epistemologias em nada ajuda a classe trabalhadora no que tange à apropriação da ciência; a busca pela verdade se ancora no conhecimento científico, isso porque, para os trabalhadores, é um instrumento de luta, indispensável para a revolução. Nada mais atual afirmar que “as classes dominantes, a burguesia (...) tem necessidade de mentiras para manter seu poder. O proletariado revolucionário tem necessidade da verdade (...)” (LOWY, 1978, p. 34).

A totalidade é sempre histórica. Como perspectiva que considera, apreende e analisa cada momento da realidade como etapa do desenvolvimento histórico. Assim, a totalidade busca a relação da particularidade do real a uma visão que seja capaz de ampliar dialeticamente esse particular com outros processos, no sentido de alcançar uma síntese explicativa da estrutura social.

É o que apontaremos na sequência, na particularidade da reestruturação produtiva, os conceitos que constam nos documentos orientadores do Instituto Federal do Paraná, no que tange aos arranjos produtivos locais e, consequentemente, às cadeias produtivas.

3.2.2 Reestruturação produtiva: arranjos produtivos locais e cadeias produtivas

O neoliberalismo nasceu logo depois da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) nos países desenvolvidos. Sua nascitura se justifica como uma reação teórica e política ao modelo de desenvolvimento centrado na intervenção do Estado e se constituiu na principal força defensora e estruturadora do processo de acumulação do capital (TEIXEIRA, 1998, p. 195).

De acordo com Batista (1994), o esforço da mídia partidária ao americanismo no Brasil expôs, sem pudor, a tese da ineficiência do Estado em tecer estratégias políticas e econômicas para contornar a crise do capital:

> Passou-se a admitir abertamente e sem nuances a tese da falência do Estado, visto como incapaz de formular política macroeconômica, e à conveniência de se transferir essa grave responsabilidade a organismos internacionais, tidos por definição como agentes independentes e desinteressados aos quais tínhamos o direito de recorrer como sócios. Não se discutia mais apenas, por conseguinte,

> se o Estado devia ou podia ser empresário. Se podia, ou devia, monopolizar atividades estratégicas. Passou-se simplesmente a admitir como premissa que o Estado não estaria mais em condições de exercer um atributo essencial da soberania, o de fazer política monetária e fiscal (p.9).

Nos idos de 1970, com a crise do sistema taylorista-fordista, o modo de produção capitalista enfrenta uma crise de esgotamento caracterizado como resistência operária, contrária à hierarquização e desumanização do processo de trabalho representado pela baixa produtividade, recessões econômicas, saturação dos mercados de massa, aumento das despesas sociais, mundialização dos mercados, demanda de diversificação de produtos e viabilidade de pequenas unidades de produção com uso de novas tecnologias (RAMOS; FRANÇA, 2016).

Essa crise de 1970 tem como fatores de ordem questões financeiras e as contestações por parte da classe trabalhadora, o que resultou numa nova reconfiguração do mundo do trabalho, segundo Antunes (2002), que se materializou com o toyotismo, ou modelo japonês[29]. São características do toytismo, numa clara diferença com a filosofia orgânica do taylorismo-fordismo:

I- produção que atende por demandas, com claro objetivo de atender às exigências mais individualizadas do mercado consumidor — em outras palavras, o mercado determinada a produção;

II- produção em trabalho operário de equipe, com multivariedade de funções, rompendo com o caráter parcelar do fordismo;

III- produção flexível, que determina ao trabalhador operar várias máquinas ao mesmo tempo;

IV- o just in time assume como princípio de temporalização da produção, ou seja, o melhor aproveitamento possível do tempo;

V- os estoques são mínimos, optando pelo sistema de *kanban*, placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque;

VI- espaço ampliado do processo produtivo, que caracteriza o tripé “flexibilização”, “terceirização” e “subcontratação” nos processos de produção,

---

[29] O toyotismo surgiu na fábrica da Toyota, no Japão, após a Segunda Guerra Mundial. Mas só foi caracterizado como filosofia orgânica da produção industrial, modelo japonês de projeção global, com a crise capitalista de 1970 (Antunes, 2002).

recorrendo a uma estrutura de horizontalidade, contrapondo-se à verticalidade do fordismo;

VII- a filosofia do “vestir a camisa da empresa” ou os “círculos de controle de qualidade”, que constitui grupos de trabalhadores incentivados pelo capital a discutir seu trabalho e desempenho, com vistas a melhorar a produtividade das empresas; há o desgaste psíquico-emocional do operário, que trabalha sob pressão e cumprimento de metas, o chamado ”colaborador de destaque do mês”, com ganhos salariais nitidamente vinculados ao aumento da produtividade.

Nessas caraterísticas do processo reestruturado da produção, o trabalhador se submete e se subalterniza ao processo de trabalho nas relações de produção, no modo de produção capitalista. Nesse sentido, é oportuno considerar Marx (2010), o qual afirma que

> o trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tão mais barata quanto maior o número de bens que produz. Com a valorização do mundo das coisas (Sachenwelt). O trabalho não produz apenas mercadorias; produz também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e juntamente na mesma proporção com que produz bens. Tal fato implica apenas que o objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, opõe-se a ele como ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, que se transformou em coisa física, é a objetivação do trabalho (p. 80).

Uma das bases teóricas do toyotismo é a flexibilização da produção. Tendo em vista que quem promove as demandas para a produção é o mercado, é imprescindível que os trabalhadores sejam organizados sob essa base produtiva, ou seja: direitos flexíveis, de modo a garantir à sua disposição força produtiva em função direta das necessidades do mercado consumidor (*just in time*).

Assim, o toyotismo opera com um número muito reduzido de trabalhadores e, quando da necessidade, por conta das demandas, ampliam-se horas extras, contratam-se trabalhadores temporários ou age-se por meio de subcontratação, ao sabor das condições do mercado. Essas transformações no mundo do trabalho têm garantido o aumento do desemprego, da informalidade e da precarização das condições de vida dos trabalhadores.

A crise do socialismo e a derrocada da URSS (e do leste europeu), nos idos de 1990, contribuíram para a “nova ofensiva do capital”. De acordo com Alves (1998), isso corroborou um deslocamento e demandas reestruturativas para países como Brasil, em atraso, historicamente, na implantação do capitalismo como modo de produção, sob o trabalho dos “intelectuais orgânicos” do capitalismo internacional, tais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), com os seus “séquitos de técnicos e ideólogos do ajuste neoliberal”.

Nos anos 1990, crises financeiras, como a constituída no México (1995), demandaram ajustes neoliberais no campo da política, com impactos importantes de natureza social, com o crescimento da desigualdade social e, portanto, da exclusão social. O Consenso de Washington (1989) aparece como diretrizes do neoliberalismo assumidas pelos países de economia subalternizada, a exemplo do Brasil.

O programa defendido na combinação Thatcher-Reagan, denominado de Consenso de Washington, em linhas gerais, defendia uma política econômica classista, como é próprio do modo de produção capitalista, em torno das megacorporações bancárias e multinacionais — em síntese, os donos do capital seriam favorecidos, os trabalhadores seriam empobrecidos e os pobres se tornariam miseráveis.

De acordo com Teixeira (1998), os conceitos neoliberais expostos no documento do Consenso de Washington apontam para a defesa da

> desregulamentação financeira, privatizações e redução de carga tributária para o grande capital e seus proprietários. Embora bem-sucedido na realização de entregas aos de cima, o efeito colateral daquela onda neoliberal foi uma enorme insatisfação popular. Seus executores prometeram prosperidade aos trabalhadores e pobres, mas somente entregaram realizações aos rentistas, às multinacionais e aos bancos (p.212).

É isso que entendemos como reestruturação produtiva, sob o manto do neoliberalismo, que inicia transferência de capitais ao mercado financeiro que, por sua vez, financia e submete a educação da classe trabalhadora a uma educação polivalente, em atendimento explícito às cadeias produtivas, sob as bases tecnológicas do toyotismo.

De acordo com Pochmann (2006), o desemprego no Brasil, no contexto da reestruturação produtiva (1990-1992), assume três características estruturais, a saber: a primeira associa-se à dimensão de larga escala que apanha a todos os trabalhadores; a segunda, à regressão dos postos de trabalhos formalizados; a terceira atribui-se ao processo de destruição dos postos de trabalhos de melhor qualidade de assalariamento.

Explicita o autor que o "fenômeno do desemprego em massa no Brasil é uma realidade incontestável dos anos 1990" (p. 60), sob o manto do governo de Fernando Henrique Cardoso, com as políticas neoliberais que alçaram a proposta de sua gestão.

> Deve-se notar, por exemplo, que as ocupações por conta própria podem ser muitas vezes identificadas como uma das novas formas de inserção ocupacional moderna, especialmente no caso do trabalho autônomo para a grande empresa, pois surgem em condições de remuneração e de trabalho mais favoráveis (técnicos especializados e mão de obra com alta escolaridade, com grande experiência profissional). No Brasil, no entanto, o trabalho por conta própria que realmente tem se expandido é o tradicional mais conhecido por trabalho autônomo para o público, que se caracteriza, em geral, por ser portador de condições de trabalho e de remuneração precárias (POCHMANN, 2006, p.61).

Nessa segunda década do século XXI, com o Golpe de 2016 empreendido contra o governo legítimo da presidenta Dilma Rousseff, seu vice Michel Temer, sustentado no poder pelo conluio entre um legislativo e judiciário associados às forças rentistas, reacionárias nacionais e internacionais, tem retomado a política neoliberal em sua agudeza mais profunda[30].

É certo que Dilma, à frente de um governo do Partido dos Trabalhadores (PT) em uma política de conciliação ao capital, foi destituída do governo quando as forças políticas do capital a consideravam incapaz de atender aos interesses mais intensificados e aprofundados da acumulação

---

[30] O texto de Marcelo Braz (UFRJ/Nepem - Núcleo de Estudos e Pesquisas Marxistas) apresenta considerações atinentes ao debate sobre o agosto de 2016 e o *impeachment* de Dilma Rousseff entra a tragédia e farsa na História do Brasil. O autor trabalha com a tese de que a composição de uma farsa jurídico-parlamentar, associada às forças da polícia federal partidarizada e às armas ideológicas da mídia burguesa, levou ao estrangulamento da democracia e ao rompimento de uma política de conciliação de classes nas últimas décadas. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n128/0101-6628-sssoc-128-0085.pdf

desse modo de produção: “Estes agora precisavam de um governo genuinamente burguês, capaz de não ceder o mínimo aos trabalhadores, de lhes retirar o pouco que conquistaram e de servir inteiramente, sem concessões, ao grande capital. O pacto de classes já não mais prestava” (BRAZ, 2017, p. 88).

Ainda, para uma melhor compreensão de arranjos produtivos, considere-se Braverman (1977), quando escreveu, recorrendo a Marx, referindo-se ao artesanato das fábricas que precederam a Revolução Industrial, no que tange à manufatura: “a revolução no modo de produção começa com a força de trabalho; na indústria moderna ela começa com os instrumentos de trabalho” (p. 148). O que está posto é que os APLs, no contexto da reestruturação produtiva dos anos de 1990, contam da organização do trabalho mediante as mudanças nos instrumentos de trabalho, ou seja, a apropriação do conceito de tecnologia.

O conceito de tecnologia em Vieira Pinto “é decorrente da realidade do entendimento histórico e das relações entre os homens, e o conceito de tecnologia é dialético, ampara a construção crítica do homem inserido na realidade social”, de acordo com Sandeski (2016, p.139)[31].

Desse modo, o autor aponta, em sua tese, que a instrumentalização ideológica da classe social detentora de meios e recursos do modo de produção e, portanto, da tecnologia, sempre vem acompanhada dos discursos de desenvolvimento e das modificações que a educação, sobretudo a educação profissional e tecnológica, deve considerar. O afastamento das situações ideológicas é necessário e ocorrerá quando pensado a partir da realidade concreta do país.

O conceito de APL nasce no âmbito da política industrial, da qual, para o recorte temporal do objeto de estudo desta tese, interessa o estudo de três documentos, a saber: as políticas no governo Lula, intituladas como Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior (PITCE - 2004 a 2008) e Política

[31] A tese de Vicente Sandeski, intitulada “O conceito de tecnologia em Álvaro Vieira Pinto e suas implicações para a educação profissional: uma abordagem dos Institutos Federais”, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Tuiuti do Paraná (2016), apresenta contribuições pertinentes ao debate da categoria “tecnologia” no âmbito dos institutos federais, no que tange a sua relação com a educação profissional e tecnológica.

de Desenvolvimento Produtivo (PDP - 2008 a 2010) e no governo Dilma, intitulada como Plano Brasil Maior (PBM - 2011-2014).

Essas políticas apresentam características específicas para se pensar os rumos da política de desenvolvimento industrial e os impactos estendidos ao alinhamento à reestruturação produtiva e à criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em atendimento a essas políticas e aos arranjos produtivos que, assim, forma postos de trabalho à exigência do capital monopolista.

Em se tratando da Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior (2004-2008), o documento que expõe as diretrizes assim assume como objetivo:

> o aumento da eficiência econômica e do desenvolvimento e difusão de tecnologias com maior potencial de indução do nível de atividade e de competição no comércio internacional. Ela estará focada no aumento da eficiência da estrutura produtiva, aumento da capacidade de inovação das empresas brasileiras e expansão das exportações (BRASIL, 2003, p. 2).

Observa que o desenvolvimento e difusão de tecnologias focadas no aumento da eficiência da estrutura produtiva e na capacidade de inovação são princípios que aderem a essa política e que, ao nosso entendimento, levam ao “desenho” do que seria, em 2008, a criação dos institutos federais para que atendessem parte dessa política industrial.

O documento ainda sinaliza que essa política não é uma iniciativa isolada, estando alinhada a outras, como “Crescimento Sustentável, Emprego e Inclusão Social (...) Essa política está articulada com os investimentos planejados para a infraestrutura e com os projetos de promoção do desenvolvimento regional”, que venham a expressar como arranjos produtivos locais, “através do esforço de setor público, em parceria com o setor privado, na melhoria da infraestrutura de transportes, energia e telecomunicações” (BRASIL, 2003).

O documento Política de Desenvolvimento Produtivo (PDP - 2008 a 2010) veio a arremesso, por conta das fragilidades da política industrial anterior, que não empolgou a classe do empresariado brasileiro. Essa política estabeleceu, como objetivo central, dar sustentabilidade à expansão da

economia e teve como objetivos particulares incentivar e ampliar os investimentos produtivos, elevar as taxas de crescimento da economia brasileira e permitir que tal crescimento se desse em bases sustentáveis (BRASIL, 2008).

Para isso, definiu como desafios a ampliação da capacidade de oferta na economia, a elevação da capacidade de inovação das empresas, a preservação da robustez do balanço de pagamentos e o fortalecimento das Micro e Pequenas Empresas (MPE). Demarcada a finalidade, a política materializou-se com as seguintes medidas: renúncia fiscal de R$ 21,4 bilhões até 2011, com incentivos ao investimento, pesquisa e desenvolvimento (P&D) () e exportações, e financiamentos, pelo BNDES, no valor de R$ 210,4 bilhões para projetos de ampliação, modernização e de inovação na indústria e no setor de serviços (BRASIL, 2008).

Cabe destacar que, se a política industrial anterior, PITCE), foi considerada muito limitada, por abranger apenas quatro setores, como *software*, bens de capital, fármacos e componentes eletrônicos, a formulação atual da Política de Desenvolvimento Produtivo é mais ampla, em termos de seus instrumentos de ação, e é muito mais abrangente quanto ao número de setores envolvidos, já que atribui prioridade a vinte e cinco setores.

Entre as frentes de trabalho da Política de Desenvolvimento Produtivo, há a presença de cinco setores complexos que serão contemplados:

> 1. Ampliação das exportações. Regulamentação das Zonas de Processamento de Exportações (ZPEs), a ampliação do financiamento do BNDES às exportações dos setores intensivos em mão-de-obra (...). 2. Fortalecimento das micro e pequenas empresas. 3. Regionalização. Articulação à Política Nacional de Arranjos Produtivos Locais e promoção de atividades produtivas no entorno de projetos industriais e de infraestrutura. 4. Integração produtiva com a América Latina e África. Aumentar a articulação das cadeias produtivas e elevar o comércio com essa região, buscando ampliar a escala e a produtividade da indústria doméstica; aprofundar as relações históricas do Brasil com o continente africano. 5. Produção Sustentável. O desenvolvimento produtivo deverá ser combinado com a redução de impactos ambientais e com a exploração de oportunidades criadas pelas tecnologias limpas (BRASIL, 2008, p. 5).

Primeiro, no governo Dilma, foi apresentada a política industrial Plano Brasil Maior (2011-2014); como afirma o documento, nessa política o foco

encontra-se no estímulo à inovação e à competitividade da indústria nacional. Afirma que, “ao mobilizar as forças produtivas para inovar, competir e crescer, o Plano busca aproveitar competências presentes nas empresas, na academia e na sociedade, construindo um país mais próspero e inclusivo” (BRASIL, 2011, p.7).

O PBM explicita, no escopo do seu texto, o seguinte

> No âmbito da política de desenvolvimento industrial, tecnológica, de serviços e de comércio exterior para o período 2011/2014, os esforços de mudança de qualidade do crescimento recaem sobre a inovação e a competitividade. Construída a partir do acúmulo de experiências pregressas, a nova política usufrui dos avanços obtidos com a Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior − PITCE (2003-2007) e a Política de Desenvolvimento Produtivo − PDP (2008-2010) (BRASIL, 2011, p. 8).

O documento aponta que a política industrial para aquele período de governo se assenta sobre os pressupostos da inovação e da competitividade, o que demanda, possivelmente, no âmbito da oferta da educação profissional e tecnológica, que os arranjos produtivos locais e as cadeias produtivas em que se inserem os institutos federais tenham que ajustar suas políticas de ensino, bem como seus editais de concurso público para professores.

Aqui pode ser entendido, também, que os próprios trabalhadores podem ser reduzidos ao nível de instrumento no processo produtivo, ou seja, “tratar os trabalhadores como máquinas” (BRAVERMAN, 1977, p. 151). Para isso, se propõem estudos como de Frank Gilbreth[32], exaltado seguidor de Taylor, que

---

[32] Frank B. Gilbreth (1868-1924) nasceu numa família de fazendeiros e, muito cedo, tornou-se órfão de pai, o que o obrigou a começar a trabalhar aos 17 anos como aprendiz de pedreiro. Esse fato, associado a uma tendência pela mecânica, de certa forma, determinou seu desenvolvimento profissional. O trabalho de Gilbreth é comumente associado ao de Frederick Winslow Taylor, apesar de haver diferenças importantes entre eles. O Taylorismo enfatiza as tarefas, objetivando o aumento da eficiência ao nível operacional. Já Gilbreth acreditava na eficiência através da redução de movimentos realizados pelo trabalhador. Frank se preocupava mais com o bem-estar dos trabalhadores do que Taylor. O Taylorismo era, geralmente, acusado pelos próprios trabalhadores de pensar apenas no lucro do empregador. Isso gerou atritos entre Gilbreth e Taylor, que se aprofundou com a morte de Frank. Enquanto conduzia seus estudos de movimentos, descobriu que a chave para aumentar a eficiência do trabalhador é reduzindo os movimentos desnecessários — não apenas eram desnecessários, como também causavam fadiga. Nos esforços para reduzir a fadiga, é preciso reduzir movimentos, melhorar o *design* dos equipamentos, ajustar assentos e altura de bancadas. Disponível em: http://www5.fgv.br/ctae/publicacoes/Ning/Publicacoes/00-Artigos/JogoDeEmpresas/Karoshi/glossario/GILBRETH_Frank.html. Acesso em: 12.out.2018.

buscou acrescentar o estudo sobre o tempo e o movimento, com pesquisas dos movimentos básicos do corpo do trabalhador, encarados como pedras angulares de toda atividade no trabalho.

A tecnologia deve ser pensada nos processos históricos em que, numa esfera técnica, por exemplo, para a engenharia, compreenderia suas ligações internas e tenderia a definir a máquina em relação a si mesma, como um fato técnico. Na esfera social, vê-se a tecnologia em suas conexões com a dimensão humana e define-se a máquina em relação ao trabalho, como um artefato social (BRAVERMAN, 1977, p. 160).

N'*O Capital*, Marx (2017) ao extrair um excerto da obra *Principles of political economy*, de John Stuart Mill, afirma que "é duvidoso que as invenções mecânicas feitas até agora tenham aliviado a labuta diária de algum ser humano" e aponta que, quando o capital emprega a maquinaria, não encontra-se preocupado com essa demanda mas, pelo contrário,

> (...) esse emprego, como qualquer outro desenvolvimento da força produtiva do trabalho, tem por fim baratear as mercadorias, encurtar a parte do dia de trabalho da qual precisa o trabalhador para si mesmo, para ampliar a outra parte que ele dá gratuitamente ao capitalista. A maquinaria é meio para produzir mais-valia (p. 427).

Desse modo, a reestruturação produtiva da década de 1990 aos dias atuais, sob os alicerces dos princípios neoliberais, concorreu para que as forças produtivas, submetidas ao processo de intensificação e esgotamento nas relações de produção, servissem aos propósitos da acumulação e do lucro do modo de produção capitalista, degradando a subjetividade do trabalhador.

Os processos que possam vir a constituir a resistência dos trabalhadores supõem a compreensão do real no modo de produção da existência humana, o que exige ocupar-nos de uma educação que possa superar "as determinações econômico-corporativas que o capital lança sobre eles" (DIAS, s/d, p.8). Em andamento à exposição, trataremos da educação polivalente e politécnica que tensionam o debate no campo da educação e trabalho.

3.2.3 Educação e Trabalho: Educação Polivalente e Politécnica

A instituição da escola moderna data historicamente ao longo do século XVIII e coincide com o advento da Ciência Moderna e do Estado Moderno. Nesse estágio histórico, a sociedade, sobretudo europeia, encontra-se produzindo por meio da cooperação, prática recorrente do modo de produção nas manufaturas, necessitando de um novo conjunto de saberes e de educação. A educação da sociedade é condição essencial para laicizar o saber, a moral e a política, ou seja, sair dos muros dos monastérios.

De acordo com Ramos (2002),

> A educação moderna vai-se configurando nos novos confrontos sociais e políticos, ora como um dos instrumentos de conquista da liberdade, da participação e da cidadania, ora como um dos mecanismos para controlar e dosar os graus de liberdade, de civilização, de racionalidade e de submissão suportáveis pelas novas formas de produção industrial e pelas novas relações sociais entre os homens. Em outras palavras, desde o século XVIII, ela se insere no plano de luta hegemônica, devido à sua dimensão socializadora e de formação de consciências que prevalece inicialmente, já que a consolidação da cidadania é o seu mote principal. Porém, no projeto da classe burguesa ascendente, essa cidadania é muito mais de caráter formal e delimitada ao direito de propriedade privada e à liberdade. Aos não-proprietários cabia uma cidadania restrita: como cidadãos passivos, teriam direito à proteção de sua pessoa, de sua liberdade e de sua crença, mas não eram qualificados como membros ativos do Estado (p. 30).

Esse contexto impõe, no âmbito das disputas de classes no Estado Moderno, a tensão entre dois projetos educacionais: o projeto liberal-burguês, de formação de mão-de-obra qualificada para o trabalho na indústria, e o projeto social-operário, de formação do trabalhador politécnico, para o exercício de uma participação emancipadora ético-política nos processos do trabalho.

Marx, ao apresentar a tese de que a essência humana se põe como conjunto das relações sociais, pensamento que retoma de sua tese de doutoramento *Diferença entre a Filosofia da Natureza de Demócrito e de Epicuro* (1841), explicita que a liberdade individual se compõe quando integrada ao mundo. Observa, mais tarde, na obra *A Ideologia Alemã*, conjuntamente com seu companheiro de produção e luta Engels, que, “da mesma maneira que a Sociedade produz ela mesma o homem como homem, ela é produzida por ele”.

Assim, em Marx e Engels, o “homem surge como tal, diferencia-se dos animais, a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, e essencialmente, toda a história do mundo não é outra coisa senão a produção do homem pelo trabalho humano; ora este trabalho é, sobretudo, uma atividade social, que implica necessariamente um laço social de cooperação (LOWY, 1978, p. 54).

De acordo com Suchodolski (1976), a burguesia não respeita nem a ciência e nem a arte e, a ela, interessa a valorização ideológica do pietismo, da hipocrisia religiosa, que se debruça pela moralidade do operário, e isso, tem impactado no sistema educacional inglês, preocupação da qual Engels[33] trata em seus estudos sobre o operariado na Inglaterra.

Nas palavras de Suchodolski (1976), no projeto escolar da burguesia do século XIX,

> A escola servia como pano de fundo às relações sociais, dissimulando a exploração burguesa com palavras bonitas. Engels desmascarou também a pretendida cultura das cabeças dominantes, que na realidade mais não é que diálogos vazios sobre o dinheiro e carreiras hípicas (...). Fecham-nos em cárceres chamados escolas e quando finalmente nos libertam das cadeias desta disciplina, caímos nos braços da polícia, a deusa do nosso século (p. 32).

“Trabalho e educação” é uma problemática importante para Marx e Engels, desde a sua produção conjunta no texto *A Sagrada Família* (1844), que se desdobrou na obra *A Ideologia Alemã* (1845-1846). A noção do papel educativo da classe operária para uma revolução proletária constitui a alta escola de novos homens, que os insere no movimento histórico das lutas, que jamais são lutas individuais, mas associadas, coletivas.

Escrevem Marx e Engels (2007):

> Os pensamentos da classe dominante, são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, isto é, a classe que constitui o poder material dominante da sociedade constitui também o poder

[33] A preocupação de Engels (1844) em suas obras de juventude demanda dos problemas pedagógicos, especialmente por demonstrarem a função burguesa da escola e, consequentemente, da cultura. Suchodolski afirma que Engels desmascara os fundamentos classistas do sistema escolar, destaca a diferença entre a escola para o povo e a escola para a classe dominante, a influência dos interesses de classe na educação e no ensino (SUCHODOLSKI, Bogdan. Teoria marxista da educação. Lisboa: Estampa, 1976, p. 39)

> intelectual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material, dispõe simultaneamente dos meios de produção intelectual (...). Os pensamentos dominantes não são senão a expressão ideal das relações materiais dominantes compendiadas me pensamentos (p. 47).

A educação, para Marx e Engels, apresenta-se como o instrumento de luta da classe dominante, que a fortalece sempre que propaga sua ideologia classista, adequando, à perpetuação de seu poder, o controle do modo de produção, a divisão social do trabalho e o aprofundamento das desigualdades sociais por conta da acumulação e da apropriação dos lucros, resultantes das relações de classes.

Nesse sentido, é evidente o duplo significado da educação e trabalho na sociedade burguesa:

> Educação como processo de adaptação às relações existentes, adaptação que assegura aos filhos da classe dominante as vantagens e privilégios da sua classe e adapta os filhos da classe oprimida às condições de exploração da sua existência. E educação como arma na luta contra a opressão, como instrumento moral e intelectual da jovem geração da classe oprimida ainda que também de todo o jovem de outra classe qualquer que se ponha ao lado da revolução como uma base de organização do movimento socialista atual para o futuro socialista (SUCHODOLSKI, 1976, p.57).

Suchodolski (1976) expressa o demasiado “zelo” e vigilância que a burguesia dispende para com a educação da classe operária inglesa, relatada na obra de Engels *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*:

> Sob a pressão da classe operária e dada a necessidade de dispor de um certo número de operários qualificados para a produção, a burguesia vê-se obrigada a fazer certas concessões ao ensino popular. Fá-las, contudo, com certas precauções e está sempre pronta a ter sob sua vigilância as perigosas aspirações de cultura do movimento operário (p.66).

À superação do caráter de classe da educação, a revolução socialista, a emancipação humana cabe considerar no âmbito do marxismo, a indissociabilidade ligada ao desenvolvimento da ciência e do ensino, longe das “cadeias impostas pelos preconceitos de classe e pelo poder governamental” (SUCHODOLSKI, 1976).

Saviani (2018) apresenta uma cronologia dos escritos de Marx e Engels sobre a educação, que se iniciam em 1847-1848, com o texto do *Manifesto do*

Partido Comunista, em parceria com Engels, seguido pela produção, em 1866-1867, do texto *Instruções aos delegados do Conselho Geral Provisório do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores* e, no ano de 1875, da redação *Notas à margem do Programa do Partido Operário Alemão*, conhecidas como *Crítica ao Programa de Gotha*.

No texto de 1848, *Manifesto do Partido Comunista*, Marx e Engels explicitam, no que tange às fases do processo histórico da revolução operária, que a primeira diz respeito à "elevação do proletariado à classe dominante, à conquista da democracia e, por conseguinte, anunciam, na sequência, a caraterística do que seria o Estado na luta da democracia produzida pela classe trabalhadora. Entre o elenco das medidas desse Estado dirigido pela classe operária, apresentam a "educação pública e gratuita a todas as crianças; abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje e a associação da educação com a produção material, etc". Caberia apontar os encaminhamentos para se pensar uma educação científica integrada à educação profissional.

Marx e Engels (1866), nas *Instruções aos Delegados de Congresso da I Internacional*[34] *em Genebra,* examinaram com entusiasmo a importância dos princípios da luta para a educação da classe trabalhadora no âmbito de se pensar um programa educativo de qualidade social. Apontam que o futuro da humanidade depende, em grande medida, da educação conferida à geração operária em desenvolvimento histórico. Obstante, não defendem o caráter reformista da educação no contexto do estado burguês; pelo contrário, exigiam

[34] De acordo com Saviani (2018), a Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) foi fundada em 28 de setembro de 1864, tendo formulado, em suas primeiras sessões, uma primeira versão do regimento e dos princípios que deveriam reger as ações da entidade. Reformulando inteiramente a referida versão, Marx redigiu, entre 21 e 27 de outubro, o texto que veio a ser o *Manifesto de Lançamento da AIT*, acompanhado da versão provisória de seus estatutos. Fundamentado na própria imprensa burguesa e em relatórios oficiais, Marx mostra, no referido manifesto, o contraste entre o extraordinário crescimento da produção capitalista e a persistente miséria das massas trabalhadoras que em nada se reduziu entre 1848 e 1864. De fato, tendo conquistado o poder político, especialmente na França e na Inglaterra, e impulsionada pela Revolução Industrial, a burguesia foi se firmando, tendo atingido, na década de 1860, um crescimento sem precedentes da indústria e da expansão comercial. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/26557/16020. Acesso em 02.dez.2018

a luta pelo ensino e pelo direito das crianças a ele, a forçar os governos burgueses a permitir leis adequadas.

Na seção *Trabalho juvenil e infantil*, os autores apontam que o trabalho das crianças e jovens deve ser uma preocupação das políticas do estado e dos pais: “nenhum pai nem nenhum patrão deveria ser autorizado a usar trabalho juvenil, excepto quando combinado com educação” (MARX e ENGELS, 1982). Mas qual educação defendem Marx e Engels?

Assim, continuam: uma educação mental, educação física e uma educação tecnológica, pelas quais “transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios” (MARX e ENGELS, 1982).

O texto das *Instruções* costura-se com o texto d’*O Capital* no sentido de integrar a educação científica, com a ginástica e a educação profissional: “do sistema fabril (...), brotou o germe da educação do futuro que conjugará o trabalho produtivo (...), com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos” (MARX, 2017, p. 548).

Para Marx, as questões tangentes à educação demandam um programa de ensino para a classe trabalhadora, baseado nos pressupostos da ciência e na integração do trabalho escolar com o trabalho produtivo; a reivindicação de uma educação que desenvolva os homens em todos os aspectos — a dimensão da omnilateralidade, na perspectiva de uma educação socialista(SUCHOLDOSKI, 1976).

Ainda n’*O Capital*, Marx (2017) explicita a concepção de uma educação politécnica, no sentido de avançar para a eliminação da divisão social do trabalho:

> As escolas politécnicas e agronômicas são fatores desse processo de transformação, que se desenvolveram espontaneamente na base da indústria moderna; constituem também fatores dessa metamorfose as escolas de ensino profissional, onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. A legislação fabril arrancou ao capital a primeira e insuficiente concessão de conjugar a instrução primária com o trabalho na fábrica. Mas não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos

> trabalhadores. Também não há dúvida de que a forma capitalista de produção e as correspondentes condições econômicas dos trabalhadores se opõem diametralmente a esses fermentos de transformação e ao seu objetivo, a eliminação da velha divisão do trabalho. Mas o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é o único caminho de sua dissolução e do estabelecimento de uma nova forma. A máxima da sabedoria do artesanato. "sapateiro, não passes do sapato", tornou-se mera sandice no dia em que o relojoeiro Watt inventou a máquina a vapor; o barbeiro Arkwright, o tear; o artífice de ourivesaria Fulton, o navio a vapor (p. 523).

Destaca-se a observação de Marx no que se refere à conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora. Desse modo, a educação passa a ocupar, nesse movimento de luta, a função necessária de armas de lutas, para que os trabalhadores, pelo processo de emancipação política, caminhem para a emancipação humana e possibilitem, consequentemente, uma nova forma histórica de produção.

Outro texto que trata da educação, nos escritos de Marx, é o que consta na *Crítica do Programa de Gotha*, de 1875. Marx (2012) defende a participação das crianças e jovens no trabalho produtivo, desde que não haja a intensificação e degradação humana nesse processo. Entende que o trabalho produtivo, quando aliado ao ensino politécnico, leva a contribuir conjuntamente com a ação de forças revolucionárias, para transformar a degradação que sofre a classe trabalhadora no seu tempo histórico.[35]

> Educação popular igual? O que se entende por essas palavras? Crê-se que na sociedade atual (e apenas ela está em questão aqui) a educação possa ser igual para todas as classes? Ou se exige que as classes altas também devam ser forçosamente reduzidas à módica educação da escola pública, a única compatível com as condições econômicas não só do trabalhador assalariado, mas também do camponês? (...) Escolarização universal obrigatória. Instrução gratuita. O parágrafo sobre as escolas devia ao menos ter exigido escolas técnicas (teóricas e práticas) combinadas com a escola

[35] O autor Ricardo Antunes, um dos principais nomes da sociologia do trabalho no país, em suas recentes ocupações de pesquisa, vem tratando da degradação dos trabalhadores, atualmente, nas áreas de serviços. Conferir: na obra *Infoproletários*, o autor evidencia a associação oculta entre o uso de novas tecnologias e a imposição de condições de trabalho do século XIX em um dos setores considerados como mais dinâmicos da economia moderna, o informacional. Na sua recente obra *O privilégio da servidão*, o estudo apresenta uma análise detalhada das mudanças trabalhistas que ocorreram na história recente do país, desde a redemocratização até o *impeachment* de Dilma Rousseff, e seu eixo está em compreender a explosão do novo proletariado de serviços, que se desenvolve com o trabalho digital, *on-line* e intermitente.

> pública. (...) A proibição geral do trabalho infantil é incompatível com a existência da grande indústria e, por essa razão, um desejo vazio e piedoso. A aplicação dessa proibição- se fosse possível- seria reacionária, uma vez que, com uma rígida regulamentação da jornada de trabalho segundo as diferentes faixas etárias e as demais medidas preventivas para a proteção das crianças, a combinação de trabalho produtivo com instrução, desde tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual (p. 48).

Destaca, nas contribuições de Marx face à educação, a importância de que despende, quando trata das tarefas educativas, reivindicadas na agenda da classe trabalhadora e, que as mesmas, correspondem tanto ao trabalho produtivo associado quanto ao trabalho improdutivo (a instrução). Desse modo, Marx aponta que o trabalho é compreendido como princípio educativo, de modo que a relação entre teoria e prática é indissociável, ou seja, politécnica.

Do lado estritamente oposto, encontra-se uma educação de concepção polivalente, alinhada tacitamente ao modo de produção capitalista, na sua divisão social do trabalho e nas relações sociais do trabalho que se impõem a essa ordem estrutural produtiva.

Os pressupostos do debate da educação polivalente encontra-se, segundo Ramos (2002), nas categorias histórico-sociais da formação humana, da qualificação, na noção de competência, associadas à subjetividade do trabalhador. Desse modo, a autora defende a tese de que foi a partir da década de 1980, com a reestruturação produtiva nos países de capitalismo avançado, que novas configurações para o mundo produtivo trouxeram características peculiares, a saber: flexibilização da produção e das subjetividades dos trabalhadores; surgimento de novos conceitos, como multifuncionalidade e polivalência, integração de setores da produção e valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado.

Para Ramos (2002), o conceito de polivalência encontra-se estritamente relacionado ao conceito de qualificação e, portanto, de competência. Nesse sentido, a noção de competência atende a três propósitos:

> a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais em

> que configuram as relações contratuais, de carreira e de salário; c) formular padrões de identificação da capacidade real do trabalhador para determinada ocupação, de tal modo que possa haver mobilidade entre as diversas estruturas de emprego em nível nacional e, também, em nível regional (como entre os países da União Europeia e do Mercosul) (p.39).

Assim, o conceito de qualificação remonta ao surgimento do Estado de Bem-Estar Social, ao processo de consolidação da sociedade industrial[36,] e seus desdobramentos se dão nas bases teórico-metodológicas que se alinham às matrizes de investigações dos processos de trabalho, de tendências hegemônicas, a saber: condutivismo e funcionalismo, além do construtivismo francês[37].

A educação polivalente insere-se, ainda, ao considerar as relações sociais pautadas pelos padrões tayloristas-fordistas, caracterizando o planejamento educacional sob as plataformas da economia da educação e da teoria do capital humano. Desse modo, enquanto a primeira procurou mostrar o impacto da educação na economia, a segunda associou a capacidade produtiva e competitiva das empresas à qualificação, conferida pela escolaridade de seus recursos humanos (RAMOS, 2002).

No contexto da reestruturação produtiva, a educação polivalente se assenta na organização dos processos formativos escolares. Kuenzer (2016) defende a tese de uma pedagogia da acumulação flexível, que segundo a autora, apresenta como finalidade

> a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, tanto do ponto de vista cognitivo quanto ético, por meio de educação geral complementada com capacitações profissionais disponibilizadas de forma diferenciada por origem de classe, que os levem a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. Ser multitarefa, neste caso, implica exercer trabalhos disponibilizados pelo mercado, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, a partir da educação geral, seja no nível básico, técnico ou superior. Para a maioria dos trabalhadores, significará

---

[36] Em Castel (1988), a qualificação se apoia sobre dois sistemas: a) as convenções coletivas, que classificam e hierarquizam os postos de trabalho; b) o ensino profissional, que classifica e organiza os saberes em torno dos diplomas (CASTEL, Robert. As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998).

[37] Para maior explicitação destes conceitos, recomendamos a leitura da obra *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?*, de Marise Nogueira Ramos (2002), que trata exaustivamente desses conceitos no campo crítico.

> exercer trabalhos temporários simplificados, repetitivos e fragmentados (p.29).

Esse conjunto de requisitos para o perfil do trabalhador demanda, para os processos pedagógicos de formação, atender à reprodução ampliada do capital, o que corroboram para definir projetos político-pedagógicos de cursos, currículos escolares, práticas avaliativas, avaliações em larga escala, editais de processos seletivos, tanto para estudantes quantos para docentes, programas de formação continuada, enfim, políticas educacionais.

Frente a essas "competências" que delineiam os projetos pedagógicos educacionais, Kuenzer (2016) aponta para algumas características importantes, tais como: a relação com o conhecimento fundado no pragmatismo utilitarista, a partir da epistemologia da prática — "só merece ser conhecido o que é útil, o que tem aplicabilidade imediata"; o presentismo e a individualização, havendo a negação da práxis como possibilidade de transformação, o que anula os projetos, as possibilidades e a historicidade — "o que vale é o presente", um ativismo ao extremo; a totalidade é substituída pela fragmentação, ou seja, as informações, muitas de qualidade discutível, tanto do ponto de vista científico quanto do ético — "perde-se a capacidade de reflexão e de crítica"; A homogeneização das identidades, resultantes de novas formas de controle exercidas pelo capital, bem como do real ao virtual, com a consequente redução da ética à estética, que conduz à banalização da violência, levando à sociedade do espetáculo[38;] aprender depressa e sem esforço, banalização do esforço, da passividade cognitiva, perda de interesse pela leitura; competitividade e individualismo em substituição à solidariedade e ao trabalho coletivo, que levam a severos impactos no sofrimento do trabalho, assédio moral, índices de suicídio em nome da acumulação do capital e naturalização da perda dos direitos trabalhistas a partir da flexibilização da legislação

[38] Guy Debord (1931-1994) escreve sobre a Sociedade do Espetáculo, pela qual defende que o ponto central de sua teoria é que a alienação é mais do que uma descrição de emoções ou um aspecto psicológico individual. É a consequência do modo capitalista de organização social, que assume novas formas e conteúdos em seu processo dialético de separação e reificação da vida humana. Como uma constituição moderna da luta de classes, o espetáculo é uma forma de dominação da burguesia sobre o proletariado, sua lógica e sua história, sobre todos os membros da sociedade.

trabalhista, que passa a reconhecer novas formas de acordo sem as medidas protetivas, mediada pela Justiça do Trabalho (KUENZER, 2016).

Desse modo, cabe defendermos que o movimento de uma educação que, em seus processos formativos, tribute na contra-hegemonia é a defesa de uma educação politécnica, que considere a realidade da classe trabalhadora como projeto político, para possíveis transformações na concretude da existência humana.

Assim, compreendemos que, quanto ao modo como produzimos a existência humana e as relações de produção pelas quais as forças produtivas são disputadas no processo de formação de suas subjetividades, procuramos, a seguir, explicitar a categoria ”política” e sua relação com a formação de professores no contexto da reestruturação produtiva.

3.2.4 Política e Formação de Professores

Para tratar da política como categoria analítica, Poulantzas (1971) expressa que o problema, para Marx e Engels, encontra-se na história, expressa categoricamente no *Manifesto Comunista* de 1848, segundo o qual “toda a luta de classes é uma luta política” e, com isso, se compreende que “a luta de classes é o motor da história”.

Para o marxismo, o Estado é concebido como fator da ordem, como princípio de organização, de uma formação, não no sentido corrente dos níveis de uma unidade complexa, e como fator regulador do seu equilíbrio global enquanto sistema (POULANTZAS, 1971). Assim, a prática política tem como objetivo o Estado como fator de manutenção da ordem — que é sempre a ordem nos campos dos interesses da burguesia e da ampliação dos lucros e da acumulação capitalista. Cabe ressaltar que no Estado se condensam as contradições entre os diversos níveis de uma formação social.

Para Iasi (2017), esse pressuposto se fundamenta em duas premissas, a saber: uma mudança na forma como o Estado burguês se compõe, ou seja, “a principal mudança não é formal mas substancial e está relacionada ao caráter de classe”, na particularidade brasileira; a segunda premissa é que a permanência substancial acaba sendo identificada no “conjunto das

determinações estruturais mais profundas que se expressam na forma política, em nossa formação social".

Farias (2017) explicita que o Estado capitalista tem um papel tensionador na elaboração e implementação de políticas voltadas para o desenvolvimento econômico. Isto é, a definição dessas políticas não é expressão das demandas da classe dominante, mas das tensões e conflitos que geram constrangimentos impostos pelas relações de forças entre as classes e as frações de classes na "cena política", de tal modo que essas políticas possam encontrar assento social e, assim, adquirir consistência e um mínimo de estabilidade social e econômica interna.

Desse modo, o Estado burguês assume

> a forma democrática (separação dos aparelhos legislativo e executivo) ou a forma ditatorial (fusão de tais aparelhos). A essência dessa forma do Estado burguês não é senão a de "um despotismo militar com armadura democrática" (Marx) ou "a monopolização da violência legitimada" (Poulantzas). Assim, a função geral do Estado burguês é a de produzir as condições (violência legitimada) de reprodução das relações de produção (classista) (FARIAS, 2017, p. 20).

Na particularidade brasileira, Iasi (2017) afirma que os processos democráticos se desenvolveram pelo "esvaziamento do conceito de sociedade civil de qualquer elemento de luta de classes, reduzindo-a ao espaço da multiplicidade de interesses próprios do campo burguês, e sua funcionalidade apenas como canal de negociação com o Estado e não na luta contra o Estado" (p.243).

A política, para Marx, é a essência da atividade prática, e seu significado é posto no conjunto da vida social, a qual podemos encontrar em seus escritos juvenis, como nas obras *A questão judaica* (1843), a *Crítica da filosofia do direito de Hegel* (1844) e *A ideologia alemã* (1845); são as contribuições de Marx e também de Engels para este debate.

Segundo Boron (2006), em Marx se sustentam três teses para se pensar a Estado e a política. Segundo a primeira, é necessário passar da crítica do céu para a crítica da terra, contida na *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. Marx chama a atenção para os conceitos que circulam no âmbito da filosofia política, como o neo-contratualismo, o comunitarismo, o republicanismo e o

libertarianismo, em seus belos argumentos sobre a justiça, a identidade e as instituições republicanas, sem se preocupar por examinar as múltiplas determinações da ação humana posta no “vale de lágrimas“, no modo de produção capitalista.

A segunda encontra-se contida na célebre *Décima-Primeira Tese sobre Feuerbach*, segundo a qual a tarefa da filosofia é desmascarar a auto-alienação humana em todas as suas formas, sagradas e seculares, até atingir a estrutura constituída pela sociedade burguesa; já a terceira trata da constatação de que, nas sociedades classistas, a política é, por excelência, a esfera da alienação e, como tal, espaço privilegiado da ilusão e do engano.

Poulantzas (1971) ressalta que, ao considerar as análises de Engels, o Estado apresenta-se como

> (...) um produto da sociedade num estágio determinado do seu desenvolvimento: é o testemunho de que esta sociedade está envolvida numa insolúvel contradição consigo mesmo, encontrando-se cindida em oposições inconciliáveis que é impotente para conjurar (...). Para as classes com interesses econômicos opostos não se aniquilem, a eles e à sociedade, impõe-se a necessidade de um poder que, aparentemente colocado acima da sociedade, irá dissimular o conflito, mantê-lo nos limites da ordem; este poder, saído da sociedade, mas que se coloca acima dela e se lhe torna cada vez mais estranho, é o Estado (p. 49).

Observa-se que, na perspectiva de Engels, na obra de Poulantzas, o Estado configura-se como um produto de uma sociedade classista, com seus conflitos e antagonismos de interesses, que se tencionam no campo dos interesses econômicos, ou seja, no modo como o homem produz a sua existência. É um poder aparente, colocado acima da sociedade, um Estado, que, segundo Hegel, põe-se soberano e de aparato privilegiado acima da soberania do povo; portanto, o Estado constitui a base da sociedade civil. Marx, na *Crítica da filosofia do direito de Hegel* (1843), discorda do mestre, no sentido que aponta o seu contrário: a sociedade civil constitui a base do Estado[39].

---

[39] A posição do Estado na organização das relações de poder na modernidade esclarece-se com o episódio de interesses materiais: Debates sobre a lei punitiva do roubo da lenha, publicado na Gazeta Renana em outubro e novembro de 1842. Marx sai em defesa da população pobre, proibida pelo Estado de recolher a lenha seca caída das árvores - um direito consuetudinário dos pobres. Desse modo, Marx argumenta contra o “rebaixamento da universalidade do Estado e do direito à particularidade da propriedade privada. Em vez de degradar-se ao nível dos interesses privados, o Estado deve submeter esses interesses ao

Desse modo, Marx afirma (2013), no que tange à sua teoria do Estado e os pressupostos da política como prática humana,

> Minha investigação chegou ao resultado de que tanto as relações jurídicas como as formas de Estado não podem ser compreendidas por si mesmas nem pela chamada evolução geral do espírito humano, mas sim assentam, pelo contrário, nas condições materiais de vida cujo conjunto Hegel resume, seguindo o precedente dos ingleses e franceses do século XVIII, sob o nome de "sociedade civil", e que a anatomia da sociedade civil deve ser buscada na Economia Política (p.23).

Cabe ao debate sobre as esferas do Estado e, sobretudo, da política tratar do conceito da alienação. Marx tem-se debruçado em seus escritos juvenis a analisar os vários tipos de alienação: religiosa, filosófica, política e, em menor medida, econômica (BORON, 2006). Em comum, essas formas de alienação expressam-se em transferir para outro, ou em alguma outra forma, atributos e/ou traços essenciais do homem, tais como o controle de suas próprias atividades ou sua relação com a natureza ou o processo histórico.

É pertinente, para ilustrar o conceito de que a política é o fazer humano, a prática dos homens postos no movimento da história — portanto, é o agir na história. Gramsci apud Iasi (2017) desloca o conceito para essa prática quando inserida na lógica política das classes dominantes; apresentam alguns limitadores para a classe trabalhadora:

> Acreditar que se possa combater o arditismo com arditismo[40] é uma tolice, significa acreditar que o Estado vai permanecer eternamente inerte, o que jamais ocorre, e isso sem mencionar as demais condições diversas. O caráter de classe leva a uma diferença fundamental: uma classe que deve trabalhar diariamente com horário fixo não pode ter organizações de assalto permanente e especializadas, diferente de uma classe que desfruta e amplas possibilidades financeiras e não está ligada, em todos os seus membros, a um trabalho fixo (p.254).

---

interesse comum, ou seja, ao próprio Estado". Cf. ENDERLE, Rubens. Apresentação da obra Crítica da filosofia do direito de Hegel. In: MARX, Karl. Crítica da filosofia do direito de Hegel. São Paulo: Boitempo, 2013.

[40] Gramsci trata do conceito na obra *Cadernos do Cárcere*, volume 3, e colhe do termo "ariditi", que deriva do verbo "ardire" (ousar), relativo às tropas de assalto italianas criadas no contexto da Primeira Guerra Mundial. Para o marxista italiano, o arditismo é uma prática comum, seja no terreno da guerra, seja no terreno da política, como estratégia amplamente utilizada pelas classes dominantes.

Em síntese, recorremos às contribuições de Hofling (2001), que defende a necessidade de esclarecer a diferença entre Estado, governo e políticas públicas. Para a autora, quando trata de conceituar o Estado, compreende-o como o "conjunto de instituições permanentes que se materializam em órgãos legislativos, tribunais, exército e outras, e possibilitam a ação do governo". Já o conceito de governo desloca-se para a compreensão do "conjunto de programas e projetos que partem da sociedade; políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros que propõem para a sociedade como um todo (...) por um determinado período". Desse modo, as políticas públicas ganham o caráter de "o Estado em Ação", quando há a implantação de projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade (HOFLING, 2001).

Feita essa exposição de como apropriamos a categoria "política" e como a mesma se objetiva nas relações de poder, no interior das práticas humanas históricas, explicitamos em seguida a categoria "formação de professores" no centro do conceito da política no Estado moderno burguês.

A formação de professores, no contexto da reestruturação produtiva no Brasil, esteve historicamente alinhada às orientações dos organismos multilaterais e, precisamente, da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), a qual, segundo, Pereira (2010) sempre permitiu uma "tendência a considerar a teoria do capital humano e a tese de que o crescimento econômico devia ser enfrentado contra a dependência econômica dos países subdesenvolvidos (...) sendo o Estado um agente indutor do crescimento econômico" (p. 182).

Segundo Pereira (2010),

> a educação foi encaminhada como promotora da valorização do capital e, por outro lado, contraditoriamente, a educação se consubstanciou como um acesso das classes subalternas ao saber socialmente produzido. Entretanto, a formação de professores e a atuação deles foram controladas apesar do movimento de educadores, haja vista os resultados das lutas travadas pela categoria (p. 183).

Desse modo, a disputa pela formação dos professores e das condições objetivas de trabalho docente no país, como afirma a autora, tem-se registrado

nos processos históricos como recorrentes, no sentido de consentir uma política de controle e desoneração do Estado frente a essa agenda.

No cômputo de se pensar a política para a formação de professores nos governos de Lula e Dilma, temporalidade em que se assenta a presente tese, a política e seu desenvolvimento devem ser postos considerando as determinações mais profundas que hão de explicitar a formação social, a luta de classes e do Estado.

Em Florestan Fernandes (1976), encontramos apoio para dissertar a respeito das características da revolução burguesa no Brasil, que foi compreendida como não realizada, incompleta e tardia. O que de fato houve foi um suposto aperfeiçoamento da ordem econômica, social e política existente, ranços de uma complexa trama de poder alinhavada no colonialismo, de cunho patrimonialista, coronelista e elitista. Nessa expressão do poder na formação social brasileira, os projetos políticos, que se tensionam e disputam, acabam por resignarem-se a uma economia capitalista e a uma forma burguesa do Estado como impossível de ser superáveis.

Nessa perspectiva histórica do desenvolvimento da ordem burguesa no Brasil, afirma-se a tese de que as relações sociais de produção tem como fundamento uma economia capitalista monopolista consolidada e uma estrutura política, jurídica e ideológica que expressam o domínio da hegemonia burguesa. Essa questão torna-se evidente nos projetos que foram apresentados e que compuseram a política educacional durante o governos de Lula e Dilma e, especialmente, a política a que serviu a formação de professores.

Para Iasi (2017), um Estado burguês composto por um sistema jurídico e político elitizado e conservador é capaz de equacionar os problemas de domínio e hegemonia, de coerção e de consentimento, necessários à garantia e reprodução da ordem burguesa e da acumulação de capital.

Para materializar esse debate no que tange as políticas de formação de professores, Mandeli (2017) afirma que a formação do professor brasileiro, particularmente durante o governo Lula (2003-2010) e do governo Dilma (2011-2016) demonstrou que os princípios do aligeiramento, da flexibilidade, da produtividade alicerçaram os projetos pedagógicos de cursos (PPCs), de qualidade duvidosa, ofertada na modalidade EaD, tanto no âmbito privado

quanto no âmbito público - assumido particularmente como “Fábrica de Professores”.[41]

No texto intitulado *A tragédia docente e suas faces*, Shiroma, Michels, Evangelista e Garcia (2017, p.21) retratam o cenário de lutas do movimento dos trabalhadores docentes, sobretudo nos anos de 2015 e 2016, e as atrocidades físicas cometidas contra os professores no Brasil diante do aparato político, jurídico, militar e midiático do Estado burguês.

As autoras qualificam a tragédia docente em 10 facetas, ao considerar as determinações do caos político-econômico e social que tem levado os professores a difundir uma concepção de mundo estreita e fragmentada, a saber:

a) Face um, “o professor reconvertido”, fato considerado no interior da reestruturação produtiva, na abertura de mercados e na adoção de políticas neoliberais, com enfoque no tema da empregabilidade, endereçada às frações burguesas em nível internacional;

b) Face dois, “o professor desqualificado”, impulsionado por discursos e práticas que tentaram desconstruir a imagem do professor, supondo-se seu despreparo e o anacronismo de sua formação para lidar com as demandas do século XXI;

c) Face três, “o professor avaliado”, que exerce o controle docente através dos exames nacionais de avaliação em larga escala, como a ANA, Aneb, Anresc (Prova Brasil), Enem, Enade, Sinaes, Encceja[42,] que têm alinhado a estratégia do Banco Mundial para a Educação 2011-2020, segundo a qual os países devem implementar uma cultura de monitoramento e avaliação de resultados;

---

[41] A dissertação de mestrado de Aline de Souza Mandeli, defendida em 2014 na UFSC, expõe uma análise crítica a respeito da formação de professores em nível superior ofertada pelo Programa Universidade Aberta do Brasil no período de 2003 a 2014. A autora defende o conceito de Fábrica de Professores por conta de que o termo foi utilizado pelo próprio programa Projeto Universidade Aberta do Brasil e, posteriormente, elaborado pelo Fórum das Estatais pela Educação, que deu origem À UAB. Isso quer dizer que, desde sua criação, foi pensada como fábrica, consolidada na quantidade de formados, uma certificação em massa.

[42] ANA, Avaliação Nacional de Alfabetização; Aneb, Avaliação Nacional da Educação Básica; Anresc, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil); Enem, Exame Nacional de Ensino Médio; Enade, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes de Ensino Superior; Sinaes, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior; Encceja, Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos. Disponível em: https://www.mec.gov.br/

d) Face quatro, “o professor aprendiz”, aponta críticas sobre o fato de os professores não se formarem bem nas instituições formadoras, com abordagem excessivamente teórica e ideológica, carecendo, assim, de aprender na prática, sem a mediação do conteúdo;

e) Face cinco, “o professor multifuncional”, numa perspectiva prática, instrumental e tecnicista, o professor é conduzido a ter que desenvolver uma docência polivalente, menos específica em termos de atuação;

f) Face seis, “professor responsabilizado” pelos resultados dos estudantes, que devem atingir metas e produzir altos índices de escores, nos testes de avaliação em larga escala. A responsabilização configura-se como estratégia de produção do consenso ativo de responsabilizar o professor pela crise, pela pobreza e outras mazelas produzidas pelo capital;

g) Face sete, “o professor massificado da EaD”, que não recebe uma formação sólida e densa, alicerçada na tríplice missão das universidades e dos institutos federais de ensino, pesquisa e extensão;

h) Face oito, “o professor-instrumento”, refere-se ao deslocamento taylorista do ”homem-boi”, da transformação do trabalhador em um sujeito racionalizado incapaz de ”filosofar” para o seu embrutecimento, tratado por Gramsci (1980);

i) Face nove, “o professor violentado”[43]; neste debate, trata-se do professor aviltado mediante as arbitrariedades econômicas, políticas e sociais do Estado burguês, que, nesses últimos anos, tem-se apresentado de caráter autoritário, o que agudizou as contradições de classes e manifestou na violência sua face mais cruel; e

---

[43] Trata de apontarmos fatos como da ameaça de fechamento da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj) e do pacote de maldades do governador do estado do Rio de Janeiro, Luiz Fernando Pezão (PMDB). Entre as medidas: aumento da contribuição previdenciária de 11% para 14%, fim dos triênios, proibição de reajustes e adiamento para 2020 dos já aprovados, desconto de 30% para aposentados e pensionistas que ganham até R$ 5.189, cota extra-previdenciária de 16% durante um ano e meio, pagamento de parte do salário com verba de Fundo Especial (retirando verba do pagamento de benefícios). Outro ato de violência aos professores é o que reporta ao Estado de Santa Catarina, no município de Florianópolis, em tramitação na Câmara de Vereadores, enviado pelo Prefeito Gean Loureiro (PMDB), que configura a privatização e terceirização de serviços públicos por parcerias público-privadas. No Estado do Paraná, o Governador Beto Richa (PSDB) enviou para a Assembleia Legislativa Estadual o “pacotaço”, que “saqueou” a Previdência dos Servidores estaduais, com enfrentamento político-jurídico-militar e midiático conhecido como o “Massacre do Centro Cívico” na cidade de Curitiba, em abril de 2015.

j) Face dez, “o professor pensante”, interroga-se quem é o educado. Claramente, não se trata somente do aluno e do professor - trata-se da classe trabalhadora, subalterna, numa concepção gramsciana, à qual pertencem professor e aluno, que disputam hegemonia e poder. Assim, o movimento educativo geral é de pensar uma formação que reponha o debate sobre a função social da escola, do trabalho docente e a necessidade da formação política da formação docente.

De acordo com Oliveira (2008), a formação de professores para a educação profissional e tecnológica implica considerar três frentes, a saber; a primeira refere-se ao conteúdo da formação; a segunda diz respeito a um contexto de natureza histórico-política; e a terceira assume o caráter de uma formação em rede, isto é, na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

No que tange aos aspectos da formação de professores para o ensino técnico e tecnológico no país, a abordagem histórico-epistemológica aponta para dois percursos distintos de formação docente: o acadêmico e o técnico. Essa formação também se enraíza em propostas numa epistemologia da prática, de caráter imediatista e emergencial, como expressas na Lei nº 4.024/1961 e na atual Lei nº 9.394/1996. Cabe lembrar que a LDB de 1996, embora dedique um título específico, o título VI, aos profissionais da educação, não faz referência ao professor da educação profissional, mas, sim, ao professor da educação básica e superior.

Desse modo, a educação profissional carece de regulação legal para a formação de professores para atuação no ensino técnico e tecnológico. Isso implica, historicamente, um não reconhecimento de um saber sistematizado próprio na área.

Oliveira (2008) aponta que

> a análise dessa situação indica pouca identidade particular o ensino técnico, valorizada e assumida como importante de ser considerada nas políticas e propostas à formação de seus docentes, do que o fato de essa formação não se revestir de regularidade e unidade, em relação, às políticas gerais de formação de professores do ensino médio no País. E, com isso, as características indicadas desvelam, numa perspectiva estrutural, a dualidade da formação social brasileira, na área educacional (p.169).

Ainda a autora aponta as dificuldades na construção de propostas didático-pedagógicas para a formação de professores para a EPT: a) a necessidade de transformar o saber técnico em saber escolar nos cursos de formação de futuros professores; b) o não reconhecimento social do trabalho dos professores do ensino técnico, ao lado daquele mencionado reducionismo no entendimento da docência por parte desses próprios sujeitos; e c) a definição, em um dado curso de licenciatura, das disciplinas em que o futuro professor se formará e habilitará, considerando-se a variada amplitude de habilitações técnicas em que isso é possível (OLIVEIRA, 2008).

Kuenzer, Ciavatta, Machado (2008), ao tratarem do tema “Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos”, apontam algumas possibilidades para políticas que possam se efetivar nesse campo, no estudo do Parecer CNE/CP nº 06/2006. A primeira possibilidade seria uma licenciatura como qualquer outra, em nível de graduação, desde que haja vinculação entre a formação técnica de nível médio, seja integrado, concomitante ou subsequente, articulada à experiência profissional e à licenciatura. Outra possibilidade seria trazer o aproveitamento de estudos para quem já tem curso superior. Seria possível a integralização da licenciatura a partir do curso superior já concluído, com conteúdos de natureza científico-tecnológica, bastando cumprir as disciplinas e atividades que têm por objetivo a formação pedagógica. A terceira possibilidade seria a oferta de formação continuada menos aligeirada, com carga horária mais abrangente (KUENZER, CIAVATTA, MACHADO, 2008).

Nesse sentido, todas as autoras defendem que a formação de professores para a educação profissional e tecnológica deva ocorrer em instituições formadoras que ofertam o tripé ensino, pesquisa e extensão, como determina a Resolução CNE/CP nº 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Segundo Dourado (2015), há de situar, nesse contexto, a concepção da educação como direito, em 1988, na Constituição Federal, e os desdobramentos legais previstos na Carta Magna. A CF de 1988 estabeleceu um conjunto de princípios no capítulo da educação, destacando-se a

gratuidade no ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da escola pública, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação universitária, a autonomia das universidades e, atualmente, também dos institutos federais, entre outros.

Destaca-se, nesse contexto da expansão do ensino técnico e tecnológico e também do ensino superior, sobretudo no recorte temporal de 2003 em diante, que as políticas educacionais, em específico, para a formação de professores, esteve articulada aos processos de diferenciação e diversificação, inclusive das instituições formadoras, como destacada nesse debate.

Desse modo, a seção seguinte objetiva explicitar as políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica nos processos históricos da reestruturação produtiva, no auge da década de 1990 em diante, apresentadas pelas políticas de governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2003), de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) e de Dilma Rousseff (2011-2016). Objetiva, também, inquirir sobre a maneira como essas políticas estão se desenvolvendo: sob as bases da formação para o trabalho em atender aos interesses do capital, portanto, um trabalho que assente-se nos princípios da polivalência, ou nas bases formativas que asseguram um trabalho que contribua para a emancipação do trabalhador e, nesse sentido, nos princípios da politecnia.

4. EDUCAÇÃO POLIVALENTE E/OU POLITÉCNICA E AS POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISISONAL E TECNOLÓGICA NO CONTEXTO DA REESTRUTAÇÃO PRODUTIVA.

> "Por um lado, é preciso uma mudança das condições para criar um sistema de instrução novo, por outro lado, é preciso um sistema de instrução já novo para poder mudar as condições sociais. Por conseguinte, é preciso partir da situação atual." (Marx e Engels)

Pensar a formação de professores para a educação profissional e tecnológica no campo da educação e trabalho é fazer um esforço teórico-metodológico e indagarmos em três frentes: 1) por que a educação profissional e tecnológica foi e continua sendo um campo de disputa nos projetos societários brasileiro?; 2) que projetos societários estão postos no sistema educacional?; e 3) como os trabalhadores da educação brasileira, seus intelectuais, comunidades científicas, movimentos docentes e sociais têm respondido a essas disputas?

Se a formação do trabalhador brasileiro esteve envolta sob o manto das disputas entre o trabalho e o capital, e o papel do sistema escolar tem-se apresentado em dupla tarefa — formação técnica e conformação ético-política para o trabalho simples e a vida em sociedade e, de outro modo, formação geral e superação social mediante o trabalho complexo, além do papel que o sistema escolar ocupa na divisão internacional do trabalho — cabe-nos indagar, no âmbito da educação profissional e tecnológica, que tipo de formação se intenciona produzir para a formação de professores para essa modalidade educacional.

Nesse sentido, a exposição desta seção encontra-se organizada em duas partes articuladas. Na primeira parte, buscamos analisar o quanto o decreto de FHC (Decreto nº 2.208, de abril de 1997) rechaça a formação de professores para a educação profissional e tecnológica e, na segunda parte, trazemos o embate dos decretos de Lula/Dilma (Decreto nº 5.154, de julho de 2004, e Decreto nº 8.268, de junho de 2014) e os desafios para a formação de professores na modalidade da educação profissional e tecnológica.

A formação de professores no Brasil tem-se apresentado, em sua complexidade, a partir das décadas subsequentes ao ano de 1996, quando da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, inserida num contexto político de recuo do Estado frente às políticas de bem-estar social - o neoliberalismo[44]; na esfera econômica, o tensionamento entre trabalho e capital, frente à reestruturação produtiva[45]; e, na esfera ideológica, a inserção das teses da pós-modernidade[46] - o multiculturalismo, o relativismo e a filosofia do sujeito, como modelos explicativos desse momento histórico.

Acerca da esfera política amparada no conceito de um Estado neoliberal, recorremos à crítica da teoria do capital humano que, no campo da educação, tem introduzido uma forma de pensá-la no âmbito da economia. Essa teoria assume um *corpus* teórico que tem definido um sentido para a relação trabalho-educação nos processos da reestruturação produtiva.

Nesse sentido, a teoria do capital humano teve sua origem e sustentação numa conjuntura de formulação e desenvolvimento do modo de produção capitalista, impulsionado pelo crescimento econômico da produção, circulação e consumo de mercadorias, pela ampliação e fortalecimento do estado de bem-estar e pela confiança no pleno emprego (GENTILI, 2005).

No entanto, a partir dos anos de 1970, as profundas alterações que marcaram a economia do mundo capitalista, já antes apresentadas nesta tese, sobretudo as mudanças no campo educacional, na produção e utilização de tecnologias, que demandam novas organizações no campo do trabalho, configuraram demandas singulares, a saber:

---

[44] A crise do capitalismo dos anos 70/90 colocou, no centro, os homens de negócio face à educação e formação humana. A educação passa a ser uma mercadoria, face à crise do modelo fordista de gestão e de organização do trabalho. Ver GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz T. da. (Orgs.) Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. Petrópolis: RJ: Vozes, 1996.

[45] As teses da sociedade do conhecimento, qualidade total, formação flexível, polivalente e educação geral abstrata e sua (des)articulação com a perspectiva do Estado mínimo. Ver TEIXEIRA, Francisco J. S.; OLIVEIRA, Manfredo A. de. Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1996.

[46]Para o debate acerca das teses da pós-modernidade, ver o texto de José Luis Derisso intitulado: Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica e disponível na obra organizada pelos professores MARTINS, LM. DUARTE, N., (orgs.). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

> flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integrações setoriais da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado (RAMOS, 2002, p.38).

No âmbito da educação, os debates têm-se polarizado no sentido de, por um lado, defender a “desqualificação tendencial do trabalho” e, ao mesmo tempo, emergir a tese da “requalificação do trabalho” e, por outro lado, a tendência da desespecialização e da precarização do trabalho, uma vez que os saberes dos trabalhadores (saberes tácitos, oriundos do fazer, da atividade prática) “tendem a ser incorporados pelos sistemas de computadores”, e as políticas trabalhistas reforçam a desregulamentação e flexibilização das regras de acesso e permanência no mercado de trabalho (RAMOS, 2002, p.38).

É nessa conjuntura que se permite reconhecer a progressiva privatização da função econômica atribuída à escola, nas palavras de Gentili (2005):

> Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social etc.) para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho (p.51).

Outra dimensão do contexto da reestruturação produtiva é o conceito de empregabilidade, que tem assumido, como mote político junto aos gestores neoliberais a partir dos anos de 1990, como tentativa de reduzir um dos riscos sociais: o desemprego. Uma das premissas as quais esse conceito atravessa é a de que, no mercado competitivo do modo de produção capitalista, nem todos podem ou poderão gozar dos benefícios de se integrar no mercado de trabalho - não há espaços para todos.

Segundo Gentili (2005), a tese da empregabilidade recupera o conceito individualista da teoria do capital humano, sendo, em síntese, para o discurso dominante, melhores condições de competição para sobreviver na luta pelos poucos empregos disponíveis: alguns sobreviverão, outros não.

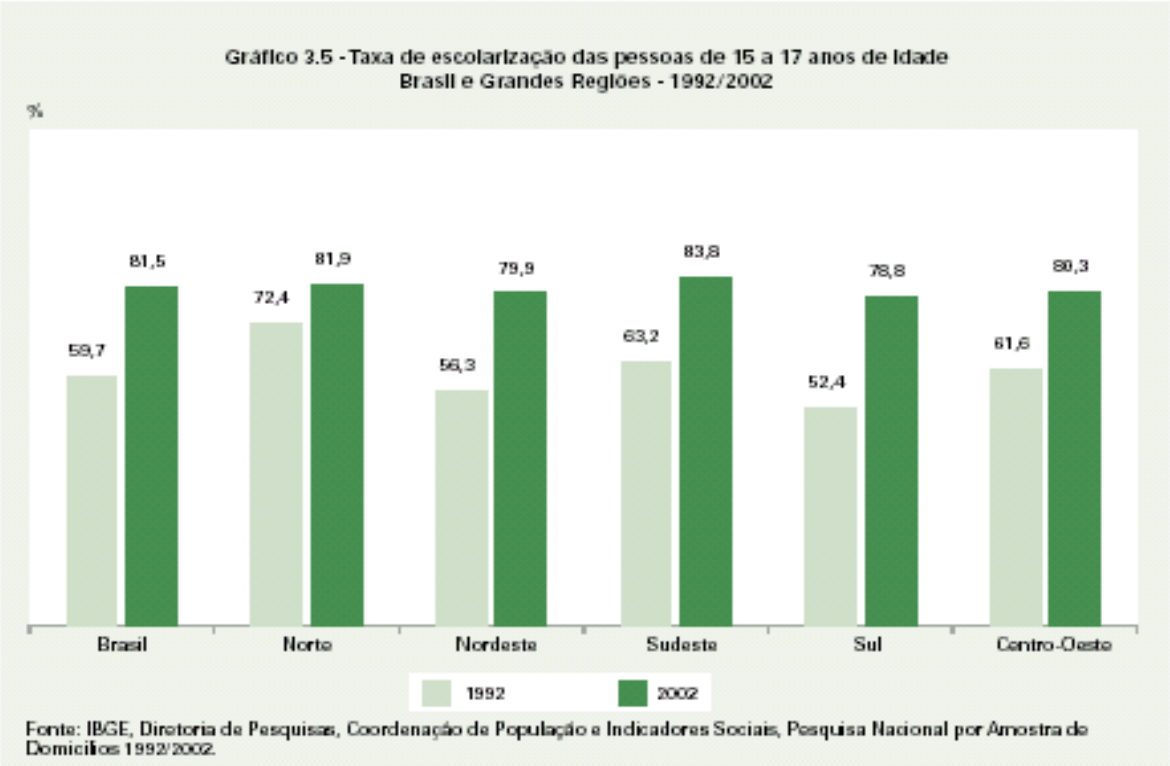
> Nesse sentido, o discurso da empregabilidade tem significado uma desvalorização do princípio (teoricamente) universal do direito ao trabalho e, de forma associada, uma revalorização da lógica da competitiva interindividual na disputa pelo sucesso num mercado estruturalmente excludente (GENTILI, 2005, p.54).

Há de se considerar que nos princípios da teoria do capital humano, que tem defendido o aumento de investimento em anos de educação, corrobora para aumentar a probabilidade de entrada no mercado de trabalho. Quando isso ocorre, entra em cena, a tese da empregabilidade como que, o reforço na subjetividade da premissa do individualismo para uma disputa concorrencial e, desse modo, a tese reforça-se na democratização do emprego para todos.

Sendo assim, de acordo com Gentili (2005), o aumento significativo dos índices de escolarização na política desenvolvimentista, nos anos de 1980 e 1990, no que tange à América Latina e, em especial, ao Brasil, tem convivido também com espetaculares índices de concentração de renda, pobreza, exclusão e segregação social de toda ordem. Essa constatação corrobora para que se conteste historicamente que a tese “mais educação implica maior desenvolvimento” não se sustenta.

Nos anos de 2000 em diante, registra-se esse impulso quantitativo de escolaridade, em convivência com as desigualdades sociais e as precárias condições do sistema escolar público, gestado pelas políticas desenvolvimentistas desse contexto, conforme segue o gráfico abaixo:

GRÁFICO 2: COMPARATIVO DE TAXA DE ESCOLARIDADE NO SISTEMA ESCOLAR PÚBLICO (1992- 2002)



Fonte: IBGE. 2018. Disponível em: https://teen.ibge.gov.br/biblioteca/274-teen/mao-na-roda/1721-educacao-no-brasil. Acesso em: 17.fev.2018

O gráfico possibilita explicitar o aumento da taxa de escolaridade nas escolas públicas no contexto da reestruturação produtiva no Brasil (1992-2002). Apresenta que, em geral, o cômputo da escolaridade do brasileiro elevou-se de 58,7%, em 1992, para 81,5%, em 2002, o que resulta numa elevação expressiva de 22,8%. Quando olhamos para as grandes regiões brasileiras, a região Sul é a que alcançou maior crescimento, com uma elevação de 26,4%, seguida pelas regiões Nordeste, com 23,6%, Sudeste, com 20,6%, Centro-Oeste, com 18,7%, e Norte, com 9,5%. Esses dados reforçam a tese de que as profundas alterações que marcaram a economia do mundo capitalista nesse recorte temporal impuseram, ao campo educacional, políticas reestruturativas para o processo de reprodução dos meios e das relações de produção.

É nesse contexto que o conceito de profissionalização vem assumindo, ao lado do conceito de empregabilidade, no arcabouço da teoria do capital humano, sua afirmação. Profissionalizar na dimensão econômica implica

formar as pessoas para viverem do produto de seu trabalho; sob a dimensão sociológica, implica desenvolver uma identidade sócio-profissional; sob a dimensão ético-política, implica promover a interiorização do conjunto de regras e valores que instalam o ato profissional (RAMOS, 2002, p.283).

Para isso, é necessária uma formação para a educação profissional e tecnológica que endosse os princípios econômicos que sustentam o grande capital, portanto uma formação das forças produtivas que possam servir à classe dominante, sem questionamentos, sem senso crítico, uma formação para o trabalho alienado. Marx e Engels (2007), n'*A Ideologia Alemã*, afirmam:

> Tal e como os indivíduos manifestam sua vida, assim o são. O que são coincide, por conseguinte, com sua produção, tanto com o que produzem como com o modo como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção (p. 36).

Uma educação subserviente ao modo de produção capitalista invisibiliza as necessidades materiais e espirituais do gênero humano, determinando a produção da existência ao desenvolvimento de um trabalho explorado e conformado a essa ordem político-econômica vigente, impedindo-o de realizar outras coisas que possibilitem satisfação e realização pela existência.

Nas palavras de Machado (1989),

> (...) a força da sociedade, no capitalismo, impede o pleno desenvolvimento do homem, pois provoca sua degeneração física, espiritual e moral, em decorrência do tipo de relação de produção dominante, alicerçada no trabalho alienado. A educação reflete esta realidade, pois o modo de apropriação dos bens culturais se subordina e está consoante com o modo de apropriação dos bens materiais. Como a propriedade privada é ao mesmo tempo consequência e objetivação de trabalho alienado, o ensino, dificilmente, se emanciparia de sua influência, tornando ele próprio seu produto e meio de realização (p.121).

trata-se de uma educação emancipatória de compromisso com o desenvolvimento integral do ser humano, que possibilite pensá-la na dimensão de sua função social, e não somente econômica. Essa formação educacional apontada n'*A Ideologia Alemã*, para a formação de outra base social que não é a capitalista, mas sim de base comunista, leva-nos ao desafio de organizarmos uma política de formação de professores para a educação profissional e

tecnológica, considerando essa base teórica. Nas palavras de Marx e Engels (2007):

> (...) ao passo que na sociedade comunista, onde cada um não tem um campo de atividade exclusivo, mas pode aperfeiçoar-se em todos os ramos que lhe agradam, a sociedade regula a produção geral e me confere, assim, a possibilidade de hoje fazer isto, amanhã aquilo, de caçar pela manhã, pescar à tarde, à noite dedicar-me à criação de gado, criticar após o jantar, exatamente de acordo com a minha vontade, sem jamais que eu me torne um caçador, pescador, pastor ou crítico. Esse fixar-se da atividade social, essa consolidação de nosso próprio produto num poder objetivo situado acima de nós, que foge ao nosso controle, que contraria nossas expectativas e aniquila nossas conjeturas, é um dos principais momentos no desenvolvimento histórico até aqui realizado (p.38).

A contradição mais aguda que aparece no contexto das políticas de estado e das políticas econômicas no contexto da reestruturação produtiva é aquela que reforça a tese da possibilidade de existência de uma educação igual para todos, e evocam, para isso, os princípios da democratização da educação. Pensar a democracia no modo de produção capitalista exige enfrentar os seus limites e suas tensões[47]. É possível avançar nas políticas sociais, desde que haja uma política de consenso entre a burguesia e o governo em relação às demandas da classe trabalhadora, como afirma Hofling (2001).

Cabe destacar que o neoliberalismo necessita de um Estado forte, que trave as exigências sociais e, em especial, as lutas sindicais de interferência no jogo livre das forças de mercado. De acordo com Streeck (2018),

> O neoliberalismo "não é compatível com um Estado democrático, se entendemos por democracia um regime que intervém, em nome de seus cidadãos e por meio do poder público, na distribuição dos bens econômicos resultante do funcionamento do mercado" (p. 103).

No entanto, é possível que a classe trabalhadora reclame uma nova educação, mesmo dentro do capitalismo, que, no entender de Marx e Engels (1983), na obra *Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório da*

---

[47] O texto de Wolfgang Streeck (2018) *Tempo comprado: a crise adiada do capitalismo democrático* expõe estudos, no que tange às crises financeiras do capital nos anos de 1970, 1980, 1990 e 2008, ao fracasso dos processos democráticos no conjunto da reforma neoliberal.

Associação Internacional dos Trabalhadores, em 1866, ressalta que a educação reivindicada compreendia os seguintes aspectos:

> 1- Educação intelectual; 2- Educação corporal, tal como se consegue com os exercícios de ginástica e militares; 3- Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (p.60).

Assim, o fundamento básico da educação politécnica, para Marx, parte da atividade material produtiva, do trabalho, pois essa constitui a primeira e essencial esfera educativa do homem. Pelo trabalho, o gênero humano aprende a dominar a natureza, produz ciência, através da elaboração sofisticada do conhecimento, adequando-o às exigências produtivas — e o resultado disso é a educação.

> Nas condições históricas correspondentes à forma da produção capitalista, esta possibilidade de educação pelo trabalho se vê premida pela contradição decorrente do sistema de alienação, porquanto o trabalho seria a negação do homem e de sua natureza (MACHADO, 1989, p.129).

Nesse sentido, uma educação polivalente se assenta nos princípios da flexibilização, da empregabilidade e do individualismo, uma fragilização às ações coletivas, fragmentando-as. Conforme aponta Ramos (2002), para uma educação polivalente, a noção de competência empresta o movimento necessário para os trabalhadores diante da lógica do capital.

Mas, na forma de produção capitalista, o trabalho também apresenta outra face: não seria apenas negação do homem e de sua natureza; carrega dentro de si a possibilidade da afirmação do homem, da sua construção e da sua superação (MACHADO, 1989).

Esse movimento histórico em disputa entre trabalho e capital pela educação tem-se organizado, entre outras esferas, no âmbito das políticas educacionais, processos constitutivos da base social brasileira.

Apresentamos, na sequência um quadro sintético que tem por objetivo explicitar uma breve recuperação histórica da formação de professores para a educação profissional e tecnológica do ponto de vista da legislação no Brasil.

Apresenta como recorte temporal o ano de 1917, com a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios pelo presidente Wenceslau Braz, que, a nosso ver, coloca em evidência a problemática deste estudo: a ausência de uma política formativa dirigida para a formação politécnica aos professores da educação profissional e tecnológica.

QUADRO 4: LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA REFERENTE À FORMAÇÃO DE PROFESSORES (1910-2017)

Ano	Legislação	Descritivo
1910	1917 - Criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz.	Foi criada para formar dois tipos de professores: mestres e contramestres para as escolas profissionais e professores para as escolas primárias.
1940	1942 - Lei Orgânica do Ensino Industrial, artigo 43	Previa formação de professores de disciplinas de cultura, cultura técnica e cultura pedagógica e de práticas pedagógicas em cursos apropriados (adjetivação do termo). Aparecem os termos “especial” e “emergencial”.
	1946 - Acordo firmado entre Brasil e Estados Unidos, vinculado à Usaid (Agência de Desenvolvimento dos Estados Unidos).	Resultou na constituição da Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial
1960	Portaria Ministerial nº 141/61	Estabeleceu normas específicas sobre registro de professores para o ensino industrial.
	Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/1961	Trata de assinalar 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 (Art. 59).
	Parecer nº 257/1963	Aprovou o Curso Especial de Educação Técnica em Cultura Feminina, destinada à constituição do magistério para a área de Economia Doméstica e Trabalhos Manuais.

	Portaria nº 174/1965	Determina que o Curso de Didática do Ensino Agrícola, destinado à formação pedagógica dos professores das disciplinas de cultura técnica e de economia doméstica rural e ao aperfeiçoamento de professores do ensino médio agrícola, seria ministrado, no mínimo, em 180 dias letivos ou 800 aulas.
	Parecer CFE nº 12/1967	Explica que os Cursos Especiais de Educação Técnica (artigo 59) eram cursos especiais para formar professores para as disciplinas específicas. Determinou que os cursos especiais tivessem um mínimo de 720 horas-aula e, no caso de formação de instrutor, 200 horas-aula.
	Lei nº 5.540/1968	Artigo 30 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 nº 464/1969	Artigo 16 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.
	Decreto-lei nº 655/1969	Esse decreto autorizou o MEC a implantar o Cenafor (Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional), no que tange à formação de professores para as áreas técnicas.
	Parecer CFE nº 214/1970 e Portaria Ministerial nº 339/1970	Tratou da criação dos cursos emergenciais denominados Esquemas I e II. O Esquema I era destinado aos portadores de diploma de nível superior, sujeitos à complementação pedagógica; o Esquema II, aos portadores de diploma de técnico industrial de nível médio.

1970	Parecer CFE nº 74/1970	Estabeleceu que o curso de formação de professores para o ensino técnico deveria compor uma carga horária de 1.600 horas-aula integralizáveis em nove meses. Caso o candidato ao curso já tivesse formação técnica específica em nível médio ou superior, o curso poderia ser reduzido para 800 horas-aula em cinco meses.
	Parecer CFE nº 151/1970	Aprovou o plano para formação de professores para as disciplinas profissionais do ensino técnico industrial.
	Parecer CFE nº 111/1971	Propunha unificar de maneira geral a formação de professores para disciplinas especializadas no ensino médio.
	Portaria MEC nº 432/1971 e Parecer CFE nº 1.073/1972	A portaria fixou normas relativas aos Cursos Superiores de Formação de Professores de Disciplinas Especializadas no Ensino de 2º grau (Esquemas I e II). O parecer tratou do currículo mínimo para a formação de professores para disciplinas correspondentes às áreas econômicas primária, secundária e terciária.
	Parecer CFE nº 4.417/1976	Tratou da organização do curso de graduação de professores da parte de Formação Especial do Currículo do Ensino de 2º Grau.
	Resolução CFE nº 3/1977	Fixou o currículo mínimo para a Graduação de professores da parte de Formação Especial do Currículo do Ensino de 2º Grau.
1980	Resolução CFE nº 7/1982	Torna opcional a formação de professores da parte de Formação Especial do Currículo do Ensino de 2º Grau por via dos Esquemas I e II ou por via da Licenciatura Plena.

1990	Lei nº 9.394/1996	Nada se fala especificamente sobre formação de professores para a educação profissional. O artigo 61 estabelece que a formação de profissionais da educação dos diferentes níveis e modalidades de ensino deve dar-se mediante a associação entre teorias e prática, inclusive mediante a capacitação em serviço, e que é preciso aproveitar a formação das experiências anteriores desses profissionais em instituições de ensino e em outras atividades.
	Decreto nº 2.208/1997	Não se preocupa com essa questão. Representa um retrocesso em relação à formação docente para a educação profissional. No artigo 9º, afirma que as disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional. No entanto, a preparação para o magistério, previamente ou em serviço, ocorre por meio de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.
	Resolução CNE/CP nº 2/1997	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, destinados aos diplomados em cursos superiores, assegurando uma carga horária de, pelo menos, 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, esta com duração mínima de 300 horas, com possibilidade de a parte teórica ser ofertada na modalidade a distância.
2000	Parecer CNE/CEB nº 37/2002	Neste documento, considera-se que a docência para a educação profissional não está completamente regulamentada e que a Resolução CNE/CP nº 2/1997 não leva em conta as necessidades específicas dessa modalidade educativa.

2015[48]	Resolução CNE/CP nº 2/2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
2017	Parecer CNE/CP nº 10/2017, aprovado em 10 de maio de 2017 Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017 - Altera o artigo 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.	Proposta de alteração do artigo 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que trata dos prazos de cumprimento para a organização dos cursos de formação de professores que, segundo a Resolução de 2015, expiraria em julho de 2017. De acordo com a Resolução CNE/CP nº 1/2017, as instituições terão até agosto de 2020 para dar cumprimento à legislação.
2018	Política Nacional de Formação de Professores, lançamento pelo Ministério da Educação em 18 de outubro de 2017. Portaria Capes nº 175, de 07 de agosto de 2018 - Altera o anexo I da Portaria nº 45, de 12 de março de 2018, que regulamenta a concessão de bolsas e o regime de colaboração.	Com destaques para a criação de uma Base Nacional Docente e o Programa de Residência Pedagógica. Regulamenta a concessão de bolsas e o regime de colaboração para o Programa de Residência Pedagógica.

Fonte: Palestra MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de professores para Educação Profissional e Tecnológica. Setec/MEC. 2008 (Organização do autor).

[48]As informações apresentadas nos anos de 2015, 2017 e 2018 são acréscimos do autor da tese.

A análise que podemos estabelecer para esse quadro indica que a educação para o trabalho sempre foi objeto de legislação, que, vista historicamente, ocupou o campo das disputas da classe dirigente sobre a classe dirigida, e que a dicotomia educativa capitalista tem perdurado até os dias atuais.

É na ação transformadora que o homem encontra momentos de satisfação, de realização de seus projetos e da produção da sua existência. Em Marx (2013), o conceito de trabalho é expresso como “o processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (p.255).

Segundo Frigotto (2007), para entender a natureza da nossa dívida com a educação básica e a educação profissional e tecnológica, é preciso entender o tipo de “estrutura social que foi se conformando a partir de um país colônia e escravocrata durante séculos e a hegemonia, na década de 1990, sob os auspícios da doutrina neoliberal, de um projeto de um capitalismo associado e dependente” (p. 1131).

A formação de professores para a educação profissional e tecnológica, quando mencionada na legislação, tem-se colocada de caráter especial e emergencial, como exposto pelo quadro, a exemplo da Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942. Também tem assumido um currículo fragmentário e dualista, no sentido de enfatizar separadamente uma formação técnica, unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas, separada de uma formação geral, humanística e omnilateral, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/1961.

Na Lei nº 9.394/1996, a formação de professores para a educação profissional e tecnológica sequer é mencionada, quando a intensificação e as transformações no mundo do trabalho recebem forte impacto dos interesses do modo de produção capitalista, tornando flexíveis e adaptáveis aos movimentos contraditórios da produção de mercadorias. É no contexto dessa lei de diretrizes para a educação que políticas para a formação de professores foram apontadas nos governos de Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.

Assim, no contexto da reestruturação produtiva, as políticas de educação profissional e tecnológica tenderam a defender formação para a empregabilidade, a competitividade, com o discurso da inovação por meio da inserção de novas tecnologias, que impõem a reorganização das relações de produção e da formação das forças produtivas. Desse modo, a teoria do capital humano expressou-se como a perspectiva teórica para conduzir a chamada "epistemologia da prática", que, no Brasil, assumiu a nomenclatura Pedagogia das Competências, que, por sua vez, determinou as políticas de formação de professores, com ênfase ao governo de Fernando Henrique Cardoso.

Contudo, é preciso apontar que, na contramão, os debates por uma educação integral, politécnica e sua defesa, sobretudo junto aos movimentos docentes e aos coletivos de pesquisadores, em razão da defesa da escola pública de qualidade social, estiveram atuantes nesse mesmo contexto, como resistência e luta por uma pedagogia histórica-crítica.

4.1. O DECRETO Nº 2.208/1997 DE FHC E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

É sempre necessário retomar os autores que contribuem para a elucidação da categoria política, de maneira a captar-se a sua complexidade para o desvelamento do objeto da tese. Assim, considere-se Polantzas (1977) para responder a uma questão inicial do jurista russo Evgeni B. Pachukanis[49] a respeito de como "a burguesia, para assegurar sua dominação política, dispõe de um aparato tão específico como o Estado capitalista - o moderno Estado representativo, o Estado nacional - popular de classe" (POULANTZAS, p.49). Poulantzas responde à questão de que o governo direto de classes deveria ser percebido como ilegítimo, mesmo que admitido, ao passo que o moderno Estado representativo tem, como capilaridade, a estrutura flexível, com intencionalidade explícita de unificar os interesses políticos de longo prazo de um bloco que se encontra no poder e, ao mesmo tempo, de confundir e

[49] Evgeni Bronislávovich Pachukanis, também grafado Eugênio Pasukanis, foi um jurista soviético, membro do Partido Bolchevique, ainda hoje considerado o mais proeminente teórico marxista no campo do direito.

desorganizar as classes subalternas e assegurar o consentimento das massas populares.

Sendo o Estado representante legitimado pelo aparato democrático da burguesia, fração social condutora no poder, cabe à educação, sendo esta ocupante do papel de mediação, formar a ideologia do consentimento às políticas públicas que a ela interessa. Assim, políticas públicas são compreendidas como o “Estado em ação”, isto é, o Estado no movimento contraditório de implantação de determinados projetos de governo, de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade (HOFLING, 2001).

Segundo Ortigara (2014), o entendimento que se tem a respeito das políticas públicas é que ela são incrementalistas, isto é, não saem do nada; o que ocorre são acréscimos, decréscimos e modificações sobre as políticas anteriores, o que acaba determinando as modificações nos programas de política pública em vigor, como é o caso do quadro político atual.

Efetivadas essas considerações, passemos a discorrer a respeito das políticas educacionais desenvolvidas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, expressas no Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, e suas implicações nas políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica, na Resolução CNE/CP nº 01/1997.

Foi no contexto da promulgação da LDB que o Decreto nº 2.208/97 foi elaborado. Ora, o cenário dos anos seguintes à promulgação da LDB ocorre num contexto de crise econômica e de avanços das políticas neoliberais, bem como de construção de um aparato ideológico de uma cultura conservadora e elitista.

Uma reforma de Estado foi delineada nesse momento histórico (1995 a 2003), proposta pelo então ministro Luiz Bresser Pereira, e nela constava a referente ao campo educacional. O Decreto nº 2.208/1997, assinado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, e a política catalisadora desse decreto, conhecida pelo Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), impulsionaram a reforma da educação profissional.

Cabe discorrer a respeito da materialização do Proep, que, sem dúvida alguma, explicita a lógica privatizante da política neoliberal: o governo contratou empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento

(BID) com a finalidade de financiar a referida reforma, transferindo grande parte do patrimônio público nacional para a iniciativa privada a baixos custos.

Uma das funções do Proep foi de organização, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, as ações educacionais, a gestão e as parcerias com as esferas privadas e comunitárias, no intuito de alçá-las à competitividade de mercado. Essa é a cartilha imbuída de orientações dos organismos internacionais para financiamento aos países periféricos, tais como: FMI, BM, BID e Organização Mundial do Comércio (OMC).

Nesse sentido, através da submissão de projeto, as escolas concorriam ao aporte financeiro via Proep, desde que os projetos não se relacionassem com o ensino médio de formação geral, pois seriam sumariamente descartados. Com o subsídio financeiro, as instituições, aos poucos, buscavam oferecer serviços à comunidade, por meio de parcerias, com o objetivo de se auto sustentarem, eximindo gradativamente o Estado do custo com sua manutenção.

O Decreto nº 2.208/1997 foi regulamentado pelo Conselho Nacional de Educação por meio da Câmara de Educação Básica através do Parecer CNE/CEB nº 17/1997 e do Parecer CNE/CEB nº 16/1999. O primeiro estabelecia as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional; o segundo, as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico — ambas instituídas, na sequência, pela Resolução CNE/CEB nº 04/1999.

O Parecer CNE/CEB nº 17/1997, que teve como relator Fábio Luiz Marinho Aidar, trata das diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. O texto enfatiza a necessidade e a importância “da certificação de competências” e da matrícula condicionada ao “aproveitamento e não à escolaridade”, o que induz à compreensão do descuido, por parte do governo federal e de suas políticas, pela elevação do nível de escolaridade da população brasileira, sobretudo da classe trabalhadora.

O texto afirma que “a certificação, já adotada em outros países, é coerente com a política nacional de qualidade, produtividade e competitividade” e que os critérios para essa certificação deverão seguir os “padrões previamente estabelecidos pelos agentes econômicos e sociais”, como

premissa “de garantia de qualidade de produtos e de serviços” (PARECER CNE/CEB nº 17/1997, p.04).

O decreto ainda prevê a oferta da educação profissional em três níveis: básico, técnico e tecnológico. O nível básico compreende a oferta de cursos destinados à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente de escolaridade prévia. O nível técnico é destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, podendo ser ministrado na forma concomitante ou sequencial, com organização curricular própria e independente do ensino médio. O nível tecnológico corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, tendo como público-alvo egressos do ensino médio e técnico.

Segundo Moura, Garcia e Ramos (2008), o decreto incentivou a propagação e disseminação da oferta de cursos técnicos e, sobretudo, tecnológicos na proliferação da expansão da iniciativa privada, corroborada pela cultura nacional do *status* do diploma superior, fácil e rápido, sem a fiscalização e regulamentação adequada da qualidade dessas instituições mercadológicas (p.22).

Outro excerto do Parecer CNE/CEB nº 17/1997, evoca que a desvinculação entre o ensino médio e o ensino técnico amplia a flexibilização e significativas oportunidades de a sociedade civil profissionalizar-se. O texto caminha para o discurso de que a desvinculação não implica que as instituições ofertantes da educação profissional deverão “oferecer o ensino única e exclusivamente prático” e que sua composição curricular deverá contemplar todas as dimensões necessárias que atendam ao exercício da cidadania, ou seja, as dimensões do desenvolvimento humano “cognitiva, a afetiva e a psicomotora, fundadas em princípios éticos, políticos e estéticos”.

As dimensões necessárias para o desenvolvimento da cidadania no âmbito das políticas sociais do neoliberalismo, que têm conduzido as reformas educacionais, são essencialmente de ordem econômica:

> Na verdade o que se tem observado na prática é que a sociedade brasileira, ao longo do seu processo de formação e desenvolvimento, tem passado por longas e sucessivas crises de políticas econômicas, ou seja, de ajustes econômicos que provocaram recessão e desemprego, induziram ao arrocho salarial, levaram consequentemente à redução dos gastos sociais e provocaram a

> deterioração dos já precários e ineficientes serviços públicos (LIMA, 2006, p. 275).

No entanto, o texto complementa que, para além de desenvolver conteúdos curriculares que contemplem conhecimentos científicos e tecnológicos, a educação profissional deverá “forçosamente” complementar e promover “eventuais” lacunas de educação geral dos estudantes. Ora, em se tratando das condições objetivas da educação brasileira, as denominadas “eventuais lacunas”, correspondentes à educação geral do estudante, adquirem uma conotação dissimulada e certa dose de cinismo, no que pese à escola pública: deficitária, inexpressiva e degradada (SHIROMA & MORAES, 2002).

O artigo 7º do decreto refere-se à função da instituição, de organização e reorganização contínua dos currículos da educação profissional, com a “indispensável participação dos professores, empresários e trabalhadores”, com estruturas disciplinares em modularização, no sentido de garantir maior flexibilização para adquirir agilidade e atendimento às “necessidades do mercado, dos trabalhadores e da sociedade” (BRASIL, 1997).

Compreende-se que a proposta tácita desse decreto, ao dissociar a educação profissional da educação básica, em função da sua organização curricular em módulos dissociados e estanques, enfatizava uma formação “aligeirada”, impondo uma formação superficial à formação profissional e tecnológica. Do ponto de vista político-pedagógico, esses princípios e valores foram difundidos e tomaram certame nas capacitações de professores, nos auspícios da pedagogia das competências, cujo princípio é a adaptabilidade individual do sujeito às mudanças socioeconômicas do modelo de produção capitalista.

Há um apelo insistente no texto frente à importância de renovar os cursos, os programas e os currículos segundo “as emergentes e mutáveis demandas do mundo do trabalho”. além disso, reforça que a organização em módulo possibilita a certificação com as terminalidades necessárias para que o estudante seja reinserido imediatamente no mercado de trabalho.

A política de educação profissional e tecnológica do governo FHC não se prendeu à oferta do ensino técnico, mas desenvolveu também a oferta de cursos de qualificação e requalificação profissional aos trabalhadores desempregados, escamoteando, desse modo. o real contexto do desemprego

e sua determinante política econômica. O conceito de “empregabilidade” e “competência” apresenta-se como aporte ideológico de sustentação desse ideário, associando os princípios do currículo flexível, aligeirado e fragmentado.

O texto, em inúmeros trechos, sinaliza e contempla o termo “democracia”, como no parágrafo final do Parecer CNE/CEB nº 17/1997:

> As mudanças introduzidas pela nova legislação na educação profissional representam passos preparatórios para as mudanças reais, em sintonia com as novas demandas de uma economia aberta e de uma sociedade democrática. Estará nas mãos das instituições educacionais e respectivas comunidades a construção coletiva e permanente de propostas e práticas pedagógicas inovadoras que possam dar resposta aos novos desafios (grifos nossos) (p. 06).

O referido parecer em momento algum aponta para a formação de professores para atuar na educação profissional e tecnológica, o que implica algumas considerações, as quais apresentaremos a seguir.

A Portaria MEC nº 646/1997, de 14 de maio de 1997, que regulamenta a implantação do disposto no Decreto Federal nº 2.208/1997, em seu artigo 8º, acena que “as instituições federais de educação tecnológicas, quando autorizadas, implementarão *programas especiais* de formação pedagógica para docentes das disciplinas do currículo de educação profissional”. Isso indica que o texto legal acomoda uma lacuna e incompletude sobre qual seria a natureza da formação pedagógica para docente, em se tratando de programas especiais, — e, mais agravante ainda, para os processos formativos no campo da educação profissional e tecnológica (BRASIL, 1997)

No Decreto nº 2.208/1997, impõe-se a indissociabilidade da universalização da educação básica com a educação profissional e tecnológica, pelo qual se tem realimentado a dualidade, perversa historicamente, que resultou em conhecimento elaborado para alguns e rudimentos de conhecimentos e de instrução profissionalizante para outros.

O mesmo decreto não promove a inclusão de uma formação socialmente emancipatória, a qual inclua temáticas que expressem o acúmulo histórico das desigualdades sociais, sobretudo para afrodescendentes, indígenas, populações pescadoras, ribeirinhas, marisqueiras, comunidades

quilombolas, ciganas, mulheres, LGBTTIs[50], portadores de necessidades específicas, que a Resolução CNE/CP nº 02/2015, que trata das Diretrizes Curriculares de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, contempla como pertinentes à atual conjuntura mundial, resultantes das processualidades das lutas históricas dos movimentos sociais.

De acordo com Lima (2006), os capitalistas sustentam que os direitos sociais “pertencem ao âmbito privado” e que suas fontes ”naturais” são “a família, a comunidade e os serviços privados”, cabendo ao Estado garantir o mínimo necessário para “aliviar a situação de pobreza ou visando produzir serviços que os setores privados não podem ou não querem produzir”.

Desse modo, o debate acerca da formação de professores para a educação profissional e tecnológica na década de 1990, por meio da Resolução CNE/CP nº 02/1997, sequer cogita admitir os pressupostos de uma formação socialmente emancipatória na formação de professores. Reveste-se, portanto, de um caráter formativo individualista, fragmentário e aligeirado, pautado na ideologia do Estado mínimo.

A Resolução nº 02/1997, no que tange à formação de professores em programas especiais, amplia a margem do capital mediante a oferta desses programas via EaD, com propostas pedagógicas de questionável qualidade, com a retirada, dos cursos de formação de professores, de estudos relativos aos fundamentos das ciências da Educação e da teoria pedagógica. A formação de base científica e técnica, em condições de igualdade para todos, é condição para forjar uma nova qualidade da formação dos educadores, que não se reduz a “treinamento”, para lidar com os complexos processos na formação da infância e da juventude, com capacidade para romper a fragmentação disciplinar e avançar para outras formas de trabalho com estudantes (FREITAS, 2007).

Na leitura de Oliveira e Silva (2010), a formação de professores para a educação profissional, na direção que aponta a Resolução nº 02/1997, a encaminha para o processo de precarização da formação da docência, do que determina o título VI da LDB 9.394/1996, que trata dos “profissionais da educação”. Justifica-se a tese de que, enquanto a citada resolução possibilita

[50] Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Intersexuais e Simpatizantes.

que o graduado que esteja no exercício da docência possa efetivar sua formação pedagógica, por meio de cursos especiais, com o cômputo de 540 horas, 300 horas desse quantitativo são utilizadas como formação em serviço, restando, para seu processo formativo inicial, 240 horas.

Nesse sentido, isso desafia a explicitar, no contexto da reestruturação produtiva, os pressupostos formativos que se colocam para a formação profissional - a privatização da educação profissional e tecnológica: a formação de professores organizada com 540 horas, sem vínculo com o tripé “ensino, pesquisa e extensão”, de forma aligeirada e com expansão dos cursos de ensino a distância e da transformação da educação num nicho mercadológico, de qualidade questionável. Em síntese, o decreto FHC configura-se com uma direção política alienadora nos processos formativos dos professores para a educação profissional e tecnológica, em seu alinhamento aos ditames do neoliberalismo e da reestruturação produtiva para atender às necessidades da reprodução ampliada do capital.

Nos governos que sucederam ao de FHC, a política de formação de professores é expressa nos Decretos nº 5.154/2004, do governo Lula, e no Decreto nº 8.268/2014, do governo Dilma. Tais documentos tensionam com o campo da educação profissional e tecnológica, com veremos na sequência.

4.2 OS DECRETOS DE LULA (5.154/2004) E DILMA (8.268/2014) E OS DILEMAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.

Para um melhor entendimento desses decretos, de acordo com a abordagem teórico metodológica explicitada e a necessidade de se considerar as múltiplas determinações, uma vez que as formas jurídicas não se explicam por si mesmas, iniciamos este item com apontamentos sobre o contexto do governo dos trabalhadores, especialmente nos períodos dos governos de Lula e Dilma.

De acordo com Schlesener e Pereira (2017, p.45), o ciclo de progresso material no Lulismo[51] foi possível mediante “a combinação entre políticas

[51]Terminologia utilizada nos meios acadêmicos sobre os limites do modelo de governabilidade reafirmado durante os governos de Lula e Dilma Rousseff. Cf. SINGER, André; LOUREIRO,

públicas redistributivas, crescimento econômico e formalização do mercado de trabalho que por sua vez possibilitou a absorção de uma massa de trabalhadores pobres".

Para as autoras, o governo do Partido dos Trabalhadores (2003 a 2010) compôs uma política desenvolvimentista. No sentido do que afirma Singer (2016) apud Schlesener e Pereira (2017), tende-se a reconhecer um conjunto de políticas impulsionadoras cuja "desobstrução de caminhos para a retomada industrial[52], os esforços pela industrialização integral, a crença no papel indispensável do planejamento, a desconfiança em relação às forças espontâneas do mercado, a decisão por parte do Estado de quais setores devem se expandir e o papel público no financiamento dessa expansão" fazem o recorte de um projeto de governo.

Nesse sentido, cabe lembrarmos que a formação social brasileira advém das relações sociais de produção burguesas, que têm por base uma "economia capitalista consolidada e uma superestrutura política, jurídica e ideológica que expressam o domínio e a hegemonia burguesa" (IASI, 2017, p. 280), num capitalismo de monopólios dependente, em constante integração ao imperialismo internacional.

Para a manutenção dessa formação social burguesa, é necessária a instalação de um aparato político e jurídico de um Estado burguês "capaz de equacionar os problemas de domínio e hegemonia, de coerção e de consentimento, necessários à garantia e reprodução da ordem burguesa e da acumulação de capital" (IASI, 2017, p. 280).

E de que maneira esse aparato foi compondo os arranjos políticos, econômicos e sociais da burguesia no Brasil, e o que isso tem concorrido para o campo da educação e trabalho? Em linhas gerais, Iasi (2017) aponta os seguintes elementos:

Isabel (Orgs.). As contradições do Lulismo: a que ponto chegamos? São Paulo: Boitempo, 2016.

[52] Entendemos que, para o objeto de estudo a que nos propomos, o conceito de Arranjos Produtivos Locais (APLs), expressos no escopo da legislação referente à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e, em particular, na Lei de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, esteja sediado na política industrial desenvolvida, sobretudo, nos governos Lula e Dilma, que implica nas políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica, como é possível verificar nas seções seguintes.

> a) a crítica contra a existência de uma "burguesia nacional" que tivesse como intencionalidade política o desenvolvimento de um capitalismo autônomo em relação ao imperialismo; b) a permanência de desigualdades e contradições que se explicam pelo caráter do desenvolvimento capitalista brasileiro e sua relação com o imperialismo; c) o protagonismo dos setores populares, massas assalariados do campo e da cidade, em aliança com setores médios, na busca de afirmação de suas condições de vida, trabalho e remuneração, que não podem ser atendidas pela simples reprodução da lógica do lucro e do mercado privado; d) a necessidade de uma reorientação da produção incentivada pela apresentação organizada de uma demanda pelos bens e serviços que materializam as necessidades dessas massas, superando o "livre mercado" pela orientação dessas demandas como impulsionador do desenvolvimento da produção (p.293).

Assim, os governos de Lula e Dilma têm-se determinado pela continuidade de um projeto desenvolvimentista, de capitalismo dependente, que, muito embora neles se sobressaísse uma agenda social mais acentuada do que a do seu antecessor, clivaram um governo de consenso entre as forças conservadoras da burguesia dirigente produtiva, financeira e rentista com as forças progressistas da base sindical e movimentos sociais urbanos e rurais.

No que tange às políticas voltadas para a educação profissional e tecnológica, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), publicou uma nota por meio da qual informa que pretende reconstruir a política pública para a educação profissional e tecnológica, recuperando "as contribuições acadêmicas geradas nas últimas décadas, as experiências institucionais e de grupos comunitários, explorando os espaços legislativos e corrigindo as distorções havidas durante esse percurso" (MEC/Semtec, 2004, p.06).

Diferentemente, a equipe que assumiu o MEC na atual gestão, após o golpe que depôs a presidenta Dilma Rousseff, intencionou afastar-se dos avanços alcançados da gestão anterior e desprezar entidades científicas que têm tributado nos debates sobre as categorias educação e trabalho, bem como a vasta produção acadêmica produzida pelos pesquisadores brasileiros.[53]

---

[53]Cf. No momento de construção deste trabalho, o Ministério da Educação, por meio da Portaria nº. 577, de 27 de abril 2017, assinada pelo ministro Mendonça Filho, decreta a dissolução do Fórum Nacional de Educação (FNE) de forma arbitrária, e os termos da reconvocação da Conae 2018 retiram assentos de entidades científicas (Anped, Cedes, Fasubra, Forundir, Proifes etc) que tem tributado no campo da educação de forma crítica à atuação do governo atual.

O Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004 sob o mandato do presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e o Decreto 8.268 de 18 de junho de 2014 da presidenta Dilma Rousseff, trazem como propositividade alterações no artigo 39 da Lei 9394/1996 (LDB) de matéria da Educação Profissional. Tem contribuído para sua reestruturação organizacional, tornando-se foco das disputas políticas e pedagógicas em consonância com a ampliação de programas formativos focais e contingentes no âmbito da educação para o trabalho, expressões da contradição.[54]

Com o início do mandato de Lula (2003-2010), do PT, o cenário conjuntural, do ponto de vista da economia, encontrava-se caracterizado pela internacionalização do capital; do ponto de vista da organização do trabalho, pela chamada reestruturação produtiva de base toyotista/microeletrônica; e, do ponto de vista do Estado, pela concepção de Estado mínimo e suas variáveis de concepção pública não estatal e de parcerias público-privadas.

Em meio a essa conjuntura, os processos formativos materializados pelo governo de FHC em suas políticas educacionais expressaram, como "costura" ideológica a essas macrocategorias, as tendências pós-modernas, com a expansão das lógicas da fragmentação, da pulverização, da individualização, da competitividade, do presentismo e da filosofia do sujeito.

---

[54] Programa Escola de Fábrica (Brasil, 2005a) objetivava dar a formação profissional inicial a jovens entre 16 e 24 anos, matriculados na educação básica (ensino fundamental, médio, educação de jovens e adultos, Brasil Alfabetizado), cujas famílias tenham renda *per capita* de até um salário mínimo. O investimento de R$ 25 milhões é oriundo do Proep e está voltado para a criação de 560 escolas em 2005, organizadas por unidades gestoras, como ONGs, instituições públicas e outras. Essas organizações implantam unidades de ensino nas empresas, elaboram o programa curricular, fornecem a orientação técnico-pedagógica e certificam os alunos. As empresas são responsáveis por infraestrutura física, funcionários e técnicos que atuam como instrutores, além dos custos da implantação das unidades formadoras. Asseguram também alimentação, uniforme e transporte aos alunos. O MEC financia a bolsa aos alunos no valor de R$ 150,00. As unidades formadoras têm capacidade para 20 alunos por ano, mantendo cursos com duração mínima de 600 horas. O Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem (Brasil, 2005), é implantado pela Secretária-Geral da Presidência da República em parceria com o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Seus destinatários são jovens de 18 a 24 anos que terminaram a quarta série, mas não concluíram a oitava série do ensino fundamental e não têm vínculos formais de trabalho. Cf. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido**. Educ. Soc. [online]. 2005, vol.26, n.92, pp.1087-1113. ISSN 0101-7330. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000300017.

De acordo com Ortigara (2014), o cenário do início do século XXI se estampa com

> altas taxas de desemprego, grande índice de trabalho informal, endividamento dos estados, aumento da pobreza e das desigualdades sociais, problemas considerados pelo governo eleito como resultado das políticas de ajuste fiscal, da redução de investimentos por parte do Estado em áreas sociais e de infraestrutura, da flexibilização das leis trabalhistas, da abertura comercial e financeira, que colocava em dificuldades as empresas nacionais, deixando-as reféns dos mercados (p. 103).

Criam-se, segundo o autor, expectativas diversas, sejam da classe que representa o capital, mas, sobretudo, dos setores populares e da classe representativa do trabalho - uma vez que a esquerda brasileira assume o controle do Estado Nacional pela primeira vez.

Para os movimentos sociais, as instituições científicas do país e o movimento docente, a nova gestão implicava possibilidades de assimilar as forças progressivas e representativas da sociedade civil, sobretudo em associações, tais como Anped, Anfope, Cedes, CNTE, CUT e movimentos que tributavam na concepção de outra forma de compreender o campo do trabalho e educação.

Uma característica a se destacar na gestão de Lula assume a centralidade estratégica de disposição de diálogo com a sociedade civil, mediante o favorecimento de organização de fóruns e seminários na inserção dos debates e das políticas educacionais. No entanto, é preciso compreender que, da revogação do Decreto nº 2.208/1997 para o Decreto nº 5.154/2004, o processo não foi tranquilo, por conta das controvérsias que se afirmaram nessa questão. Como salienta Frigotto, Ciavatta e Ramos (2008), é necessário buscar a gênese dessa contradição que remete às lutas sociais da década de 1980, desencadeada pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, em defesa de uma escola pública e gratuita e, sobretudo pela entidade científica Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (Anfope), que se tem posicionado no que tange às políticas de formação de professores no país.[55] Segmentos e instituições comprometidos com a oferta da

[55] A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação tem sua origem no movimento de educadores no final da década de 1970. A Anfope celebrou 38 anos de luta em defesa de políticas de formação e valorização profissional da educação que assegurem o

educação profissional e tecnológica, tanto da sociedade civil organizada quanto dos órgãos de governo, foram convocados a fazer uma articulação e, por conta disso, institui-se o Fórum Nacional de Educação Profissional, composto por diversos ministérios do governo, rede federal de educação tecnológica, centrais sindicais, sistema empresarial, entre outros segmentos (RAMOS, 2011, p. 96).

Outra iniciativa da Secretaria de Educação Média e Tecnológica[56] foi a realização do 1º Seminário Nacional de Educação Profissional, com o tema *Ensino Médio - construção política*, efetivado em junho de 2003[57], e do 2º Seminário Nacional de Educação Profissional, com o desenvolvimento do tema *Concepções, experiências, problemas e propostas*, em dezembro de 2003[58]. De acordo com Ortigara (2014), o MEC justificou a promoção de tal evento considerando o pressuposto de que cabe ao governo conduzir o "desenvolvimento científico e tecnológico" do país e, para tanto, a indução de uma "política nacional de educação profissional e tecnológica de caráter político" (p. 105). Esses seminários impulsionaram a redação da minuta de um novo decreto, a substituir o anterior.

Nestas circunstâncias, o Proep foi redimensionado para subsidiar recursos para as instituições públicas, contrariando as orientações políticas do

---

reconhecimento social do magistério, seu profissionalismo e profissionalização. Desse modo, a Anfope vem seguindo uma trajetória de fortalecimento e representando, nas últimas quatro décadas, um pensamento educacional brasileiro que mantém compromissos historicamente assumidos com a escola pública, laica, gratuita e inclusiva em todos os níveis e modalidades para todos os cidadãos brasileiros e de qualidade referenciada no social. Os diferentes documentos produzidos pela Anfope, sistematicamente, apontam esses princípios, em especial, nos documentos finais referentes a cada um dos encontros nacionais. Conferir: http://www.anfope.org.br/historico/

[56]Os seminários foram precedidos de um conjunto de oficinas preparatórias realizadas nos meses de março a maio de 2003, cujo material foi produzido pelo Ministério da Educação sob a organização dos pesquisadores Frigotto e Ciavatta e sob a coordenação editorial da Ramos.

[57] Esse seminário teve, como eixo e balizamento da concepção de ensino médio, o conhecimento, o trabalho e a cultura. Essa concepção tem como horizonte a formação de sujeitos autônomos, tecnicamente capazes de responder às demandas da base científica digital-molecular da produção, mas, politicamente, protagonista de cidadania ativa na construção de novas relações sociais. Cf. RAMOS, Marise. Ensino Médio: construção política. Seminário Nacional sobre Ensino Médio-síntese das salas temáticas. Brasília: MEC/SEMTEC, 2003.

[58]A estratégia desse seminário foi produzir previamente um documento-base para os debates sobre o tema e, a partir do mesmo, estabelecer um amplo diálogo com as instituições e organizações interessadas na temática. Cf. RAMOS, Marise. Ensino Médio: construção política. Seminário Nacional sobre Ensino Médio-síntese das salas temáticas. Brasília: MEC/Semtec, 2003.

Decreto nº 2.208/1997. Sendo assim, as duas principais medidas adotadas pelo governo assentavam-se em revogar o referido decreto, reestabelecendo a possibilidade da integração curricular dos ensinos médio e técnico e o redirecionamento dos recursos do Proep; ou seja, reestruturação na esfera da legislação e sua materialização na esfera da política pública, mediante o financiamento.

Ainda de acordo com Ramos (2011), nos documentos enviados à Semtec/MEC, apresentando os diversos posicionamentos dos segmentos da sociedade, em relação às novas diretrizes da educação profissional e tecnológica, é possível identificar três posições em disputa:

> A primeira delas defendia a tese de que caberia apenas revogar o Decreto nº 2.208/97 e pautar a elaboração da política de Ensino Médio e Educação Profissional, de uma parte pelo fato de a LDB em vigor contemplar as mudanças propostas e, de outra, por se entender que tentar efetivar mudanças por decreto significaria dar continuidade ao método impositivo do governo anterior. (...) a segunda posição se posicionava pela manutenção do atual Decreto nº 2.208/97 e outros documentos que indiretamente desejariam que as alterações fossem mínimas. E, por fim, uma terceira posição, que constava de um número mais significativo de documentos, direta ou indiretamente partilhava da ideia da revogação do Decreto nº 2.208/97 e da promulgação de um novo Decreto (p.98).

Como se pode perceber, as duas primeiras posições demarcaram interesses e disputas antagônicas, com representantes de entidades dos setores públicos e privados que se uniram em torno do eixo do pragmatismo e do corporativismo. A terceira, por sua vez, fundava-se no posicionamento da própria Semtec/MEC, acompanhada por parte da sociedade, que compreendia que a revogação por decreto não garantiria a implementação de uma nova concepção de ensino médio e de educação profissional e tecnológica, mas que, sendo dessa forma, compreendiam que o conteúdo do novo decreto apontaria orientação muito mais indicativa do que imperativa.

O Decreto nº 5.154/2004 procurou reestabelecer os princípios norteadores de uma educação profissional e tecnológica articulada à educação básica, em que a oferta do ensino médio fosse a base unitária para todos. Dessa forma, poderia vislumbrar uma possível consolidação da formação básica unitária e politécnica, nos pressupostos da integração, pela qual se “exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída

continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura" (RAMOS, 2005, p. 122). Portanto, defendia:

> a) Uma organização sistêmica da educação profissional, organicamente integrada à organização da educação nacional; b) definição de responsabilidades em termos de financiamento da educação profissional, com constituição de um fundo nacional, com controle social de gastos e investimentos; c) regulamentação do nível básico da educação profissional, no sentido de integrá-lo a itinerários formativos que pudessem redundar em formações estruturadas e, ainda, de articulá-lo às etapas da educação básica de acordo com as necessidades dos estudantes; d) superação do impedimento de se integrar curricularmente o ensino médio e a formação técnica, desde que atendida a formação básica do educando (...); e) monitoramento e garantia da qualidade, com controle social, do nível tecnológico da educação profissional (RAMOS, 2011, p.101).

De acordo com Saviani (1997), a educação politécnica é possível como concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação, que tonifique a transformação da estrutura da realidade.

O entendimento de politecnia deve considerar sua relação intrínseca com o trabalho; o trabalho porque todo o processo de educação/formação concorre para o processo de humanização. E o homem se torna homem para a produção de sua existência e produz sua existência pelo trabalho, guiado por objetivos, o que nos diferencia dos animais em sua relação com a natureza.

Saviani (2012) explicita que

> se é o trabalho que constitui a realidade humana, e se a formação do homem está centrada no trabalho – isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência –, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens. Através desta atividade, o homem vai produzindo as condições de sua existência, transformando a natureza e criando, portanto, a cultura e um mundo humano. Esse mundo humano vai se ampliando progressivamente com o passar do tempo (p.133).

Conforme modifica o modo de produção da existência humana, modifica-se o modo como o ser humano trabalha, mudam-se as formas pelas quais os homens existem, e a escola deve ser apropriada nesse quadro das formações sociais históricas. Politecnia, nessa dimensão histórica, deve ser compreendida como o respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Ela se

encontra relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem, como base, determinados princípios, fundamentos, que devem ser garantidos nos processos formativos do ser humano (SAVIANI, 2012, p. 140).

Ao dominar determinados fundamentos, o trabalhador tem condições de realizar diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão de seu caráter, de sua essência. Não se trata de um trabalhador treinado para atender demandas específicas do mercado de trabalho; ao contrário, trata-se de propiciar-lhe “um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática educativa na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna” (SAVIANI, 2012, p. 140).

Diante do exposto, a formação do professor, nesse contexto das condições econômicas, políticas e sociais que configuram projetos em disputas, mediados por interesses antagônicos, tem concorrido para a produção de uma sociedade profundamente desigual e injusta, a qual vem esmagando a maioria da população, relegando-a a uma situação de exploração e de miséria.

Com a ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, por meio da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, a dimensão ético-política no processo de formação do professor. deve ser uma preocupação das políticas educacionais. Tratam-se de instituições de educação superior, básica e profissional que têm, como cerne dos desafios postos em sua função social, ofertar uma educação profissional e tecnológica que corresponda à preparação de pessoas para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna.-

Uma análise do Parecer nº 39/2004, exarado pelo Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica e que teve como relator Francisco Aparecido Cordão, leva-nos a compreender que, “apesar de reconhecer a forma integrada como um curso único, com matrícula e conclusão únicas, o parecer considera que os conteúdos do Ensino Médio e os da Educação

Profissional de nível técnico são de naturezas diversas" (RAMOS, 2011, p.112), o que remete à não superação da dicotomia entre a formação geral e a formação para o mundo do trabalho. Em síntese, o decreto e o parecer não superaram essa dualidade.

Outro destaque a considerar é o que se refere ao Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Os editais de concurso público não dialogam com esse decreto, inviabilizando, desse modo, o atendimento às populações do campo.

Compreendemos que uma das dimensões político-sociais do Instituto Federal do Paraná, dadas as políticas de acesso dos estudantes da classe trabalhadora por meio de editais que contemplem a inclusão, esteja comprometida em avançar na superação dos determinantes

> estruturais históricos da sociedade brasileira – concentração da terra e da riqueza; cultura patrimonialista com fortes marcas na sociedade civil e no Estado; ideologia conservadora no que se refere ao trato da questão social pelos poderes legislativo e judiciário, especialmente − são responsáveis pelas contradições que conformam o quadro atual de desigualdades sociais (SOUZA, 2012, p.746).

A interiorização da educação profissional e tecnológica, por meio da política de expansão do IFPR, põe-se ao desafio de dialogar com as populações do campo e com as escolas do campo, de modo que as políticas educacionais expressas nas resoluções do Conselho Nacional de Educação de 2002 e 2008 e o Decreto Presidencial nº 7.352/2010 para as políticas de formação de professores para a EPT "trazem dispositivos que esclarecem sobre a identidade dos povos do campo, identidade da escola do campo, acesso de pessoas com deficiência à escola, entre outros; norteiam a política da educação do campo e do Pronera" (SOUZA, 2012, p.757).

Nesse sentido, os dilemas dos decretos efetivados na gestão Lula e Dilma determinam alguns elementos a serem observados no que tange à formação de professores para a educação profissional e tecnológica, a saber:

a) na dimensão dos pressupostos de uma formação politécnica e omnilateral num currículo integrado entre formação geral e formação técnica e

tecnológica, a formação do professor para a EPT deve reconhecer essas especificidades;

b) uma formação pautada na concepção politécnica requer abarcar a complexidade de questões apresentadas pela realidade em suas múltiplas dimensões, exigindo um currículo pautado no diálogo interdisciplinar como forma de enfrentar a fragmentação disciplinar;

c) compreensão histórica dos processos de formação humana e de uma docência que se sustente numa base humanista; e

d) a recomposição da estrutura curricular com inserção da pesquisa como estratégia articuladora dos diferentes campos de formação, o que implica a definição de uma carreira docente que contemple outros espaços, tempos e recursos para a pesquisa.

Há de se considerar que a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia faz parte das políticas educacionais de expansão nesse contexto histórico de consensos entre capital e trabalho: de reestruturação produtiva, da acumulação flexível e da ampliação da agenda social, num projeto de governo de esquerda, o qual, para conseguir governar, efetivou consensos e admitiu, mais do que nunca, as arcerias úblico-rivadas (PPP) em sua gestão — e isso tem impactado nas políticas educacionais.

Para a educação profissional e tecnológica, ou seja, a formação para o trabalho sobre essa composição de forças Estado/burguesia, mesmo ao considerar os avanços das políticas sociais e a possibilidade, como observamos, de uma educação emancipatória, de formação integral, considerando os debates convergentes e divergentes a essa questão, procuramos explicitar como a formação para os professores que atuam na educação profissional e tecnológica tem sido tratada nos institutos federais.

A seção a seguir tem por objetivo analisar essa questão, quando da promulgação dos editais de concurso para professores do ensino básico, técnico e tecnológico (carreira EBTT) e das políticas de formação que esses editais têm apresentado no contexto da reestruturação produtiva.

5. CRIAÇÃO E EXPANSÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, CADEIAS PRODUTIVAS E PRINCÍPIOS DA POLITECNIA

> O mais grave na relação entre escola e a formação da classe trabalhadora no Brasil é que se fez tudo para que o trabalhador não fosse educado, não dominasse a língua, não conhecesse sua história, não tivesse a seu alcance instrumentos para elaborar e explicar o seu saber, sua ciência e sua consciência. (Miguel Arroyo)

Nesta seção, faz-se análise dos documentos reguladores no âmbito do Instituto Federal do Paraná, propondo apresentar a esfera da política de formação e do trabalho docente na educação profissional e tecnológica, implicada no processo de entrada dos professores através dos editais de concursos públicos publicados no período de 2010 a 2016, recorrendo à problemática que nos acompanha em explicitar, nesses documentos, a política para formação de professores entre os arranjos produtivos locais (cadeias produtivas) e os princípios da politecnia. Para tanto, procuramos examinar os documentos reguladores e os editais de concursos públicos, na processualidade do real e as relações necessárias com as múltiplas determinações que impõem–se no contexto da reestruturação produtiva brasileira.

Nesse sentido, entendemos que, no escopo textual, tais editais expressam uma determinada concepção política de formação dos profissionais de educação profissional e tecnológica, que pode encontrar ou não semelhanças nos documentos norteadores da política educativa, expressas nos seguintes documentos: a) na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008; b) no documento base publicado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (2008)[59;] c) na Resolução CNE/CP nº 02/2015 e no seu Parecer CNE/CP nº 02/2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica; d) no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPR (2014-2018)[60;] e e) na Resolução IFPR nº 19, de março de 2017, que estabelece a Política

[59]Texto organizado por Eliezer Pacheco. MEC/Setec. 2008.

[60]Documento publicado na página oficial do Instituto Federal do Paraná. Disponível em: http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/10/PDI-2014-2018-Vers%C3%A3o-Final-1.pdf

Institucional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no IFPR e aprova o regulamento para o Projeto Pedagógico de Cursos de Licenciatura no IFPR.[61]

5.1 CONCEPÇÃO DE POLITECNIA NOS DOCUMENTOS FUNDADORES DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

A Lei nº 11.892/2008 expressa, em seu artigo 2º, a natureza dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a saber:

> Os Institutos Federais são instituições de *educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas,* nos termos desta Lei (...) equiparados às universidades federais (§ 1º), (...) exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais. (§ 2º), (...) terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial (§ 3º) (grifos nossos).

Ocorre, nesse sentido, que a política de expansão da rede federal por meio da Lei nº 11.892/2008 constitui-se, primeiramente, numa ação direta do Estado, que se utilizou de recursos próprios de seu orçamento. De 1909 a 2003, o Estado brasileiro havia criado 138 escolas federais; a partir de 2003, com o governo Lula (até 2010), esse número amplia-se para 252 unidades, ou seja, um aumento de 82,60% em relação às escolas que haviam sido criadas durante os 100 anos da rede federal (ORTIGARA, 2014).

Essa natureza e especificidade da finalidade dos institutos federais indica o complexo desafio de a instituição promover níveis diferentes de oferta de ensino (educação básica e educação superior) e modalidades diferentes do ensino técnico, tecnológico e da formação de professores (licenciaturas). Se

---

[61]Essa resolução expressa o trabalho coletivo dos profissionais da educação no âmbito do Instituto Federal do Paraná, no período de 2015 a 2017. Foi instituído um Grupo de Trabalho Licenciaturas IFPR pela Portaria nº 2071, de 04 de novembro de 2015, com o objetivo de subsidiar a construção da política institucional de formação de professores no IFPR, promovendo o diálogo entre a reitoria e os *campi* da instituição, por meio de encontros e a organização de um grande fórum de debate. O documento encontra-se publicado na página oficial do Instituto Federal do Paraná. Disponível em: http://reitoria.ifpr.edu.br/resolucao-192017/

para instituições com natureza e especificidade voltada para a oferta tão somente da educação básica ou da educação superior, os desafios para assumir uma oferta que assegure uma qualidade social da educação a qual corresponda às expectativas de uma sociedade brasileira classista já são enormes, o que dirá de uma instituição que assimila, por força de sua criação e, portanto, de sua função social, esses desafios duplicadamente complexos? (MEC, Lei nº 11.892/2008, Art. 6º, Inciso I)

Compreende-se que a natureza e especificidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em acomodar os níveis de educação básica e superior remete à possibilidade de, numa mesma instituição, superar-se políticas fragmentárias e distanciadas que se têm expressado no sistema escolar brasileiro — referentes ao fato de que a escola básica não dialoga ou pouco dialoga com a educação superior, questões acadêmicas que têm apresentado inúmeros debates nas últimas décadas[62].

Nesse sentido, o campo da formação de professores para a educação profissional e tecnológica assume um espaço privilegiado de formação e interlocução entre os níveis de educação, numa mesma instituição formadora, como é o caso dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A seção III da Lei nº 11.892/2008, que trata dos objetivos dos institutos federais, artigo 7º, inciso V do ensino no nível de educação superior, alínea b, expressa que cabe aos institutos federais ministrar “cursos de licenciaturas, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (MEC, Lei 11. 892/2008, p. 05).

O destaque se situa para a oferta de cursos de licenciaturas para a educação profissional. É necessário examinar, para se esclarecer a problemática da tese, o seguinte: a expressão de qual política de formação de professores para a EPT está contida nos editais de concurso; os processos formativos que são propostos para uma formação que atenda aos interesses de uma educação profissional nos pressupostos da concepção e das diretrizes

[62]Conferir estudos de PEREIRA (1999), LIBÂNEO (2006), AGUIAR (2006), SCHEIBE (2007), SCHEIDER (2010), GATTI (2013), LEIRIAS (2014), entre outros.

dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; a formação para a educação profissional tem o seu “cimento” nas concepções de educação, trabalho, ciência e tecnologia e, portanto, em nosso entendimento, encontra-se nos pressupostos da politecnia e se alinha aos demais documentos norteadores da ampla política educativa e da política do IFPR, a começar pelos editais de concursos públicos dessa instituição.

O documento-base publicado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, organizado por Pacheco (2007), apresenta a importância de uma formação politécnica:

> Quando lembramos que um Colégio Industrial português possibilitou o surgimento de um José Saramago é importante registrar que isto somente foi possível porque aquela escola possuía em seu currículo, como ele lembra, física, química, matemática, mecânica, desenho industrial, história, filosofia, português e francês, entre outras disciplinas (p. 07).

Ainda no documento *Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*, o conteúdo manifesta a natureza e especificidade que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia propuseram para as bases sociais no Brasil: formar cidadãos para o mundo do trabalho, “o qual poderia ser tanto técnico, como um filósofo, um escritor ou tudo isto. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista”. Aos Ifs, cabe contribuir, em sua política educacional, para a implantação de “novas formas de organização produtiva” (PACHECO, 2008, p. 08)

O Parecer CNE/CP nº 02/2015, que consubstancia a Resolução CNE/CP nº 02/2015, a qual trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, aponta que, a partir de 1990, no contexto da reestruturação produtiva no Brasil, as políticas educacionais têm ocupado um lugar de disputas sucessivas no que tange aos processos regulatórios de interesse da ampliação do capital. Desse modo, as mudanças políticas e ideológicas no campo da educação básica e

superior levaram a alterações significativas de “ordem jurídico-institucional nos processos de regulação e avaliação” (PARECER CNE/CP nº 02/2015, p. 05)[63].

Esse ordenamento jurídico-institucional tem incidindo diretamente no campo da formação de professores, pois tem implicado a inclusão de temas sobre o magistério da educação básica e profissional e sobre educação a distância e novas tecnologias. Ao mesmo tempo, vem acompanhado de uma política descompassada de desvalorização dos planos de carreira e salários do magistério brasileiro.

O Parecer CNE/CP nº 02/2015 aponta que, sobretudo, na última década, vários movimentos se efetivaram no sentido de promover o debate no campo educacional brasileiro, considerando todos os níveis, etapas e modalidade de ensino, assim como as três esferas, municipal, estadual e federal, expressas na Conferência Nacional de Educação (Conae), no envolvimento dos movimentos sociais e na busca de uma organicidade das políticas e programas.

Assim, o documento da Conae e o PNE 2014-2018 reafirmam a Base Comum Nacional[64] como fundamento para a formação de profissionais para a educação básica, em todas as suas etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades (educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de ensino médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância).

---

[63] No momento da redação final desta tese, a Anfope, em conjunto com o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e equivalentes das Universidades Públicas (Forumdir), lançou o *Manifesto em Defesa da Formação de Professores*, atrelado à proposta que o MEC vem defendendo em 13 de dezembro de 2018. A referida proposta requenta concepções ultrapassadas, orientadas pela noção de competências e habilidades, fundadas num claro alinhamento com a lógica da reforma empresarial que tem, por consequência, o desmonte dos cursos de formação de professores em nível superior e o aprofundamento do processo de desprofissionalização da carreira docente. Conferir em: wwww.anfope.org.br.

[64] A Base Comum Nacional tem o seu alicerce nos princípios defendido pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Conferir mais informações em http://www.gppege.org.br/home/index.asp

O Parecer CNE/CP nº 02/2015 e a Resolução CNE/CP nº 02/2015 apresentam os pressupostos de uma educação politécnica que, a nosso ver, expressam-se na seguinte consideração:

> A base comum nacional (LDB), definida no documento da Conae 2010, deve voltar-se para a garantia de uma concepção de formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes jovens e adultos (as) e *nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação.* Deve ainda, considerar a vivência da gestão democrática, o compromisso social, político e ético como projeto emancipador e transformador das relações sociais e a vivência do trabalho coletivo e interdisciplinar, de forma problematizadora (DOURADO, 2015, p.07, grifos nossos).

Compreende-se uma concepção ampla e de valorização, a partir da articulação entre o processo formativo inicial e continuado, aspectos correlacionados à carreira, salários e condições objetivas de trabalho, bem como da articulação dos movimentos de luta e discussões históricas delineadas pelas entidades científico-acadêmicas, sindicais, dentre outras.

Na seção “Projeto Pedagógico Institucional” do Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do Paraná (2014-2018), o documento apresenta a politecnia como “instrumento político, filosófico, teórico-metodológico, a partir do qual as ações de ensino devem ser discutidas” (PDI/IFPR, 2014, p.27). Nesse sentido, esses documentos expressam a concepção de politecnia, a saber:

> O PPI do IFPR caracteriza-se por estar imbuído de traços da identidade institucional, apresentando pressupostos epistemológicos que conferem organicidade e coesão *à totalidade das práticas que aqui se desenvolvem*, enquanto expressão do seu compromisso com *a formação integral do estudante.* Esse empenho emerge de *uma perspectiva omnilateral de formação do sujeito,* com vistas à construção de uma sociedade democrática com maior justiça social (p. 30, grifos nossos)

A expressão “totalidade das práticas”, que entrelaça o “compromisso com a formação integral” na “perspectiva omnilateral de formação do sujeito”, concorre para a “construção de uma sociedade democrática com maior justiça

social", sugere uma política educacional, que, nos limites de uma sociedade edificada no modo de produção capitalista, pressupõe ampliar-se para uma educação emancipatória, numa instituição de base técnica e tecnológica.

E assim, especificamente, no que tangencia a formação de professores para a educação profissional e tecnológica, a Resolução IFPR nº 19/2017[65] estabelece a política institucional para a formação de profissionais do magistério da educação básica no âmbito do Instituto Federal do Paraná. Nos termos do anexo I da referida resolução, consta a concepção dessa política, que apresenta, no corpo do texto, ao citar Schlesener:

> A emancipação humana compreendida a partir das relações sociais em suas diferentes esferas (...) a partir do real e de suas contradições no âmbito do direito, das lutas políticas, sempre na perspectiva da totalidade(...), e a escola, enquanto instituição voltada para a formação para o trabalho, recebe ainda a função de possibilitar as condições de emancipação a partir da formação de um pensamento autônomo (SCHLESENER, Resolução IFPR nº 19/2017, p. 03).

E ainda:

> (...) faz-se necessário definirmos um projeto formativo de educadores (profissionais do magistério), de modo a *garantir um perfil profissional integral,* com pleno *domínio e compreensão da realidade e de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade brasileira.* Nesse sentido, as políticas educacionais do MEC indicam que os cursos de Licenciaturas voltados à formação de professores para a Educação Básica, a serem ofertados pelas instituições que compõem a Rede Federal de EPT, devem ter em suas *dimensões as categorias trabalho e educação profissional* (p. 05).

Assim, compreendemos que a referida resolução imprime, como política institucional para a formação de profissionais para ao magistério da educação básica, as categorias trabalho, educação profissional e emancipação humana expressas nos princípios da politecnia. Portanto, os documentos institucionais,

---

[65] A Resolução nº 19, de 24 de março de 2017, a qual estabelece a política institucional para a formação de profissionais do magistério da educação básica no âmbito do Instituto Federal do Paraná, expressa um amplo debate em torno da Resolução nº 02/2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Esse debate junto à comunidade acadêmica do IFPR culminou no III Fórum das Licenciaturas, na cidade de Palmas/PR, no período de 03 a 05/10/2016, com participação de professores, diretores de ensino, técnicos em educação e estudantes. O fórum foi precedido do I Encontro de Coordenadores das Licenciaturas e dos grupos de trabalho organizados nos *campi* que ofertam cursos de licenciaturas.

sejam no âmbito do MEC, como no âmbito do IFPR, mesmo que sucintamente, levam-nos a defender que os pressupostos da politecnia, mesmo que imbricados na contradição das lutas de classes — porque expressos, no texto, o contexto dos conflitos que tensionam os interesses de classes — estão materializados nesses documentos.

Realizadas estas considerações, retomemos o objetivo deste capítulo: analisar as concepções políticas de formação de professores, a partir das exigências pedagógicas no âmbito do trabalho docente na educação profissional e tecnológica, que se inferem nos editais de concurso público, atendendo a periodização de 2010 a 2016, no âmbito do Instituto Federal do Paraná, procurando tensioná-las com os documentos institucionais apresentados.

Para tanto, o presente capítulo encontra-se organizado do seguinte modo: a) contextualização da expansão da oferta de ensino do IFPR e ampliação dos *campi* de 2010 a 2016, em consonância com a política da Setec; b) apresentação, por meio dos editais de concursos públicos, do processo de entrada dos profissionais do magistério da carreira EBTT; e c) análise dos conteúdos requeridos para admissão à docência e o tensionamento com as políticas educacionais para a formação de professores impressa nos documentos institucionais.

5.2 EXPANSÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (2010-2016) E AS RELAÇÕES COM AS CADEIAS PRODUTIVAS / ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS (APLs).

De acordo com Ortigara (2014), no período entre 2005 e 2010, houve um aumento expressivo de instituições de oferta de educação profissional em todo o país, com o avanço da mundialização do capital, impondo novas exigências à formação dos trabalhadores, sendo a educação um meio para se atingir o suposto desenvolvimento que atenda a uma perspectiva do mercado neoliberal.

Nesse sentido, entende-se que há que se examinar que a formulação intensa das políticas para oferta de educação profissional ganha assento no interior das disputas pelos diferentes setores produtivos que demandam

formação de trabalhadores em níveis nos quais haja excedente de oferta de força de trabalho, o que concorre, sob os interesses do capital, ao trabalho precarizado.

Braga (2012), a partir do conceito de Marx de superpopulação relativa, denomina os trabalhadores brasileiros de “proletariado precarizado”. Desse modo, enfatiza o proletariado brasileiro no que tem de mais subalterno à classe trabalhadora nos dias atuais, como a reforma trabalhista implantada pelo atual governo, de base reformista e conservadora.[66] Em Braga:

> Marx já havia exorcizado esse espírito aos associar o aumento da ocupação industrial à formação de uma população excedente em relação às necessidades ordinárias das empresas. Dessa forma, ele argumentou ser próprio da acumulação capitalista produzir despoticamente - sob a forma do desemprego ou do trabalho precário - uma população trabalhadora excedente e necessária ao modo de produção capitalista (...) (p. 17).

O conceito de “lumpemproletariado” em Marx (2011), n‘*O 18 de Brumário de Luís Bonaparte* — “o lixo de todas as classes” —, formado por indivíduos arruinados e aventureiros egressos da burguesia, vagabundos, soldados desmobilizados, batedores de carteiras, mendigos etc, corrobora para a relação que se pode fazer com o que, no Brasil, Manfredi (2002) chama de uma formação profissional destinada aos pobres e desafortunados, de modo que pudessem, mediante o trabalho, tornar digna a pobreza; outra relação dizia respeito à educação como um veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado, socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza.

É nesse sentido que a expansão da educação profissional e tecnológica no Brasil, a partir de 2008, por meio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para a formação da classe trabalhadora, ganha uma envergadura ideológica, pautada num projeto de nação, pelo governo Lula, sob a égide do conceito de desenvolvimentismo, com um reformismo fraco, na

---

[66]Estamos nos referindo à Lei nº 13.467, de 13 ede julho de 2017, aprovada pelo atual governo de Michel Temer. Encontra-se disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13467.htm.

carona do conceito gramsciano de “revolução passiva”, como atribui Singer (2012): uma modernização lenta, sem rupturas com o passado.

O Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do Paraná (2014-2018) explicita que a

> expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica está pautada na interiorização da educação profissional, com o compromisso de contribuir significativamente para o desenvolvimento socioeconômico, científico-cultural e educacional do país. O IFPR, particularmente, preocupa-se com o processo de formação humana para toda a sociedade, principalmente em populações mais carentes (p. 65).

No estado do Paraná, as cadeias produtivas apontam elementos do mercado de trabalho a ser considerados nos projetos pedagógicos dos cursos em suas regionalidades: no interior do Paraná, majoritariamente produtor agrário, o setor da agroindústria da soja, do milho, do açúcar e da mandioca, como também os setores da indústria, do transporte, do turismo, da produção de energia e as atividades ligadas ao porto.

Para a compreensão do conceito de arranjos produtivos locais[67], ancoramo-nos no que afirma o Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro: que o termo, formalizado nos idos de 1997, deriva da Rede de Pesquisa em Sistemas Produtivos e Inovativos Locais (RedeSist), uma rede de pesquisa interdisciplinar. Para o referido instituto. definem-se APLs como sendo

> aglomerações territoriais de agentes econômicos, políticos e sociais (com foco em um conjunto específico de atividades econômicas) que apresentam vínculos mesmo que incipientes. Geralmente, envolvem a participação e a interação de empresas (que podem ser desde produtoras de bens e serviços finais até fornecedoras de insumos e equipamentos, prestadoras de consultoria e serviços, comercializadoras, clientes, entre outras) e suas variadas formas de representação e associação. Incluem, também, diversas outras organizações públicas e privadas voltadas para: formação e capacitação de recursos humanos (como escolas técnicas e universidades), pesquisa, desenvolvimento e engenharia, política, promoção e financiamento (UFRJ, s.d).

[67]Conferir outras informações em: http://empreendedor.ibmec.org.br/noticias/arranjos-produtivos-locais-apls-parana/

Nesse sentido, os arranjos produtivos locais expressam a compreensão das necessidades do mercado, e não necessariamente do mundo do trabalho e da classe trabalhadora[68], uma vez que se encontram alinhados às políticas industriais dos governos Lula (PITCE e PDP) e Dilma (PBM), as quais, a nosso ver, contribuíram para definir o Catálogo Nacional de Cursos[69] para a Educação Profissional e Tecnológica dos institutos federais, que por sua vez, definiram os editais de concursos para a docência.

Desse modo, as políticas industriais, no processo histórico da reestruturação produtiva, acabaram determinando as políticas institucionais, como a expressa no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPR, que tendeu a conciliar as demandas do mercado com um projeto pedagógico de formação que amplie a educação emancipatória dos estudantes, ou seja, para o mundo do trabalho.

Eis o que afirma o PDI do IFPR (2014) quando expressa a dimensão político-pedagógica:

> O cenário socioeconômico local e microrregional pode auxiliar a instituição na elaboração de seu *plano estratégico, na previsão de cursos*, no reposicionamento dos recursos financeiros e no trabalho colaborativo dos recursos humanos *(administrativos e pedagógicos)*

---

[68]Compreendemos a diferença entre mercado de trabalho e mundo do trabalho quando analisamos a educação na sociedade capitalista, inserindo as contradições históricas das mudanças nos modelos de gestão nas organizações empresariais e suas interfaces com o trabalhador. Os processos educativos foram modificados em cada modelo de produção, no atendimento de exigências das empresas, resultando em um investimento que trouxesse um índice maior de produtividade e, por consequência, mais lucro. A educação, influenciada pela sociedade capitalista, pela tecnologia e comunicação, passou do plano social para o individual. O termo “empregabilidade” fortalece a condição para inserir e permanecer no mercado de trabalho; a educação passa a ser vista como um produto, um serviço, de caráter mercadológico. Reconhecendo que, no espaço do trabalho, acontecem diferentes processos educativos, nos quais o conhecimento é colocado em prática, construído nas relações que se estabelecem, estimulando novas formas de pensamento, a educação nessa complexidade é determinante para a emancipação do trabalhador. Cf. KUENZER (2005), FRIGOTTO (1998), GENTILI (2005) E SANFELICE, SAVIANI E LOMBARDI (2005).

[69] O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) é um instrumento que disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, para orientar as instituições, estudantes e a sociedade em geral. Trata-se de um referencial para subsidiar o planejamento dos cursos e correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio. Instituído pela Portaria MEC nº 870, de 16 de julho de 2008, é atualizado periodicamente para contemplar novas demandas socioeducacionais, Conferir em: http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/30000-uncategorised/52031-catalogo-nacional-de-cursos-tecnicos

> *da instituição*. Dessa forma, zelando pela responsabilidade do IFPR no desenvolvimento regional e no cumprimento da missão institucional, os câmpus estão contextualizados em sua inserção e impacto, *respeitando os arranjos produtivos locais* (p.65, grifos nossos).

Em relação à compreensão dos itinerários formativos, a Resolução CNE/CEB nº 06/2012 afirma que um itinerário formativo representa o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da educação profissional pela instituição de educação profissional e tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando o contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais certificadas por instituições educacionais legalizadas. Em seu artigo 14, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro 2012, que define diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, explicita:

> XI - a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam *itinerários formativos* opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento (BRASIL, 2012, grifos nossos).

E no artigo 17:

> Art. 17. Os sistemas de ensino, de acordo com a legislação e a normatização nacional e estadual, e na busca da melhor adequação possível às necessidades dos estudantes e do meio social, devem: III - fomentar alternativas de diversificação e flexibilização, pelas unidades escolares, de formatos, componentes curriculares ou formas de estudo e de atividades, estimulando a construção de *itinerários formativos* que atendam às características, interesses e necessidades dos estudantes e às demandas do meio social, privilegiando propostas com opções pelos estudantes (BRASIL, 2012, grifos nossos).

Compreendemos que os pressupostos dos itinerários formativos são formulados no contexto da educação polivalente, pois estão situados nas demandas dos APLs, os quais, como vimos, assentam-se nos interesse do mercado, e não nas necessidades de formação que desejam a classe trabalhadora de uma educação integral e emancipatória.

Quando se tem em mente os pressupostos para uma educação politécnica, pensam-se os processos formativos para o mundo do trabalho, que

contenham os interesses de uma educação integral, a qual garanta um “itinerário formativo” que inclua, definitivamente, para todos os estudantes, a formação nos conceitos de educação, trabalho, ciência e tecnologia, não sendo possível flexibilizá-los, independentemente, dos itinerários escolhidos e definidos pelo estudante para aproveitamento de saberes.

Nesse sentido, o artigo 3º da mesma resolução em tela expressa:

> Art. 3º § 3º Entende-se *por itinerário formativo o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico,* possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas. § 4º O itinerário formativo contempla a sequência das possibilidades articuláveis da oferta de cursos de Educação Profissional, programado a partir de estudos quanto aos itinerários de profissionalização no *mundo do trabalho, à estrutura sócio ocupacional e aos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos de bens ou serviços*, o qual orienta e configura uma trajetória educacional consistente (BRASIL, 2012, grifos nossos).

Essa garantia é o cerne nuclear de uma organização curricular para a educação profissional e tecnológica que concorra para a formação integral do trabalhador nos princípios que defende o documento orientador da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, a saber:

> Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (sem deixar de afirmar o seu sentido ontológico) e a discussão dos princípios e tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a *estrutura curricular da educação profissional e tecnológica*: uma formação profissional e tecnológica contextualizada, *banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida* (SETEC, 2008, p.18).

O anunciado nesse texto ganha elucidação nos seus limites e compromissos quando consideramos as contribuições do campo crítico sobre trabalho e educação. Nesse sentido, compreendemos que o sentido ontológico do trabalho é o que, segundo Marx, nos *Manuscritos Econômico-filosóficos* (2004), segue:

> Pois primeiramente o trabalho, a atividade vital, a vida produtiva mesma aparece ao homem apenas como um meio para a satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da existência física. A vida produtiva é, porém, a vida genérica. É a vida em engendradora da vida. No modo da atividade vital encontra-se o caráter inteiro de uma espécie, seu caráter genérico, e a atividade consciente livre é o caráter genérico do homem (p. 84).

Para Mészáros (1998), o capital atingiu um pedestal de crise sem precedentes, o qual afetou sua estrutura, já que encontrou os limites intrínsecos de sua trajetória e, para superá-la, tem assumido formas diferentes para manter o controle da esfera social. A reestruturação dos meios e das relações de produção é uma dessas formas.

Desse modo, Antunes (1996) afirma que, desde a década de 1980, vivenciamos o momento mais agudo da crise do mundo do trabalho, por conta das metamorfoses deste, que atingiram a objetividade da classe trabalhadora, e de uma outra crise — no plano da subjetividade do trabalho.

Kuenzer (2016) tem reforçado a esfera da subjetividade do trabalho no que denomina de “nova pedagogia do trabalho”:

> A relação com o conhecimento fundada no pragmatismo utilitarista; o presentismo e a individualização; a totalidade é substituída pela fragmentação; a homogeneização das identidades, resultante das novas formas de controle exercidas pelo capital; redução do real ao virtual, com a consequente redução da ética à estética, que conduz à banalização da violência; banalização do esforço, a passividade cognitiva, a perda de interesse pela leitura, características cada vez mais presentes entre participantes de todos os níveis e modalidades educativas; competitividades e o individualismo em substituição à solidariedade e ao trabalho coletivo e a naturalização da perda dos direitos trabalhistas a partir da flexibilização da legislação trabalhista, que passa a reconhecer novas formas de acordo (p.33).

Um pouco mais adiante na trajetória intelectual de Marx, encontramos os escritos n’*A Ideologia Alemã* (2007), que redige em parceria com Engels, como já apresentado nesta tese, afirmando que:

> Somos forçados a começar constando que o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas

> necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história (p. 33).

A existência humana assume a forma contextualizada e, portanto, circunstanciada na produção dos meios que permitam satisfazer as necessidades dessa mesma existência. O trabalho assume sua dimensão ontológica e, portanto, histórica no materialismo de Marx e Engels. Sendo sua dimensão ontológica, de constituição do homem em sua condição genérica, totalizante, o trabalho é um ato educativo, porque constitui a esfera humanizante no homem (KUENZER, 2016). Trabalho e educação constituem, nesse sentido, as categorias centrais numa política de formação para os professores da educação profissional e tecnológica.

Nos escritos densos da obra *O Capital* (2013), Marx tem uma definição para o trabalho em geral:

> O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação. Medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. (...). Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (p.255).

O trabalho é a categoria fundante do ser social. Compreender isso na expressão das políticas que têm definido a formação dos professores para a educação profissional e tecnológica, no que tange aos ordenamentos jurídico-institucionais e regulatórios, é imprescindível, quando esses ordenamentos expressam os conflitos instaurados na política e os consensos possíveis para a demanda da oferta de educação profissional no Brasil.

Em face ao objeto desta tese, que se assenta em explicitar as políticas de formação dos professores para a educação profissional e tecnológica, de 2008 a 2018, e a defesa da necessidade de uma formação para a docência, nessa modalidade de ensino, em cursos de formação inicial (licenciatura), — e não na redução simplificada historicamente de cursos de formação pedagógica, como se tem demonstrado na seção 1 da revisão de literatura —, torna-se, desse modo, a defesa de que a categoria “trabalho e educação” deve categorizar o núcleo da composição do curso de uma formação inicial (licenciatura) nos pressupostos da politecnia, no âmbito da EPT.

Nesse sentido, ao examinarmos os documentos orientadores das políticas de criação e expansão dos institutos federais no contexto da reestruturação produtiva, foi possível apontar o seguinte: enquanto os documentos exarados pela Setec/MEC, organizados por Pacheco (2007), apontam para a formação politécnica, porque neles consta que os processos formativos (itinerários formativos) devem reconhecer conteúdos que tributam indissociavelmente pela educação integral e emancipatória e expressam, para o processo de superação das condições de subalternização da classe trabalhadora, frente ao modo de produção capitalista, novas formas de organização produtiva, os documentos orientadores na particularidade do IFPR, por sua vez, apontam para uma política de conciliação com as demandas do mercado, que se associam aos APLs, na definição de suas políticas de ensino, pesquisa e extensão, as quais encontramos quando da análise dos editais de concursos para professores da educação profissional e tecnológica.

5.2.1 Expansão do Instituto Federal do Paraná e Cadeias Produtivas Locais

A seguir, apresentaremos a distribuição dos 26 *campi* do IFPR em suas seis regionalidades no estado do Paraná, bem como a oferta de ensino na concepção dos arranjos produtivos locais, a saber: 1) Região Metropolitana, composta por 06 *campi*: Educação a Distância, Curitiba, Campo Largo, Colombo, Paranaguá e Pinhais; 2) Região Sul: Irati, Palmas, União da Vitória, Coronel Vivida (*campus* avançado)[70] e Barracão (*campus* avançado); 3) Região Oeste: Foz do Iguaçu, Cascavel, Assis Chateaubriand, Capanema e Quedas do Iguaçu (*campus* avançado); 4) Região Norte: Jacarezinho, Londrina e Astorga (*campus* avançado); 5) Região Noroeste: Paranavaí, Umuarama e Goioerê (*campus* avançado); 6) Região Central: Ivaiporã, Telêmaco Borba, Pitanga e Jaguariaíva.

[70] O *campus* avançado sempre está subordinado jurídico-institucionalmente a um *campus*.

FIGURA 2 - EXPANSÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ

Fonte: IFPR.2017. Disponível em: http://reitoria.ifpr.edu.br/evento-promove-chegada-do-ifpr-em-goioere. Acesso em: 16.set.2017

A região metropolitana é composta por 29 municípios, com um quantitativo de mais de três milhões de habitantes. Possui uma cultura influenciada pela presença das imigrações polonesa, italiana, ucraniana e alemã, com forte presença marcante de indígenas e negros em sua composição étnica.[71] A economia compreende produção forte no setor de indústrias e comércio. Atua na produção de ferragens, peças automotivas, aparelhos eletrônicos e produtos alimentícios. Os municípios de Colombo e Campo Largo aproximam-se com uma economia pautada nos setores de produção de cerâmicas, produção de vinho e exploração de fontes de água mineral e de agropecuária, indústria e comércio. No litoral, na cidade de Paranaguá, as atividades econômicas estão centradas no Porto Dom Pedro II, importante terminal hidroviário que interliga o estado a todas as demais regiões, bem como a outros estados e ao exterior.

[71]Estudos de Machado (1988) e Bodê e Souza (1999) têm corroborado para a desmistificação de que a região Sul do país tenha recebido presença inexpressiva dos povos indígenas e africanos no processo de colonização.

Os *campi* de Curitiba, Pinhais e Colombo do IFPR ofertam especialmente vagas para cursos técnicos de nível médio, com projeções futuras na oferta de cursos de licenciaturas.

No litoral paranaense, localiza-se um *campus* do IFPR na cidade de Paranaguá/PR. O referido *campus*, para atender às demandas do arranjo produtivo local, "jamais dissociando formação técnica da humanística", oferta cursos nos mais diferentes níveis e modalidades de ensino. No âmbito dos cursos de licenciaturas, oferta licenciatura em Física, pela demanda de professores da área de exatas na região, assim como cursos técnicos e seu primeiro curso *stricto sensu,* de mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade (PDI-IFPR, 2014).

FIGURA 3 - LABORATÓRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO IFPR/CAMPUS PARANAGUÁ

Fonte: Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores/ Capes/ Campus Paranaguá/ IFPR[72].

[72]O Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores faz parte do Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores, pela Capes.

Na região Sul do Paraná, encontram-se implantados *campi* do IFPR nos municípios de União de Vitória, Palmas, Coronel Vivida, Irati, Capanema e Barracão. Os arranjos locais produtivos apresentam-se nos setores agrícola e de alimentos no município de Irati. Em Palmas e Coronel Vivida, o chamado "Paraná tradicional de economia pecuarista", entre as atividades econômicas da região, estão agricultura, indústria madeireira, extração vegetal, fruticultura, silvicultura, cunicultura, apicultura e sericultura, além do setor terciário de comércio e serviços.

União da Vitória e Barracão têm como principal atividade produtiva a indústria de transformação, com base na produção madeireira. Outras atividades que se destacam em União da Vitória dizem respeito ao comércio e à prestação de serviços. O comércio varejista é o que mais emprega (3.330 empregos), segundo dados do Ipardes (2013), seguido da indústria da madeira e mobiliária. A agricultura é essencialmente familiar, de pequenas e médias propriedades rurais, voltadas principalmente à produção de hortaliças e bovinocultura de leite. Em Capanema, os setores produtivos que se destacam são a agropecuária, a indústria e o setor de serviços e comércio.

No que tange à oferta de ensino, os *campi* de União da Vitória, Capanema e Barracão ofertam, em seus itinerários formativos, cursos técnicos de nível médio atrelado aos APLs. Os *campus* de Irati e Palmas ofertam, para além dos cursos técnicos de nível médio, cursos de licenciaturas. No caso do *campus* de Irati, há a oferta do curso de Licenciatura em Física (como primeira licenciatura) e cursos de formação complementar em Arte-Educação (como segunda licenciatura), justificando as demandas locais, de acordo com o Núcleo de Educação de Irati. Já no caso de Palmas, o *campus* oferta um leque maior de licenciaturas, a saber: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, Letras - Português/Inglês, Pedagogia e Química.

FIGURA 4 - LABORATÓRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO IFPR/CAMPUS PALMAS

Fonte: Laboratório Interdisciplinar para Formação de Educadores/ Capes/ Campus Palmas/ IFPR.

Na região Oeste, os municípios nos quais o IFPR tem *campi* implantados são: Foz do Iguaçu, Cascavel, Assis Chateaubriand, Capanema e Quedas do Iguaçu. Para o município de Foz do Iguaçu, o destaque vai para a usina hidrelétrica de Itaipu, a maior do mundo em produção de energia. O principal setor econômico de Cascavel é o agronegócio, destacando-se ainda na indústria, no comércio e na prestação de serviços — outros ramos que têm experimentado forte crescimento são o de metalurgia e confecção. Para os municípios de Quedas de Iguaçu e Assis Chateaubriand, há atividades de extração vegetal na região, predominando a silvicultura e o comércio varejista. Há influência das cooperativas/empresas na economia dessas regiões.

A região Norte compreende Jacarezinho, Londrina e Astorga, que têm a instalação de *campi* do IFPR; nesses municípios, os setores produtivos abarcam produções na área de produtos alimentícios, químicos e madeireiros. Londrina destaca-se como um importante polo de desenvolvimento regional, com destaque para a atividade econômica na agricultura, mas também na pecuária de qualidade e um nascente parque industrial no que compete a

agroindústria, tecelagem e confecções. Astorga é uma cidade industrial, cujo setor representa 40% do Produto Interno Bruto (PIB) local, acompanhado de perto pelos setores de comércio e serviço, com representatividade de 36% na economia, e pelo agronegócio, com 24%.

Quanto à região Noroeste, esta compreende os seguintes municípios em que se instalam *campi* do IFPR: Paranavaí, Umuarama e Goioerê. Em Paranavaí, a citricultura é uma das mais recentes alternativas agrícolas da região, que a alçou como o maior produtor de laranja do Paraná. Destaca-se também a produção de algodão, café, bicho da seda, abacaxi e soja, além de ser o segundo maior produtor de mandioca do estado. Possui amplo desenvolvimento também na indústria e no comércio. O município de Umuarama, importante polo urbano do Paraná, apresenta um dos maiores índices de crescimento imobiliário do Brasil, indicando efeitos sobre a construção civil e a indústria moveleira. A diversidade de fontes de renda na área de agricultura, pecuária, comércio, educação, esporte, saúde e lazer representa o principal fator do dinamismo sociocultural e econômico do município. Goioerê atende o setor de serviços, seguido pelo setor da indústria e da agropecuária.

Por fim, a região Central envolve os municípios de Ivaiporã, Telêmaco Borba, Pitanga e Jaguariaíva, havendo nos dois primeiros, essencialmente, a produção florestal e agrícola, com a instalação da da Klabin, a qual consiste em uma das maiores fábricas de papel do mundo, fator que a coloca como a principal indústria da região. As principais atividades econômicas da região de Pitanga são a agricultura, a pecuária, o extrativismo vegetal e a indústria de atividades primárias. O município de Jaguariaíva dispõe de riquezas naturais belíssimas e, por essa razão, possui grande potencial turístico: águas límpidas em abundância, como rios, riachos, corredeiras, cascatas, formando lagos e represas. Cânions, vales, grutas, lagoas e florestas completam a paisagem da região.

Ao apresentar esse descritivo dos arranjos produtivos locais (cadeias produtivas) em que estão inseridos os *campi* do Instituto Federal do Paraná, a intencionalidade foi demonstrar a diversidade de itinerários e processos formativos que demandam para as políticas de ensino na oferta da educação

profissional e tecnológica. No que concerne aos seus documentos institucionais, apontamos uma contradição, a saber:

a) Os documentos têm expressado que, para atender às exigências do mercado, é preciso atender aos APLs e, com base nisso, organizar os itinerários formativos nos PPCs; por outro lado, os mesmos documentos demandam que, os PPCs expressem uma "educação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida" (SETEC, 2008, p. 18);

b) Sendo a contradição expressa nos pressupostos de uma educação para atender às demandas dos mercados locais em que estão inseridos os *campi* do IFPR, o que implica uma educação polivalente e, concomitantemente, uma educação que se aponta para a formação que "potencialize a ação humana para uma vida mais digna", assim, uma educação politécnica, percebemos a necessidade de examinar que as cadeias produtivas locais estão sob os interesses do capital, e não da classe trabalhadora.

Desse modo, para resposta à problemática desta tese, examinam-se os editais de concurso público, no sentido de perscrutar o que eles exigiram dos professores nos *campi,* que se apresentam para o desenvolvimento do trabalho docente na educação profissional e tecnológica.

5.3 OS EDITAIS DE CONCURSO PÚBLICO (2010 A 2016) E O PROCESSO DE ENTRADA DOS DOCENTES NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ

Como uma instituição escolar de educação profissional e tecnológica, cuja função social expressa, no Plano de Desenvolvimento Institucional (2014),

> o compromisso com o desenvolvimento regional sustentável, o estudo dos arranjos produtivos sociais e culturais locais, com foco no desenvolvimento de saberes tecnológicos, são atribuições de uma gestão participativa, que se preocupa com a inclusão, tendo em vista o enfrentamento dos problemas sociais, econômicos e culturais que decorrem da dinâmica regional, sempre compreendida em suas relações com a dinâmica mundial (p. 30),

Há de se entender que a entrada dos docentes numa instituição de oferta de educação profissional e tecnológica exige que esses professores tenham apropriação dos conhecimentos científicos necessários para o

desenvolvimento do processo educativo que lhes cabem no que tange a essa função social do IFPR.

Para isso, analisamos a seguinte categoria de conteúdo, materializada nos editais de concurso público promovido pelo IFPR, no recorte temporal de 2010 a 2016: que formação para a educação profissional e tecnológica encontra-se expressa no escopo textual dos editais, quando dos descritores (titulação mínima exigida; área de conhecimento; e conteúdos programáticos)?

Os editais que analisamos encontram-se disponíveis na página do Instituto Federal do Paraná, para consulta pública, de acordo com a planilha a seguir:

QUADRO 5 - EDITAIS DE CONCURSOS PÚBLICOS DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ ENTRE 2010 E 2016

Nº	**Editais de Concursos Públicos IFPR (2010 a 2016)**	
1	2010	Edital Nº 06 /2010-PROGEPE-IFPR- Concurso Público
2	2010	Edital Nº 13/2010-PROGEPE-IFPR- Concurso Público
3	2010	Edital Nº 51/2010-PROGEPE-IFPR- Concurso Público
4	2010	Edital Nº 74/2010-PROGEPE-IFPR- Concurso Público
5	2011	Edital Nº 27/2011-PROGEPE-IFPR- Concurso Público
6	2011	Edital Nº 32/2011-PROGEPE-IFPR- Concurso Público
7	2011	Edital Nº 87/2011-PROGEPE-IFPR- Concurso Público
8	2012	Edital Nº 134/2012-PROGEPE-IFPR- Concurso Público
9	2012	Edital Nº 203/2012-PROGEPE-IFPR- Concurso Público
10	2013	Edital Nº 90/2013-PROGEPE-IFPR- Concurso Público
11	2014	Edital Nº 08/2014-PROGEPE-IFPR- Concurso Público
12	2015	Edital Nº 12/2015-PROGEPE-IFPR- Concurso Público
13	2016	Edital Nº 15/2016-PROGEPE-IFPR- Concurso Público

Fonte: Página oficial do Instituto Federal do Paraná. Organizado pelo autor.

Os editais nº 06/2010, nº 13/2010, nº 51/2010 e nº 74/2010 tornam público o provimento de cargos de professor da carreira do ensino básico,

técnico e tecnológico nas localidades dos *campi* de Palmas, Paranaguá e Paranavaí, conforme explicita o apêndice 1, página 297.

A análise desses editais implica considerar os seguintes conteúdos: a) área do Conhecimento; b) titulação exigida; c) regime de trabalho; e d) conteúdo programático. A finalidade desses conteúdos é analisar, no escopo legal que infere a regulação para admissão de professores, através do concurso público, as demandas de formação pedagógica exigidas para ser professor da EPT.

Um dos desafios impressos para a composição do quadro docente dos IFs refere-se ao que o documento da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica apresenta quanto ao "desenho curricular" da EPT. Esses desafios compreendem os múltiplos itinerários formativos possíveis na articulação entre a oferta da educação básica, compreendida em seus cursos de formação técnica integrada ao ensino médio, do ensino técnico em geral, da educação superior, compreendida na oferta de cursos de tecnologia, licenciatura e bacharelado, bem como de programas e pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, além de considerar a oferta de cursos de formação inicial e continuada do trabalhador (SETEC, 2008).

O conceito de itinerários formativos é estudado por autores como Ramos (2005) e Machado (2005), que os apresentam no contexto da acumulação flexível e de uma economia da educação que tem definido novas relações de trabalho. Ramos (2005) afirma que

> a expressão itinerário formativo, no nível macro, refere-se à estrutura de formação escolar de cada país, com diferenças marcadas, nacionalmente, a partir da história do sistema escolar, do modo como se organizaram os sistemas de formação profissional ou o modo de acesso à profissão (p. 12).

Nesse sentido, esse conceito implica o prosseguimento contínuo do estudante em seu processo progressivo nos estudos, evitando-se interrupções e repetições de conteúdos e de experiências.

No entanto, o conceito de itinerários formativos se aloja nas configurações ocupacionais do mercado de trabalho, atende à lógica de organização de cursos, etapas e módulos correspondentes às profissões, com

aproveitamento de saberes tácitos ou não, submetidos para titulações aligeiradas e de grande esvaziamento curricular.

Machado (2005) alerta que a organização curricular, para atender aos itinerários formativos, considere

> que a estruturação do currículo siga critérios psicopedagógicos e que leve em conta os graus de complexidade, a sequenciação, a complementaridade dos conteúdos e a dinâmica dos processos de assimilação e aprendizagem, considerando, principalmente, os históricos heterogêneos dos alunos, suas experiências formativas anteriores e planos futuros para sua trajetória de estudos (p. 54).

Observa-se que os editais nº 06, 13, 51 e 74/2010 (quadro 06) apontam itinerários formativos de áreas de conhecimento diversas, bem como lacunas quanto aos conhecimentos para o exercício da docência em EPT. Dos 27 (vinte e sete) cursos analisados, para os quais foram solicitadas vagas para a docência, 20 (vinte) deles são de bacharelados ou tecnologias, e 08 (oito) de licenciaturas. Os cursos de formação de bacharelados e de tecnologias exigiam como requisitos básicos, no âmbito da titulação, somente graduação, e a maior parte deles solicitava especialização na área. No entanto, para os cursos de licenciaturas, a exigência de licenciatura na área de concurso, bem como o título de mestre, foram exigidos para a grande maioria, como se pode observar na sistematização do quadro 6.

QUADRO 6 - INDICATIVO DAS TITULAÇÕES EXIGIDAS NOS EDITAIS DE 2010 DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ

EXIGÊNCIAS DE TITULAÇÃO	**QUANTITATIVO DE ÁREAS DO CONHECIMENTO**
Somente Graduação	03 áreas do conhecimento
Somente Licenciatura	Nenhuma área do conhecimento
Graduação somente Especialização	03 áreas do conhecimento
Licenciatura somente Especialização	Nenhuma área do conhecimento
Graduação somente Mestrado	04 áreas do conhecimento
Licenciatura somente Mestrado	01 área do conhecimento
Graduação com Especialização e/ou Mestrado	09 áreas do conhecimento
Licenciatura com Especialização e/ou Mestrado	07 áreas do conhecimento
Total de Cursos	**27 cursos**

Fonte: Editais nº 06, 13, 51 e 74/2010 PROGEPE/IFPR (organização do autor).

A análise que “salta aos olhos” é que, dos 27 cursos selecionados, os 20 cursos disputados para o exercício da docência no âmbito da educação profissional e tecnológica não exigem formação pedagógica como condição necessária para ingresso na carreira do magistério EBTT[73], contrariando, desse modo, o que orienta a legislação atual, que torna obrigatório, para o exercício da docência na educação básica, a habilitação em cursos de licenciaturas (LDB nº 9.394/1996, Art.62).

A Setec (2008) tem se pronunciado com respeito a essa questão quando, em suas orientações, aponta que

> na esfera mais palpável o que se apresenta referendada em lei é a possibilidade de ingressarem para a docência das disciplinas profissionalizantes, oriundos de diferentes formações com pouco conhecimento do trabalho em educação, principalmente, subestimado, de certa forma, o saber pedagógico, intrínseco ao ato educativo. Nesse universo bastante diversificado, o que se tem historicamente é a predominância da atuação de técnicos e

[73]Carreira do Professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica.

> bacharéis, nos mais variados campos e, na última década, maciçamente, a presença dos tecnólogos na função docente. Torna-se, portanto, necessária e urgente a instituição percentual de licenciaturas para as disciplinas profissionalizantes (p. 30).

Há de considerar as interfaces entre os conhecimentos científicos e o conhecimento escolar. Ser um bom tecnólogo ou bacharel não implica afirmar que será um bom professor, capaz de transpor o conhecimento científico para os espaços escolares. É possível destacar também que a exigência na titulação de mestre e doutores não autoriza que se têm formado professores para a educação básica, fica evidente em 13 cursos submetidos a análise pelos editais em tela. A formação centrada na pesquisa (e/ou somente a constituição de pesquisadores) , mas sem formação pedagógica, sobretudo no caso das engenharias e outras áreas técnicas, não garante a formação para a docência no nível da educação básica.

Outro dado que nos chama a atenção, encontra-se nas exigências dos conteúdos programáticos para a prova de admissão, a qual compreende as seguintes etapas: a) prova escrita; b) análise de currículo; c) prova didática; e d) defesa do currículo. Os conteúdos diferem quando se comparam os cursos que não exigem licenciatura e aqueles que a exigem. Os cursos bacharelados e tecnólogos imprimem exigências no escopo especializado da área de conhecimento. Os cursos que exigem licenciaturas, por sua vez, apontam para a necessidade de os candidatos demonstrarem conhecimentos pedagógicos, quando explicitam os seguintes conteúdos, conforme evidencia o apêndice 2.

O que podemos observar na sistematização do apêndice 2 (verificá-lo na página 308) é que, para as áreas do conhecimento compreendidas como áreas que compõem o núcleo curricular básico, a saber, Filosofia, Letras, Artes, Química, Matemática, Pedagogia, Biologia e Física, o conteúdo exigido no edital aponta para os domínios teórico-conceituais das práticas de ensino para o exercício do trabalho docente.

Concomitante a essa questão, observa-se também que, para os conteúdos exigidos no edital para áreas que compõem o chamado núcleo técnico e tecnológico, a saber, Agroecologia, Telecomunicação, Prótese Dentária, Direito, Enfermagem, Arquitetura, Engenharia Civil, Informática, Agronomia, Agrofloresta, Administração de Empresas, Ciências Contábeis,

Mecânica, Gestão Ambiental Costeira, Gestão de Recursos Naturais, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Produção Alimentícia e Jogos Digitais, percebe-se apenas um conteúdo para o qual se inferem conhecimentos no âmbito do ensino, sendo ele “educação profissional e tecnológica na gestão ambiental e costeira e na gestão de recursos naturais”, para as áreas de Gestão de Recursos Naturais e de Gestão Ambiental Costeira.

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, a qual aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) nas metas 15 e 16 à formação dos profissionais da educação, tem as seguintes atribuições:

Meta 15:

> garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que *todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam* (BRASIL, 2015, grifos nossos).

Algumas das estratégias para a meta 15:

> 11.1) expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional; 11.9) expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades; 11.10) expandir a oferta de educação profissional técnica de nível médio para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; 11.11) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para 90% (noventa por cento) e elevar, nos cursos presenciais, a relação de alunos (as) por professor para 20 (vinte) (BRASIL, 2015).

A meta aponta como previsão alcançar, no prazo de 1 (um) ano de vigência do Plano Nacional de Educação, que “todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área que atuam”. Nesse sentido, os professores que

atuam na educação profissional e tecnológica são professores que atuam também na educação básica, técnica e tecnológica e necessitam atender às exigências dos incisos I, II e III do *caput* do artigo 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Sobre a carência de professores licenciados para o exercício da docência na educação básica, o censo escolar de 2016, organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)[74], vinculado ao Ministério da Educação, tem consideradas as seguintes clivagens: resultados relativos ao número de escolas, de matrículas e de docentes, organizados a partir do contexto em que o processo de ensino se dá, ou seja, considerando características das escolas, tais como equipamentos, infraestrutura, espaços de aprendizagem, porte, localização, localização diferenciada (área de assentamento, terra indígena, área remanescente de quilombos e unidade de uso sustentável), dependência administrativa e etapas de ensino.

Segundo os dados do INEP (2016), há 48,8 milhões de matrículas nas 186,1 mil escolas de educação básica no Brasil, com 2,2 milhões de docentes atuando na educação básica brasileira. Em relação à escolaridade desses professores, 77,5% (1.702.290) dos professores que atuam na educação básica possuem nível superior completo. Desses docentes com graduação, 90% têm curso de licenciatura. Mas o relatório ainda indica que 6,5% encontram-se com a graduação em andamento (143.125), 11,1% (243.290) com formação normal/magistério completo, 4,6% (101.649) somente com ensino médio completo, 0,2% (4.546) com o fundamental completo e 0,1% (1.497) com ensino fundamental incompleto no exercício da docência.

No que diz respeito à educação profissional técnica de nível médio, o Observatório do Plano Nacional de Educação disponibiliza, em sua página, que em 2016 o número de matriculados nessa modalidade de ensino era de 1.775.324 matrículas. Em relação à escolaridade dos professores que atuam especificamente na educação profissional e tecnológica, encontramos, no

[74]O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa realizada anualmente pelo Inep em articulação com as Secretarias Estaduais de educação das 27 unidades da federação, sendo obrigatória aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica, conforme determina o artigo 4º do Decreto nº 6.425/2008.

Relatório Anual de Análise de Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional Científica e Tecnológica no exercício de 2015[75], informações que apontam o seguinte:

QUADRO 7 - INDICATIVO DE TITULAÇÃO CORPO DOCENTE DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM EXERCÍCIO EM 2015

Titulação Corpo Docente IF						
IFs/38	Graduação	Aperfeiçoamento	Especialização	Mestrado	Doutorado	**Total**
	2.291	123	6.103	16.428	7.232	**32.177**
IFPR	44	0	145	567	193	**949**

Fonte: Setec/MEC-2016 (organização do autor).

O relatório contribui para algumas considerações no que tange ao universo do quadro docente na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: dos 38 institutos federais de abrangência nacional, contamos com 32.177 professores em exercício. Desse número, a sua maioria possui formação em nível de mestrado (16.428). Observa-se que, no âmbito do Instituto Federal do Paraná, o relatório aponta mais da metade do total de professores com titulação de mestrado,pois, para o ano de 2015, dos 949 docentes, 567 possuem o referido título.

No entanto, o relatório da Setec/MEC não explicita, dentre esses quantitativos, os professores em exercício que, de acordo com as titulações apresentadas, de fato encontram-se habilitados para o magistério na educação profissional e tecnológica e possuem licenciatura ou cursos de formação pedagógica. Conforme aponta Machado (2011), para uma política de expansão,

[75] Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Relatório Anual de análise dos indicadores de gestão das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Exercício 2015, com publicação em junho de 2016. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=45621-setec-analise-de-indicadores-2015-pdf&category_slug=julho-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07.out.2017.

interiorização e democratização dos institutos federais no país, é imprescindível que aconteça, concomitantemente, uma política de formação para os professores para a educação profissional e tecnológica. Com isso, e só a partir dessa premissa, poder-se-á defender uma educação que se efetive com qualidade social (p. 690).

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) ainda estabelece, para a meta 16,

> formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e *garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino* (BRASIL, 2015, grifos nossos).

Fornecer formação inicial a todos os profissionais da educação básica e, ao mesmo tempo, garantir políticas de formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino, apresenta-se como o desafio de institucionalizar uma política de Estado para atender ao Plano Nacional de Educação de forma articulada, entre os entes federativos, conforme defende Saviani (2014) quando aborda o conceito de sistema educacional e os requisitos para a sua construção, de se considerar as seguintes condições: “consciência dos problemas da situação; conhecimento da realidade (as estruturas) e formulação de uma pedagogia” (p. 14).

Selecionamos as seguintes estratégias da meta 16:

> (...) 16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas; 16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica; (...) 16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público (BRASIL, 2015).

Os editais de nº 27, 32 e 87/2011 tornam pública a abertura de inscrições para provimento de cargos de professor de carreira EBTT. Desses, o

edital de nº 27/2011 é direcionado para o suprimento de 01 vaga para professor da área de informática, com exigência de graduação na área ou em áreas afins, e mestrado em Informática Aplicada ou Ciência da Computação, para o regime de trabalho de dedicação exclusiva.

O edital de nº 32/2011é destinado ao provimento do cargo de professor especificamente para o *campus* de Assis Chateaubriand, em regime de dedicação exclusiva, para a área de Engenharia Elétrica, com exigência de titulação mínima de graduação em Engenharia Elétrica ou Engenharia Eletrotécnica ou Engenharia de Controle e Automação ou Tecnologia em Automação Industrial.

Nesses dois editais, há a exigência de se comprovar conhecimentos de organização de um plano de aula, seleção de procedimentos didáticos, seleção de material didático e instrumentos de avaliação de objetivos, capacidade de síntese integradora (revisão, aplicação e utilidade das informações), requisitos desejáveis a um professor em sala de aula, domínio de conteúdo, autocontrole e segurança, adequação do tempo, entre outros itens.

Além desses conhecimentos pedagógicos, o candidato deve demonstrar conhecimentos em relação ao trabalho coletivo, em especial, ao trabalho com a educação no ensino básico, técnico e tecnológico, bem como comprometimento da atividade docente com aspectos do campo mercadológico (arranjos produtivos locais). No entanto, quando verificamos os conteúdos programáticos dos referidos editais, observamos que não há exigência de conteúdos que concorram para o comprometimento da atividade docente, tangentes às práticas pedagógicas, inerentes ao exercício da docência na educação básica, técnica e tecnológica pelos quais estão sendo selecionados.

O edital de nº 87/2011 concede provimento da carreira EBTT em 177 vagas, distribuídas em 14 *campi* espalhados pelas diversas regiões do estado do Paraná. Essas vagas encontram-se distribuídas em regime de trabalho de 20 horas (62 vagas), 40 horas (79 vagas) e dedicação exclusiva (36 vagas), em diversas áreas do conhecimento, de acordo com o explicitado no apêndice 3, na página 310.

Esse edital foi o que possibilitou uma expressiva expansão do quadro docente do Instituto Federal do Paraná, envolvendo várias áreas do conhecimento, com um aumento significativo de vagas para a função docente.

Observa-se que ainda há um número inexpressivo no que tange ao regime de trabalho de dedicação exclusiva (36), se comparado com o regime de 20 horas (62) e de 40 horas (79). A redação do edital prevê que, para o regime de dedicação exclusiva, o candidato à função docente deve apresentar um projeto de trabalho de pesquisa e extensão para a área do conhecimento à qual disputa uma vaga.

No que se refere aos conteúdos programáticos contemplados para a prova escrita e a prova didática, há de se destacarem os excertos que compõem o edital de nº 87/2011, sistematizado no quadro 11, em conferência no apêndice, na página 305.

Em sua maior expressão, os conteúdos que se inferem às demandas do ensino empreendem conhecimentos de metodologias de ensino, relação educação-campo, estratégias de ensino e aprendizagem, relação da área específica com a prática pedagógica, políticas públicas para a educação profissional e tecnológica, saberes e conhecimento escolares, parâmetros curriculares para o ensino médio, utilização de mídias e tecnologias de ensino, recursos didáticos, diretrizes curriculares e projeto pedagógico de curso, enfaticamente contempladas para as áreas de conhecimento do núcleo comum curricular (34), em detrimento dos conteúdos de clivagem pedagógica para as áreas de conhecimento do núcleo técnico e tecnológico (8).

O edital de nº 87/2011, ao dar provimento a 177 vagas para o magistério na educação profissional e tecnológica, organiza o escopo textual do ordenamento jurídico-institucional distribuindo as áreas de conhecimento em duas esferas: núcleo comum e núcleo técnico. Áreas que compreendem o núcleo comum do currículo:

Educação Física. Química. Filosofia. Artes. Matemática. Biologia. Geografia. História. Física. Letras/Literatura. Sociologia. Pedagogia. Libras. Música.

O mesmo edital contempla 41 áreas de conhecimento distribuídas no denominado “núcleo técnico curricular”, a saber:

Controle e Processos Industriais. Mecânica. Psicologia. Programação de Jogos Digitais. Segurança do Trabalho. Infraestrutura. Massoterapia. Prótese

Dentária. Secretariado. Gestão Pública. Produção de Áudio e Vídeo. Processo Fotográfico. Tecnologia de Radiologia. Enfermagem. Eventos. Administração. Contabilidade. Direito. Engenharia Ambiental. Informática. Aquicultura. Gastronomia. Moda. Agroecologia. Produção Alimentícia. Recursos Naturais. Engenharia Agrícola. Jornalismo. Automação. Engenharia Civil. Redes de Computação. Odontologia. Fisiologia e Anatomia. Análises Clínicas. Farmácia. Eletricidade. Hospitalidade e Lazer. Engenharia Eletrônica. Design.

De acordo com Ciavatta (2008), a integração possível entre o ensino médio e a educação profissional, em suas bases técnica e tecnológica, pauta-se em dupla perspectiva, quando se recorre ao sentido ontológico, de atividade criativa e fundamental à vida humana e, nesse sentido, possuem formas históricas socialmente produzidas, em particular nas relações capitalistas. Segundo a autora, ao se assumir o trabalho como princípio educativo, é fundamental superar o dualismo histórico tanto nas relações docentes como na organização curricular e nas relações com as empresas.

É perceptível que, nas áreas de conhecimento do núcleo comum curricular, as exigências, por parte dos candidatos à docência, de conhecimentos no campo da educação assume uma expressão maior, conforme explicita o quadro 8 (em apêndice), em comparação às exigências nas áreas de conhecimento do núcleo técnico e tecnológico. Isso remete a compreender o perfil de docentes que se está compondo para o exercício do magistério na educação profissional e tecnológica no Instituto Federal do Paraná, análise à qual nos debruçaremos um pouco mais adiante, na seção 5, quando trataremos dos perfis docentes e de aspectos de sua formação para a educação profissional e tecnológica.

O edital de nº 134/2012 e de nº 203/2012 publicam chamada pública de concurso para a carreira de professor do ensino básico, técnico e tecnológico. Observa-se que, para esses editais, a descrição do cargo assume as seguintes características:

> O professor é responsável por atividades relacionadas com a Educação Profissional e Tecnológica, prioritária e preferencialmente junto aos cursos Técnicos de Nível Médio, conforme Lei 11.892/2008. Às atividades correspondem ao Ensino, Pesquisa e Extensão, que são indissociáveis e compromissadas com a inclusão social, a

> sustentabilidade, visando à aprendizagem, à ampliação e à transmissão dos saberes, sempre em processo dialógico com as comunidades e arranjos produtivos, sociais e culturais locais. Responde também por ações inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência (inclusive aquelas relativas a orientação educacional e supervisão pedagógica particularizada) no IFPR, além de outras atribuições previstas na legislação vigente (IFPR/Progepe, 2012).

Para o edital de nº 134/2012, há distribuição de 37 vagas; desse quantitativo, para o regime de trabalho de 20 horas, 13 vagas, para o regime de trabalho de 40 horas, 04 vagas e, para dedicação exclusiva, 20 vagas. Tais vagas foram distribuídas para os seguintes *campi* do IFPR: Assis Chateaubriand (04 vagas), Curitiba (03), Foz do Iguaçu (03), Ivaiporã (06), Jacarezinho (03), Londrina (01), Palmas (08), Paranaguá (06), Paranavaí (02) e Umuarama (01).

Para o edital de nº 203/2012, as 56 vagas compreendem uma distribuição em torno de 12 *campi*, a saber: Assis Chateaubriand (04), Campo Largo (01), Cascavel (12), Curitiba (07), Foz do Iguaçu (03), Irati (09), Ivaiporã (04), Jacarezinho (03), Paranaguá (01), Paranavaí (01) e Telêmaco Borba (03). As vagas acomodam os diferentes regimes de trabalho: 20 horas, 40 horas e dedicação exclusiva. Observa-se que, para o regime de trabalho de 40 horas, a distribuição das vagas é mais expressiva (23), seguida do regime de trabalho de dedicação exclusiva (18).

Quanto à análise dos conteúdos programáticos para esses dois editais, observamos que conteúdos pedagógicos são exigidos expressivamente para as áreas de conhecimento que habilitam para as licenciaturas e que, como já afirmado antes nesta tese, pertencem ao núcleo básico curricular. Chama-nos atenção que algumas áreas desse núcleo não têm exigido conteúdos pedagógicos, como Filosofia e Sociologia. Nesses editais, para o mesmo *campus*, o edital de nº 134/2012 prevê duas vagas para a área de Física, sendo uma com exigência de bacharelado e a outra com licenciatura, expondo do seguinte modo os requisitos:

QUADRO 8 - EXCERTOS DAS EXIGÊNCIAS DE TITULAÇÃO E CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS PARA CONCURSO PÚBLICO DA CARREIRA EBTT DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, PARA A ÁREA DE CONHECIMENTO DE FÍSICA

Física/ Graduação Bacharelado Dedicação Exclusiva	Dinâmica e Energia Mecânica. Termodinâmica. Relatividade. Eletricidade. Magnetismo. Eletromagnetismo. Física Moderna. Mecânica Quântica. Mecânica Clássica. Óptica Física e Geométrica.
Física/ Graduação Licenciatura Dedicação Exclusiva	Concepções de ensino e aprendizagem em Física. Enfoques metodológicos e estratégias didáticas para o ensino de Física na escola e demais espaços de aprendizagem. Debates atuais sobre os conteúdos de Física para o ensino médio. Transposição e mediação didática no ensino de Física: relações entre ciência e o conhecimento escolar. História e Filosofia da Ciência: tendências de investigação e perspectivas de abordagem no ensino de Física. Relações entre ciência, tecnologia e sociedade: tendências de investigação e perspectivas de abordagem no ensino de Física. O processo de investigação e a relação teoria-prática na formação de professores de Física. Formação de professores de Física: tendências e perspectivas atuais. A problematização como fundamento teórico para o ensino de Física. Física Moderna e Contemporânea no Ensino Médio: tendências de investigação e perspectivas de abordagem em sala de aula.

Fonte: IFPR/Progepe Edital nº 134/2012 (organização do autor).

Observando-se a questão, há dois apontamentos a fazer: a primeira vaga, com exigência de bacharelado e com requisitos formativos da área específica da Física, seria para o professor que atuaria nos cursos do ensino técnico integrado ao médio e em outros cursos para o ensino específico de Física. Já a segunda vaga, com exigência de licenciatura e com requisitos formativos na área pedagógica do ensino de Física, seria para atender especialmente ao curso de licenciatura em Física. Mas isso não está especificado no ordenamento jurídico-institucional do edital, somente foi

possível compreender a questão quando nos debruçamos sobre o itinerário formativo do *campus*.

Compreendemos aqui uma contradição entre as exigências dos ordenamentos jurídico-institucionais que regulam os editais de provimento da carreira de EBTT, com as disposições dos requisitos para o trabalho docente nessa modalidade de ensino. No item “descrição do cargo”, ao qual todas as vagas e, portanto, todos os candidatos encontram-se submetidos, o trabalho docente envolve atividades de ensino, pesquisa e extensão para todos os professores. E mais, o professor que é admitido no quadro docente do Instituto Federal do Paraná deve estar habilitado para o ensino, pesquisa e extensão na educação básica, técnica e tecnológica. Esse é o limite e, ao mesmo tempo, o desafio da formação docente para a educação profissional e tecnológica.

Nesse sentindo, a reconfiguração do quadro anterior, para superar a contradição e os limites de exigência para o trabalho docente na EPT, deveria compor-se da seguinte maneira:

QUADRO 9 - APRESENTAÇÃO DE COMO DEVERIA FICAR A REDAÇÃO QUANTO ÀS EXIGÊNCIAS DE TITULAÇÃO E DE CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS PARA O EDITAL DE CONCURSO PÚBLICO PARA A CARREIRA EBTT NUMA DETERMINADA ÁREA DO CONHECIMENTO: UMA PROPOSTA

Física/Graduação Licenciatura Dedicação Exclusiva	Concepções de ensino e aprendizagem em Física. Dinâmica e Energia Mecânica. Termodinâmica. Enfoques metodológicos e estratégias didáticas para o ensino de Física na escola e demais espaços de aprendizagem. Debates atuais sobre os conteúdos de Física para o ensino médio. Relatividade. Eletricidade. Transposição e mediação didática no ensino de Física: relações entre ciência e o conhecimento escolar. História e Filosofia da Ciência: tendências de investigação e perspectivas de abordagem no ensino de Física. Magnetismo. Eletromagnetismo. Física Moderna. Relações entre ciência, tecnologia e sociedade: tendências de investigação e perspectivas de abordagem no ensino de Física. O processo de investigação e a relação teoria-prática na formação de professores de Física. Mecânica Quântica. Mecânica Clássica. Formação de professores de Física: tendências e perspectivas atuais. Óptica

	Física e Geométrica. Física Moderna e Contemporânea no Ensino Médio: tendências de investigação e perspectivas de abordagem em sala de aula.

Fonte: Organização do autor.

O edital de nº 90/2013 do concurso público de provas e títulos atribuiu provimento a 36 vagas qualificadas para o regime de trabalho de 20 horas e dedicação exclusiva. Pare esse edital, o que há de se destacar em relação aos editais anteriores é que, em nosso entendimento, houve um avanço referente aos requisitos de seleção e, por isso, uma exigência mais formativa para o candidato ao cargo de professor para EBTT. Para todas as áreas de conhecimento e para todos os *campi*, foi exigido um conteúdo pontual que remete aos conhecimentos pedagógicos elementares para a atuação na educação profissional e tecnológica. Apresentamos um exemplo desse conteúdo para uma determinada área de conhecimento:

QUADRO 10 - EXCERTO DO EDITAL Nº 90/2013 QUANTO INFERIÇÃO DE CONTEÚDOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.

“O item 1 dos conteúdos programáticos do Edital nº 90/2013-Progepe/IFPR, **somente será considerado para sorteio entre outros temas elencados, na respectiva tabela, para a prova escrita,** por atender aos critérios de seleção e à concepção de ensino do IFPR”.			
Área de Conhecimento	**Código**	**Campus**	**Conteúdo Programático**
Administração	02	Assis Chateuabriand	**1. O ensino de Administração na relação interdisciplinar com áreas e eixos tecnológicos, na perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica, dos Institutos Federais: desafios contemporâneos.** 2. Plano de negócios e empreendedorismo. 3. Ambiente empresarial: identidade e avaliação de oportunidade de negócios. 4. Balanço patrimonial e demonstrativo de resultado do exercício. 5. História da teoria

			administrativa. 6.Gerenciamento de projetos.

Fonte: Edital nº 90/2013 Progepe/IFPR (organização do autor).

O que nos chama a atenção nesse quadro? A orientação dada para os candidatos a respeito do conteúdo “O ensino de Administração na relação interdisciplinar com áreas e eixos tecnológicos, na perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica, dos Institutos Federais: desafios contemporâneos.” Seria esse o conteúdo imprescindível como garantia de que se selecionaria um profissional para o magistério com perfil para a docência na educação profissional e tecnológica? Mas a orientação é clara: somente será considerado para sorteio entre outros temas elencados para a prova escrita, desconstituindo-o como conteúdo obrigatório para a prova didática e de memorial descritivo.

Aqui aparece mais uma vez a contradição, por que, ao se tratar de “atender aos critérios de seleção e à concepção de ensino do IFPR”, esses conhecimentos deveriam ser garantidos, salvaguardando o direito e a garantia de assegurar que o profissional selecionado teria a apropriação da natureza e especificidade da educação profissional e tecnológica.

Ainda o edital de nº 90/2013 assegura algumas particularidades a serem observadas no que compreendemos sobre políticas de formação para professores da EPT. Apresentamos, na sequência, o item do edital que infere os critérios de avaliação:

QUADRO 11 - EXCERTO DO EDITAL Nº 90/2013 QUANTO OS CRITÉRIOS DA PROVA ESCRITA

Prova Escrita	**Pontuação Máxima**
1. Apresentação estruturada do conteúdo: introdução, desenvolvimento e síntese.	2,0
2. Adequação ao tema e sua pertinência ao Instituto Federal do Paraná.	2,0
3. Fundamento teórico, consistência argumentativa e diálogo com a literatura.	2,0
4. Atualidades das informações.	2,0
5. Redação: ortografia, concordância e clareza de linguagem na redação da prova.	2,0

Fonte: Edital nº 90/2013 Progepe/IFPR (organização do autor).

Observamos que, para a prova escrita, o descritor “Adequação ao tema e sua pertinência ao Instituto Federal do Paraná” é exigido para a abordagem do tema sorteado. Compreende-se que o candidato ao cargo de professor para a educação profissional e tecnológica, tenha conhecimentos sobre essa modalidade de ensino e de seus aspectos institucionais.

Em relação aos critérios avaliativos impostos para a segunda etapa da seleção, que envolve a prova didática, os candidatos das áreas de conhecimento que implicam graduação/bacharelado devem demonstrar conhecimentos do campo pedagógico, sem os possuírem academicamente. Essa modalidade de prova solicita conhecimentos de planejamento de aula que envolvem objetivos de ensino, procedimentos de ensino, material de ensino, instrumentos e critérios avaliativos, ou seja, conhecimentos no campo da didática.

QUADRO 12 - EXCERTO DO EDITAL Nº 90/2013 QUANTO OS CRITÉRIOS DA PROVA DIDÁTICA

Prova Didática	**Pontuação Máxima**
1. Adequação e clareza dos **objetivos** da aula.	2,0
2. Dados essenciais dos c**onteúdos** da aula.	
3. Seleção dos **procedimentos didáticos**	
4. Seleção do **material didático.**	
5. **Instrumentos** de **avaliação de objetivos**	
6. Referências	

Fonte: Edital nº 90/2013 Progepe/IFPR (organização do autor).

Em relação ao desenvolvimento do trabalho do professor no exercício da aula, compreendemos que novamente os conhecimentos em torno da didática são inquestionáveis: trata-se da transposição e mediação do conhecimento científico para conhecimentos escolares. Elementos do campo da didática encontram-se nos quadros seguintes, que apontam os critérios quanto ao desempenho docente no âmbito da educação profissional e tecnológica.

QUADRO 13 - EXCERTO DO EDITAL Nº 90/2013 QUANTO OS CRITÉRIOS DO DESENVOLVIMENTO DA AULA (PROVA DIDÁTICA)

Desenvolvimento da Aula (oral)	Pontuação Máxima
1. Introdução	4,0
2. Apresentação estruturada do conteúdo	
3. Suporte teórico conceitual	
4. Atualidade das informações (exemplificação)	
5. Domínio do conteúdo	
6. Uso do material didático	
7. Adequação ao tempo	
8. Síntese integradora: considerações finais	

Fonte: Edital nº 90/2013 Progepe/IFPR (organização do autor).

Ainda, há os critérios quanto à postura do candidato à docência no desenvolvimento da aula:

QUADRO 14 - EXCERTO DO EDITAL Nº 90/2013 QUANTO OS CRITÉRIOS À POSTURA DO PROFESSOR DURANTE A AULA (PROVA DIDÁTICA)

Postura do Professor durante a Aula	Pontuação Máxima
1. Variação de procedimentos didáticos: interrogação, exemplificação.	4,0
2. Linguagem verbal clara, fluente e objetiva, dicção, fluência e entonação.	
3. Linguagem não-verbal: gestos e movimentação.	
4. Comunicabilidade e interatividade.	
5. Autocontrole e segurança.	

Fonte: Edital nº 90/2013 Progepe/IFPR (organização do autor).

O edital em tela contempla, como etapa do processo seletivo, um memorial descritivo mediante seus critérios de julgamento, como demonstra o quadro 15. Estea preveem elementos conceituais no que tange à trajetória profissional e acadêmica, apropriação da função social do Instituto Federal do Paraná, compreensão de que o trabalho docente na educação profissional e tecnológica envolve atividades no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão em especial para os cargos com o regime de trabalho de dedicação exclusiva, pela qual o candidato deve apresentar um plano de trabalho.

QUADRO 15 - EXCERTO DO EDITAL Nº 90/2013 QUANTO AOS CRITÉRIOS DO MEMORIAL DESCRITIVO

Prova de Memorial Descritivo	Pontuação Máxima
1. Explicitação da **trajetória profissional e acadêmica**	1,5
2. Explicitação de **comprometimento com a Educação no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico**	1,5
3. Explicitação de **conhecimento do IFPR** e da legislação que o rege.	1,5
4. Explicitação de intenções, interesses e motivações para ingressar e permanecer no campus.	1,5
5. Capacidade no aspecto afetivo: diálogo, empatia, cooperação e liderança de equipe.	1,5
6. Comportamento reflexivo e flexível.	1,5
7.Verificar as potencialidade pessoais para atuação nas **atividades laborais de ensino, extensão e pesquisa** junto à instituição.	1,0

Fonte: Edital nº 90/2013 Progepe/IFPR (organização do autor).

O edital de nº 08/2014 dá provimento de 234 vagas para o cargo de professor do ensino básico, técnico e tecnológico, com ampla expansão conferida à política de interiorização do Instituto Federal do Paraná, composto no Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018), para os *campi* e *campi* avançados. As vagas ofertadas compreendem o regime de trabalho de 20 horas semanais (17 vagas) e de dedicação exclusiva (217 vagas). É o edital com a maior oferta de vagas no recorte temporal de 2010 a 2016, em que o IFPR tem ampliado sua oferta de ensino na educação profissional e tecnológica.

As vagas são distribuídas nas mais diversas áreas de conhecimento do núcleo comum curricular, com exigência sumária da titulação em licenciatura e, nas áreas de conhecimento do núcleo técnico e tecnológico, com exigência de graduação, bacharelado e tecnologia. Esse edital indica, no item “Do Provimento das Vagas”, que “o candidato investido no cargo, em área específica que não possua licenciatura, deverá submeter-se aos requisitos estabelecidos pelo Instituto Federal do Paraná”. Tais requisitos remetem à Resolução nº 003/2009, do Conselho Superior do IFPR. que estabelece normas de concurso público para a carreira do magistério no Instituto Federal do Paraná, a qual, em seu artigo 44, expressa que “o candidato investido no cargo, em área específica do ensino técnico que não possua licenciatura,

deverá submeter-se a preencher este requisito no prazo máximo de 23 (vinte e três) meses*”.*

Nesse sentido, aponta-se uma questão a se resolver no âmbito da política educacional, na particularidade do IFPR, que se expressa na necessidade de os docentes apresentarem comprovação quanto à formação pedagógica promovida ou não pela instituição e ao tipo de formação que se tem ocupado a apresentar a esses docentes.

Destaca-se, como especificidade deste edital, que as provas compreenderam quatro etapas: prova objetiva, prova discursiva, prova de desempenho didático e prova de títulos. Para a prova objetiva, foi exigido, para todas as áreas em concorrência, conteúdos de Língua Portuguesa (12 questões), legislação (06 questões), conhecimentos específicos (24 questões) e conteúdos pedagógicos (06 questões). No quadro abaixo, destacamos quais seriam esses conteúdos pedagógicos.

QUADRO 16 - EXCERTO DO EDITAL Nº 08/2014 QUANTO AOS CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS COMO CRITÉRIO DE EXIGÊNCIA PARA A PROVA OBJETIVA

Conhecimentos Pedagógicos
História, Filosofia e Sociologia da Educação. Pesquisa e Pratica Pedagógica. Psicologia da Educação. Legislação Educacional. Organização do Trabalho Docente. Teoria e Prática de Currículo. Gestão Educacional e Escolar. Planejamento Educacional e de Ensino. Avaliação Educacional e de Ensino. Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à Educação. Educação Inclusiva-democratização do acesso e garantia da permanência escolar. Ética e Meio Ambiente. **Relações Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS).**

Fonte: Edital nº 08/2014 Progepe/IFPR (organização do autor).

Constatamos que exigir que os conhecimentos pedagógicos sejam contemplados apenas com 06 (seis) questões numa prova de formato objetiva, para um concurso de provimento de vaga para o magistério na carreira de EBTT, é insuficiente. Expressa, nesse sentido, um grande descuido quanto a um concurso interessado em selecionar docentes que tenham apropriação do campo da educação profissional e tecnológica. Observa-se, contudo, que o quadro 16 apenas contempla conhecimentos específicos à EPT no item “Relações Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS)”.

O edital de nº 12/2015 regulamenta o concurso público de provas e títulos para o provimento de 143 (cento e quarenta e três) vagas para o cargo de professor do ensino básico, técnico e tecnológico, com distribuição de 04 vagas para o regime de 20 horas semanais e de 139 vagas para o regime de dedicação exclusiva, para diversas áreas de conhecimento e *campi*.

Para a prova de títulos e análise de currículo, chama-nos a atenção a descrição de “Titulação Adicional: Licenciatura ou Formação Pedagógica”, com aderência de 10 (dez) pontos. Ao se tratar de um concurso para o magistério, admitir que uma titulação de licenciatura ou formação pedagógica seja compreendida como “titulação adicional” indica uma compreensão de que os conhecimentos pedagógicos ocupam uma posição secundarizada num processo seletivo para o exercício da docência.

No que se refere ao programa de conteúdos para as provas objetiva, discursiva e de desempenho didático, extraímos duas áreas do conhecimento, para que pudéssemos fazer a comparação das exigências no campo dos conteúdos pedagógicos:

QUADRO 17 - COMPARATIVO ENTRE ÁREAS DE CONHECIMENTO NO QUE TANGE AOS TIPOS DE PROVAS E AOS CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS EXIGIDOS PELO EDITAL Nº 12/2015

Área de Conhecimento	Prova Objetiva	Prova Discursiva	Prova Didática
Engenharia Elétrica Bacharelado em Engenharia Elétrica ou Eletrotécnica, Superior de Tecnologia em Eletrotécnica.	Circuitos elétricos de corrente alternada monofásicos e trifásicos. Circuitos magnéticos e transformadores. Circuitos equivalentes de transformadores. Instrumentação e medidas elétricas. Máquinas elétricas rotativas. Automação industrial. Eletrônica digital e analógica. Sistema	O candidato realizará uma dissertação acerca de conhecimentos específicos descritos no conteúdo programático da Prova Objetiva da área de atuação do cargo.	Circuitos elétricos de corrente alternada monofásicos e trifásicos. Circuitos magnéticos e transformadores. Máquinas elétricas rotativas. Manutenção de equipamentos elétricos de alta tensão. Geração, Transmissão, e Distribuição de Energia Elétrica. Instalações Elétricas

	de controle de processos industriais. Microcontroladores.		Industriais.
Português Licenciatura em Letras/Português.	Os Gêneros textuais/discursivos e sua abordagem em ensino de Língua Portuguesa. Metodologia do ensino de Língua Portuguesa e suas reflexões. Prática de reflexão linguística nas aulas de Língua Portuguesa. O ensino da Língua Culta a partir de práticas de reflexão linguística nas aulas de Língua Portuguesa. O ensino de literatura. A teoria literária e a natureza da literatura em sala de aula. As escolas literárias. O uso de novas tecnologias no ensino de Língua Portuguesa e Literatura.	O candidato realizará uma dissertação acerca de conhecimentos específicos descritos no conteúdo programático da Prova Objetiva da área de atuação do cargo.	Prática de leitura, escrita e oralidade. O ensino e reflexão sobre a língua. O uso de novas tecnologias no ensino de Língua Portuguesa e Literatura. A teoria literária e a natureza da literatura em sala de aula. Diálogos entre diversas linguagens artísticas e a literatura. As escolas literárias.

Fonte: Edital nº 12/2015 Progepe/IFPR (organização do autor).

A análise do quadro 17 revela duas áreas de conhecimento distintas, mas submetidas ao mesmo edital de concurso para seleção de profissionais para o exercício do magistério para a carreira EBTT. Uma área de conhecimento com requisito de licenciatura e outra área com requisito de bacharelado. Uma área que exige conteúdos específicos. em relação estreita com os postulados do ensino e da prática pedagógica, e outra área que exige conteúdos específicos sem qualquer relação estabelecida com o campo do ensino e das práticas pedagógicas.

O mais recente edital de concurso público para professor de EBTT do IFPR é o edital de nº 15/2016, que dá provimento para 39 vagas. Esse mesmo

edital também regula o provimento para vagas de técnicos administrativos em educação.

A análise do edital de nº 15/2016 possibilita-nos apontar que consta das seguintes etapas de seleção: 1) prova objetiva e discursiva; 2) prova de desempenho didático; e 3) prova de títulos. Para a prova objetiva e discursiva, os conteúdos exigidos perpassam a compreensão da legislação e o contexto histórico da educação profissional, científica e tecnológica (05 questões), conhecimentos educacionais (05 questões) e conhecimentos específicos (30 questões). Já na prova discursiva, realizada na mesma data da prova objetiva, o candidato deverá dissertar acerca de conhecimentos específicos da área de atuação do cargo.

Observa-se que, para todo o processo de seleção que compreende o edital, é somente na etapa da prova objetiva — e com apenas 05 questões — que se exigem domínios de conhecimentos pedagógicos para o exercício do magistério na educação básica, técnica e tecnológica.

O edital determina que "a prova de desempenho didático tem como objetivo apurar a capacidade de planejamento de aula, de comunicação e de síntese do candidato, bem como seu conhecimento da matéria de aula a ser proferida". A comissão julgadora é composta de três membros, sendo 01 (um) professor da área de conhecimento interno, 01 (um) professor da área de conhecimento externo e 01 (um) professor licenciado ou pedagogo. A exigência no cômputo pedagógico também é mínima: como se pode observar, apenas 01 membro deve possuir conhecimentos pedagógicos.

No período de 2010 a 2016, a expansão do quadro docente para provimento das vagas no Instituto Federal do Paraná alcançou os seguintes números:

QUADRO 18 - EXPANSÃO DE VAGAS PARA O QUADRO DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ ENTRE 2010 E 2016

Editais/Ano	Quantitativo de Editais	Vagas
2010	4	67
2011	3	179
2012	2	93
2013	1	36
2014	**1**	**234**
2015	1	143
2016	1	39
Total	**13**	**791**

Fonte: Editais de concurso público Progepe/ IFPR (2010-2016) (organização do autor).

O quadro 18 demonstra que, na expansão do quadro docente do Instituto Federal do Paraná entre o ano de 2010, quando do seu primeiro edital de concurso público docente para a carreira EBTT, e o ano de 2016, foram selecionados 791 docentes. Observa-se que, somente para o ano de 2014, foram selecionados 234 docentes para as áreas comuns do currículo e as áreas específicas da educação técnica e tecnológica, enquanto que, para o ano de 2013, o número de docentes que entraram na instituição foi de 36.

Isso nos leva a compreender que, no governo Dilma (2011-2014), a política de expansão do quadro docente do IFPR ganhou maior expressividade, também por conta da política industrial PBM, que teve foco e estímulo à inovação e à competitividade da indústria nacional, demandando, para a educação profissional, seus interesses econômicos. Conforme observa o documento, “ao mobilizar as forças produtivas para inovar, competir e crescer, *o Plano busca aproveitar competências presentes nas empresas, na academia e na sociedade*, construindo um país mais próspero e inclusivo” (BRASIL, 2011, p. 7, grifos nossos).

5.4 TENSIONAMENTOS ENTRE EDITAIS DE CONCURSO PÚBLICO DO IFPR E POLÍTICAS INSTITUCIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.

Exposta a análise sobre os editais de concursos públicos (2010-2016), pode-se agora fazer inferência sobre as políticas de formação de professores

expressas neles para a carreira de professor de EBTT no âmbito do IFPR e a relação que estabelecem com os documentos norteadores da educação profissional e tecnológica.

Cabe explicitar que os documentos norteadores, na esfera nacional, aos quais nos referimos são os já expostos nesta tese, a saber: a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008; o documento-base publicado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (2008); a Resolução CNE/CP nº 02/2015; e o Parecer CNE/CP nº 02/2015, que trata das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica. Já os documentos norteadores da política no âmbito do IFPR são os seguintes: o Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018) e a Resolução nº 19/2017, que estabelece a política institucional de formação de profissionais do magistério da educação básica no IFPR e aprova o regulamento para o projeto pedagógico de cursos de licenciatura.

Pensar a formação dos trabalhadores na escola remete a pensar o tipo de abordagem deste termo, “formação na escola”. É preciso colocar a escola no “conjunto da vida social”. Desse modo, é necessário contemplar as condições, relações e processos no âmbito vivo de relações que nos formam, por incidirem em nossos modos de ser, de sentir, de pensar e de agir no mundo (ALGEBAILE, 2016).

Algebaile, recorrendo às formulações de Gramsci (2000), Castel (1998), Donzelot (2001), Petitat (2001) e Varela (1991), esclarece que a escola moderna não se instituiu como um direito, mas como recurso estratégico de um Estado em constituição que, para firmar-se como instituição política e segundo novas formas de legitimação do poder, precisa desenvolver instituições que realizem com efetividade novas e mais complexas funções de dominação e controle da população e do território.

A análise dos editais de concurso público para a carreira de professor do EBTT no âmbito do Instituto Federal do Paraná atende ao recorte de 2010 a 2016, por entendermos que, nesse período, efetivam-se as políticas de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica no estado do Paraná, em estreita relação com as políticas desenvolvimentistas do governo

federal no país, vide a PITCE e a PDP, implantadas no período do governo de Lula (2004 a 2010), e a PBM, no governo de Dilma (2011-2014).[76]

Nesse sentido, apontamos algumas clivagens no campo das políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica, cuja expressão aloja-se no escopo legal desses editais, a saber:

1) Os editais apresentam constantes contradições: concomitante às exigências de formação no campo do ensino e das práticas pedagógicas para as áreas que correspondem ao núcleo básico do currículo, que são aquelas que exigem a titulação de licenciatura, a formação para o domínio de conhecimentos pedagógicos para a maior parte das áreas de conhecimento em disputa nesses editais, que são específicas do núcleo técnico e tecnológico, não é exigida. No entanto, disputam-se vagas para a docência na educação básica, técnica e tecnológica;

2) Os conhecimentos exigidos no âmbito do ensino e das práticas pedagógicas não apontam concepção no campo específico da educação profissional e, desse modo, não contemplam uma seleção para o exercício do magistério que dê conta e que contribua para a formação da classe trabalhadora na perspectiva da politecnia;

3) Os editais de 2010 a 2016 têm ampliado o quadro docente, em sua maioria, com o regime de trabalho de dedicação exclusiva. Isso implica que as condições de trabalho do professor no Instituo Federal do Paraná contribuam para uma possível educação integral dos estudantes oriundos da classe trabalhadora;

4) A dualidade entre educação geral e educação técnica ainda é persistente no processo seletivo, o que nos autoriza a afirmar que esse dualismo apresenta-se como um limite na relação ensino-aprendizagem no âmbito da educação profissional e tecnológica;

5) Para as áreas de conhecimento em que os professores não comprovem titulação em licenciatura, os candidatos ao trabalho docente na EPT deverão cumprir a exigência, no prazo de 23 (vinte e três) meses, de comprovação em formação pedagógica. Desse modo, apontamos a

[76] A exposição a respeito da política industrial difundida nos governos de Lula e Dilma encontra-se com mais relevo na seção 3, quando tratamos da categoria “reestruturação produtiva” e do surgimento do conceito de arranjos produtivos locais .

necessidade e urgência de políticas de formação continuada de professores que atendam às determinações da Resolução CNE nº 02/2015 e da Resolução IFPR nº 19/2017; e

6) O conteúdo dos editais examinados, por dar ênfase aos conhecimentos específicos das áreas científicas em disputa, apontam para o atendimento aos APLs, em clara aproximação com as necessidades de uma formação para atender às exigências do mercado, portanto, uma educação polivalente, tensionando com a política expressa nos documentos institucionais na esfera nacional e no âmbito do Instituto Federal do Paraná.

Compreendemos, no escopo deste trabalho, que a política se expressa, de acordo com Boron (2006), nos princípios da reflexão teórico-política de Marx, por configurar-se no caráter teórico-prático, e não no caráter contemplativo. Assume um vínculo íntimo, articulado com os movimentos e as lutas sociais pela conquista do poder político. Em outras palavras, em Marx[77], a política assume como essência a atividade prática, e seu significado só pode ser compreendido no conjunto da vida social (p.297). Isso possibilita apontar que a política de formação de professores para a educação profissional e tecnológica no âmbito do IFPR, quando da análise dos editais de concurso público, expressa uma formação de caráter teórico-prático, em conformação e ajustamento ao contexto da reestruturação produtiva e da acumulação flexível, conforme já foi apontado nesta tese.

Ao produzirmos esta seção e indagarmos que formação de professores os editais de concursos públicos têm exigido para a contratação de professores para o trabalho na educação profissional e tecnológica no Instituto Federal do Paraná, percebemos que se tratam, nos editais, das categorias dos arranjos produtivos locais e, nos documentos orientadores, da politecnia.

Compreendemos, assim, que as políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica encontradas nos editais alinham-se às cadeias produtivas, por defenderem uma formação para a empregabilidade e para a competitividade, recorrendo ao discurso da inovação por meio da

[77]Segundo Boron (2006), Marx inicia o seu projeto teórico com uma crítica ao Estado, à política e ao direito em obras como *A questão judaica* (1843), *Crítica da filosofia do direito de Hegel* (1843), *O Rei da Prússia e a reforma social* (1844) e *A ideologia alemã* (1845).

inserção de novas tecnologias, que impõem a reorganização das relações de produção e da formação das forças produtivas.

A seguir, apresentaremos o estudo do perfil dos professores, com o objetivo de trazermos mais elementos os quais possam elucidar a problemática desta tese, que é explicitar as políticas que vêm concorrendo para a formação dos professores que trabalham na educação profissional e tecnológica no Instituto Federal do Paraná.

6. PERFIL DOS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ: O QUE REVELAM OS PROFESSORES

> "O intelectual não cria o mundo no qual vive. Ele já faz muito quando consegue ajudar a compreendê-lo e explica-lo, como ponto de partida para sua alteração real." (Florestan Fernandes)

Esta seção tem como objetivo analisar o contexto em que se encontra o trabalho docente no IFPR, levando em conta os perfis dos professores no que diz respeito a seus processos formativos quanto à relação entre trabalho e educação. Cabe contextualizarmos que, com a promulgação da Resolução CNE/CP nº 02/2015[78], em 1º de julho de 2015, as instituições de ensino superior deveriam atender a seus dispositivos por meio das adequações necessárias aos projetos pedagógicos de cursos de formação de professores.

Assim, na particularidade do Instituto Federal do Paraná, no mesmo ano em que foi exarada a resolução, foram designados, por meio de portaria[79], servidores pesquisadores no campo da formação de professores, da reitoria e de diversos *campi* da instituição, para comporem um grupo de trabalho (GT) que promovesse institucionalmente o debate acerca dos desafios impostos, pela política nacional, à política de formação de professores no âmbito local.

O "Grupo de Trabalho Licenciaturas", assim denominado, desenvolveu trabalhos de articulação, debate e formação em 23 reuniões — via videoconferência[80], em sua maioria, e outras presenciais, considerando a localização dos *campi* do IFPR, distribuídos pelo estado. Além das reuniões do referido GT, foram promovidos dois encontros com os coordenadores de cursos de licenciaturas de todos os *campi* que ofertam essa modalidade, havendo a orientação de que, a partir dos debates desenvolvidos nesses encontros, os coordenadores os replicassem aos demais docentes em seus *campi* de origem.

---

[78] Como já mencionamos anteriormente, essa resolução trata das diretrizes nacionais curriculares da formação inicial e continuada dos profissionais de educação no âmbito do governo Dilma.

[79] Refere-se à Portaria IFPR nº 2071, de 04 de novembro de 2015.

[80] Todas essas reuniões possuem registros em ata, as quais estão disponibilizadas para consulta pública.

O trabalho do GT Licenciaturas despertou a necessidade de se dar continuidade aos fóruns de debates sobre a formação de professores no IFPR[81]. Desse modo, em outubro de 2016, ocorre o III Fórum das Licenciaturas, na cidade de Palmas/PR, com o objetivo de debater e deliberar as proposições político-pedagógicas no âmbito institucional frente às orientações da Resolução CNE/CP nº 02/2015. Toda essa articulação institucional expressou-se na Resolução IFPR nº 19, de 24 de março de 2017, que estabelece a política institucional de formação de profissionais do magistério da educação básica no IFPR e aprova o regulamento para o projeto pedagógico de curso de licenciatura.

Postas essas considerações, aponta-se que os discursos dos professores que responderam aos questionários — os quais serão objeto de análise na sequência —, assim o responderam no contexto em que o IFPR promovia o movimento de debate e articulação da política-macro exarada pelos documentos do MEC para a particularidade dos dilemas e desafios em que os *campi,* em seus APLs, se materializavam.

Contudo, antes de fazermos tal análise, é necessário considerar as relações apontadas anteriormente quanto aos editais.

Percebemos, na seção 05, que os 13 editais analisados selecionaram docentes para 791 vagas para a educação profissional e tecnológica. Observamos também que, nessas vagas, os editais compreendem a seleção de docentes para áreas que compõem o núcleo curricular de formação geral, que exigem licenciatura, e de docentes para núcleo curricular de formação técnica e tecnológica, que não exigem o curso de licenciatura, embora os docentes devam apresentar comprovante, no prazo de 23 meses, de cursos de formação pedagógica, por exigência da lei.

Compreendemos que esses editais acabam expressando uma determinada concepção de política para a formação de professores que atuariam na EPT, ao regularem um processo seletivo cuja ênfase não está na exigência dos conhecimentos pedagógicos (licenciatura), e sim nos conhecimentos específicos (bacharelado e/ou tecnologias) para o cargo de docente, concorrendo, desse modo, a uma política de esvaziamento do que

[81] Em 2012 e 2014, o Instituto Federal do Paraná promoveu o I e o II Fórum das Licenciaturas.

seja a compreensão da docência para a educação básica, técnica e tecnológica.

Entendemos, nesse sentido, que o processo seletivo também é formativo, pois assenta-se nas bases materiais e sociais decorrentes das transformações que se processam historicamente. As etapas de provas que compreendem os editais – prova escrita (objetiva e discursiva), prova de desempenho didático e prova do memorial descritivo e titulação — promovem o papel de formação, pois clivam o processo seletivo do perfil de profissional que desejam para seus quadros docentes. Observamos que conhecimentos de natureza sobre educação, trabalho, ciência, cultura e tecnologia não têm um lugar de relevância nos programas de conteúdos desses processos, tensionando, assim, com os documentos institucionais, seja no âmbito da legislação nacional, seja nos documentos internos do Instituto Federal do Paraná.

Uma formação que não faz referências aos conceitos de educação, trabalho, ciência e cultura, que entendemos necessários à produção da existência – e o movimento da produção da existência se faz nas relações sociais de produção — , é uma educação que concorre ao processo de alienação do ser humano. Mészáros (2016), filósofo húngaro, afirma que

> a ideia central dos sistemas de Marx é sua crítica da reificação capitalista das relações sociais de produção, da alienação do trabalho por meio das mediações reificadas de trabalho assalariado, propriedade privada e troca (p. 93).

É necessário superar o estágio da alienação e reificação das relações sociais de produção cimentadas pelas mediações do trabalho assalariado, da propriedade privada e troca, e isso tudo é posto na concepção de uma educação para o trabalho mercadológico em que a formação humana omnilateral acaba ocupando uma esfera secundária. Nesse sentido, compreendemos que, em se tratando do campo do trabalho e educação, a apropriação dos conhecimentos da ciência, tecnologia e cultura possa criar mediações para o processo de constituição de um novo ordenamento político, econômico e jurídico que concorra para a formação de uma nova humanidade.

Todavia, a formação omnilateral que se espera alcançar para o processo formativo do trabalhador, na esfera da educação profissional e tecnológica, cabe ser antecipada no processo formativo de quem forma esse trabalhador. Trata-se. portanto, da formação do professor que atua na educação profissional e tecnológica.

Uma vez esclarecido que os editais dessa instituição de educação profissional e tecnológica não seleciona docentes habilitados para essa esfera de educação, objetivamos trazer, para esta seção, a compreensão que os professores têm das relações entre trabalho e educação em seus processos formativos, em aspectos concernentes à docência na educação profissional e tecnológica. Inquirimos respostas a respeito de: a) Disciplina(s) que leciona(m); b) Regime de trabalho; c) Tempo de trabalho; d) Formação acadêmica; e) Titulação máxima; f) Apropriação que trazem a respeito da relação entre trabalho e educação; g) A compreensão sobre o currículo integrado na educação profissional e tecnológica; h) A compreensão sobre as atribuições do cargo e os conhecimentos requeridos no âmbito do exercício da docência; e i) O entendimento sobre a formação necessária para a docência.

Como anunciado na introdução, para a coleta de dados referentes ao perfil, foi feito um questionário apresentado ao universo dos professores através do *Google Drive Online*. Esse questionário esteve organizado em 09 (nove) perguntas, sendo 05 (cinco) de caráter objetivo e 04 (quatro) de caráter discursivo. Foi enviado ao *e-mail* de 460 docentes: aos docentes que possuem cursos de licenciaturas e aos docentes que possuem somente cursos de bacharelados e/ou tecnologias como formação inicial. Não nos interessou, neste momento, selecionarmos por *campus*. Dos 460 docentes, recebemos 64 respostas (13,9%), das quais 03 docentes não responderam a área de conhecimento e/ou disciplina em que atuam, conforme explicita o quadro abaixo:

QUADRO 19: PROFESSORES RESPONDENTES DOS QUESTIONÁRIOS E SUAS RESPECTIVAS ÁREAS DE CONHECIMENTO/DISCIPLINAS

Nº	**Áreas de Conhecimento/Disciplinas**	**Licenciatura/Bacharelado/Tecnologia**	**Quantitativo de docentes**
1	Física	**GRADUAÇÃO DE LICENCIATURA 39**	7
2	Matemática		4
3	Filosofia		3
4	Sociologia		2
5	Artes		2
6	Língua Portuguesa e Literatura		7
7	Geografia		2
8	História		4
9	Educação Física		3
10	Biologia		2
11	Didática, Filosofia da Educação, Antropologia, Sociologia, Educação de Jovens e Adultos		3
12	Informática	**GRADUAÇÃO DE BACHARELADO E /OU TECNOLOGIA 22**	2
13	Algoritmos		2
14	Química de Alimentos		1
15	Economia		1
16	Elétrica, Controle e Automação		1
17	Administração de Custos		2
18	Desenho Arquitetônico, Desenho Técnico e Geometria Descritiva, Perspectiva, Conforto Ambiental		2
19	Marketing, Gestão de Pessoas, Gestão Financeira, Legislação Cooperativista e Desenvolvimento Regional Sustentável		1
20	Eletrônica de Potência, Eletrônica Analógica, Eletrônica Digital, Metodologia Científica		1

21	Sistemas Distribuídos, Sistemas Operacionais, Construção de Aplicações para Internet, Laboratório de Computação, Sistemas de Informações Gerenciais, Qualidade de Software		1
22	Serviços Gastronômicos, Bebidas, eventos, Cozinha Brasileira, Cozinha Clássica, Gestão em Alimentos e Bebidas		1
23	Materiais de Construção, Construção de Edifícios, Sistemas Estruturais, Instalações Hidrossanitárias, Manutenção e Estudo de Patologias		1
24	Banco de Dados		2
25	Engenharia de Software, Tópicos Especiais em Sistemas de Informação, Análise de Projeto de Sistemas		1
26	Agricultura e Produção Animal, Extensão Rural, Horticultura, Cooperativismo		2
27	Atletismo, Cineantropometria, Fisiologia do Exercício e Treinamento Esportivo e Rendimento		1
28	Limnologia, Qualidade da Água para Aquicultura, Administração e Legislação e Tilapicultura		1
29	Brinquedos e Jogos, Administração e Marketing Esportivo, Voleibol, Atividade Física e Saúde, TCC II		2
Total de docentes: 64 (13,9%)			

Fonte: Questionário aplicado por formulário via *Google Drive* no período de 20/04/2017 a 08/06/2017 (organização do autor).

Ao examinarmos o quadro 19, observamos que, do total de docentes respondentes (64), 39 possuem graduação de licenciatura e suas respectivas áreas de conhecimento localizam-se no núcleo comum da organização curricular. Os demais respondentes (22) possuem graduação de bacharelado e/ou tecnologia, sem formação pedagógica. O quadro possibilita observar a diversidade de disciplinas tanto dos docentes licenciados quanto daqueles que não possuem a formação para a docência. Para os primeiros, objetiva-se analisar a relação que estabelecem entre trabalho e educação, haja vista que possuem formação pedagógica de algum modo; para os segundos, que possuem formação estritamente para a aplicação dos conhecimentos técnicos e tecnológicos, se fazem — e como fazem — a relação entre trabalho e educação.

De acordo com o que foi perguntado no questionário, apresentamos inicialmente o perfil dos professores do IFPR de acordo com regime de trabalho, tempo de trabalho na instituição, aspectos da formação inicial e titulação máxima. Compreendemos assim que esses dados nos indicam o perfil desses profissionais da educação básica, técnica e tecnológica.

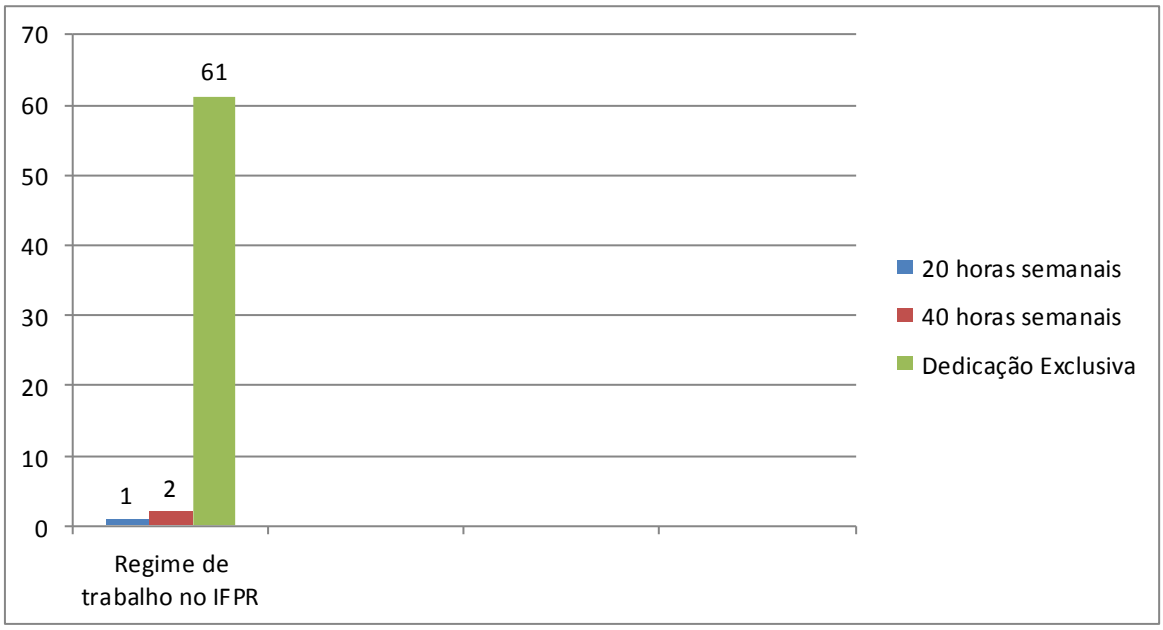
Em seguida, realizamos a análise quanto ao seguinte: a) Como você entende a relação trabalho-educação?; b) Considerando o debate sobre o currículo escolar, como você compreende o ensino integrado na educação profissional e tecnológica?; c) Considerando a matéria do edital de concurso público que regulamentou seu ingresso na carreira de professor da educação básica, técnica e tecnológica do Instituto Federal do Paraná, em que pese às atribuições do cargo e aos conhecimentos requeridos no âmbito do exercício da docência, você percebe lacunas na dimensão pedagógica da sua formação? Poderia explicitá-las?; e d) Considerando sua apropriação sobre educação profissional e tecnológica e seu percurso como docente nessa modalidade de educação, que formação você entende ser necessária para formar um/a professor/a para a educação profissional e tecnológica?

6.1 PERFIL DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ: CONDIÇÕES OBJETIVAS DE TRABALHO

Ao tratarmos da formação de professores para a educação profissional e tecnológica, apresentamos, como dissemos anteriormente, os professores que atuam nessa modalidade de ensino.

Dos 64 respondentes do questionário aplicado para o quadro docente do Instituto Federal do Paraná, quanto ao regime de trabalho, dentre as opções “a) trabalha 20h semanais”, “b) trabalha 40h semanais” e “c) trabalha em regime de dedicação exclusiva”, obtivemos as seguintes respostas:

GRÁFICO 3: REGIME DE TRABALHO NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ



Fonte: Questionário aplicado por formulário via *Google Drive* no período de 20/04/2017 a 08/06/2017 (organização pelo autor).

Dos 64 docentes respondentes, apenas 1 afirmou que trabalha em regime de 20 horas semanais (2%), 2 responderam que trabalham com carga horária de 40 horas semanais (3%) e 61 afirmaram que trabalham em regime de dedicação exclusiva. Desse modo, entendemos que, em relação às condições objetivas de trabalho, quando compreendidas na dimensão dessas respostas, em que a maioria trabalha em regime de dedicação exclusiva, é uma realidade que há condições estáveis de permanência no mesmo local de

trabalho, podendo organizar-se para atender às demandas do ensino, da pesquisa e da extensão com a qualidade acadêmica e social necessária e, inclusive, dedicar-se aos processos formativos pedagógicos, de natureza e especificidade da modalidade técnica e tecnológica — dos que já encontram em exercício, os que estão em processo de formação e os que se formarão no futuro.

Aqui cabe indagar se há políticas de formação inicial e continuada para professores da EPT promovidas no âmbito da instituição de ensino, haja vista que o quadro docente apresenta disponibilidade de carga horária para se dedicar aos processos formativos. Como afirma Moura (2008):

> Na verdade, essa questão ultrapassa os limites da educação profissional e avança na formação de professores para a carreira universitária como Engenharia, Arquitetura, Medicina, Direito e demais cursos superiores fora do âmbito das licenciaturas. O fato é que tanto a educação denominada profissional como os cursos categorizados superiores têm o objetivo de formar profissionais. Entretanto, na maioria das vezes, os trabalhadores que atuam como formadores nesses cursos não têm formação específica como professores (p.207).

Essa é uma constatação histórica no magistério brasileiro, que é reduzida em outras categorias de profissões. Veja-se, por exemplo, que, para se exercer carreira na medicina ou qualquer outra profissão liberal, é necessária a formação profissional correspondente, inclusive, com exigências dos conselhos profissionais. Para se exercer o magistério, no entanto, principalmente o superior e o profissional, não há rigor na exigência de formação.

Isso foi constatado quando estudamos as políticas para a seleção dos professores para a educação profissional e tecnológica, pelos editais de concurso público, no período de 2010 a 2016. O quadro se agrava ainda mais quando se trata de uma carreira para professor da educação básica, técnica e tecnológica, por tratar de especificidades de oferta que se agregam numa única instituição e, nesse caso, pesam apontamentos positivos e negativos, a saber:

a) Concorre, para apontamento positivo, a diversidade de níveis educacionais em oferta numa mesma instituição; quando da existência de políticas formativas, isso enriquece o debate e os processos constitutivos da formação;

b) Concorrem, para apontamento negativo, na ausência de políticas formativas, a fragmentação e o individualismo, que assumem, para os processos formativos, degraus de alienação e subsunção à função do mercado na escola, e não a função social dela.

Lembramos que, no questionário, 22 (vinte e dois) professores responderam que possuem formação de bacharelado e/ou tecnologia para atuarem na educação básica, técnica e tecnológica, não atendendo aos requisitos mínimos exigidos pela legislação nacional. Nesse sentido, é preciso considerar que a docência demanda um conjunto de conhecimentos próprios para os processos do ensino. Em outras palavras, para se formar professor é preciso formação complexa e específica.

Veiga & Amaral (2002) trazem à tona essa problematização:

> Talvez por isso, os professores, não importa bem onde se encontrem (...), parecem sofrer dos males (...) de alguns preconceitos que cercam esse ofício sem saberes: (a) basta-lhes conhecer o conteúdo; (b) basta-lhes ter talento; (c) basta-lhes ter bom senso; (d) basta-lhes seguir a sua intuição: (e) basta-lhes a experiência; (f) basta-lhes ter cultura. (...) uma vez professor, o estudante reproduzirá as práticas pedagógicas a que foi submetido por seus formadores na universidade (p.25).

A formação de professores no Brasil é compreendida como inserida no modelo de desenvolvimento socioeconômico do país. O modelo vigente é produto de uma política econômica de dependência externa. Em Fernandes (1975), encontramos apontamentos históricos de como se tem assentado o capitalismo dependente:

> (...) é preciso colocar em seu lugar o modelo concreto de capitalismo que irrompeu e vingou na América Latina, o qual lança suas raízes na crise do antigo sistema colonial e extrai seus dinamismos organizatórios e evolutivos, simultaneamente, da incorporação econômica, tecnológica e institucional a sucessivas nações capitalistas hegemônicas e do crescimento interno de uma economia de mercado capitalista (...) (p.45).

E ainda,

> (...) Mas, possui um componente adicional específico e típico: a acumulação de capital institucionaliza-se para promover a expansão concomitante dos núcleos hegemônicos externos e internos (ou seja, as economias centrais e os setores sociais dominantes). Em termos

> abstratos, as aparências são de que estes setores sofrem a espoliação que se monta de fora para dentro, vendo-se compelidos a dividir o excedente econômico com os agentes que operam a partir das economias centrais. De fato, a economia capitalista dependente está sujeita, como um todo, a uma depleção permanente de suas riquezas (existentes ou potencialmente acumuláveis), o que exclui a monopolização do excedente econômico por seus próprios agentes econômicos privilegiados (p.45).

Florestan Fernandes aponta considerações quanto ao modelo de produção econômica que tem sustentado as políticas educacionais no processo de constituição do Estado brasileiro, sobretudo, a partir da instalação da república no século XIX. Essa forma de economia de dependência aviltou sobremaneira a classe dos trabalhadores assalariados e "destituídos da população, submetidos a mecanismos permanentes de sobre-apropriação e sobre-expropriação capitalistas" (FERNANDES, 1975, p. 45).

A política educacional para o trabalho nos meandros da esfera pública tem perpassado essa concepção de economia de dependência. Os setores sociais da classe trabalhadora são os que mais sofrem a "espoliação", que remonta de fora para dentro — ou seja, das forças externas, dos chamados países externos, centrais, que determinam as forças internas, sob a hegemonia de uma burguesia dependente interna, que obedece aos comandos da grande burguesia hegemônica externa. É essa burguesia interna que ocupa a esfera do poder público expressa nas legislações educacionais para a educação profissional, com sua política de controle e "depleção" às classes destituídas da participação na economia.

A respeito da função do Estado na sociedade neoliberal, Dardot e Laval (2016) defendem a tese de que, a partir de 1980, a norma mundial da concorrência ocorreu pela conexão de um projeto político e uma dinâmica endógena, a um só tempo, tecnológica, comercial e produtiva, que levou a uma reorganização da função do Estado:

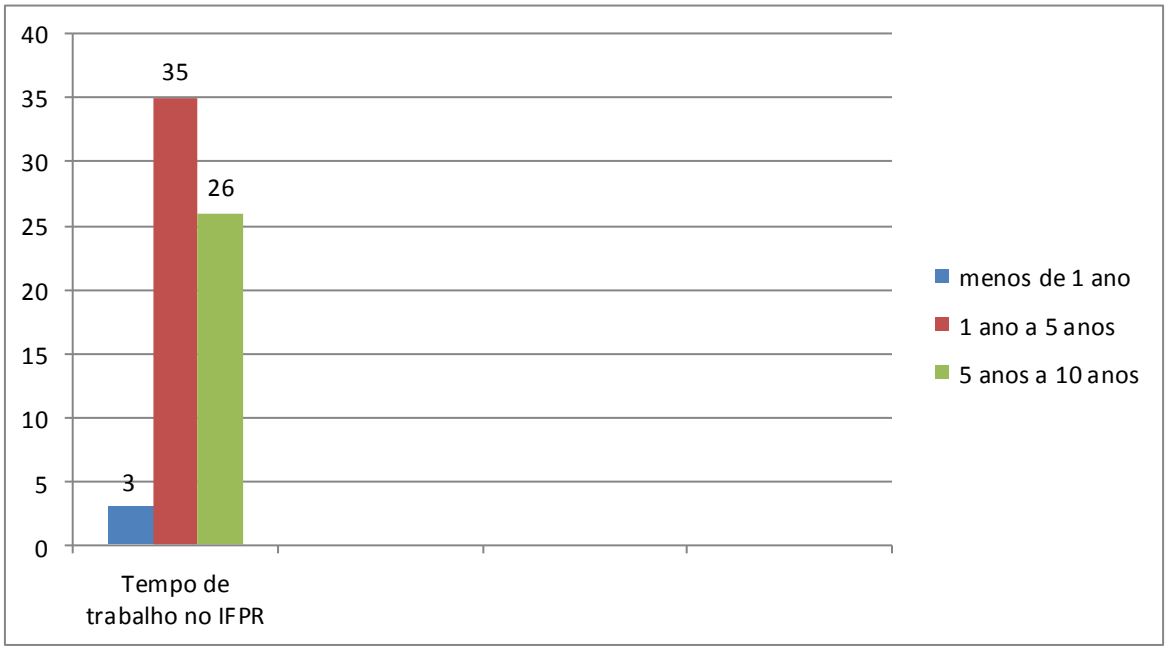
> Muito frequentemente esquecemos que o neoliberalismo não procura tanto a "retirada" do Estado e a ampliação dos domínios da acumulação do capital quanto a transformação da ação pública, tornando o Estado uma esfera que também é regida por regras de concorrência e submetida a exigências de eficácia semelhantes àquelas a que se sujeitam as empresas privadas. O Estado foi reestruturado de duas maneiras que tendemos a confundir: de fora

> com privatizações maciças de empresas públicas que põem fim ao "Estado produtor", mas também de dentro, com a instauração de um Estado avaliador e regulador que mobiliza novos instrumentos de poder e, com eles, estruturas novas de relações entre governo e sujeitos sociais (p.273).

Aqui cabe ponderar se o perfil dos professores para a educação profissional e tecnológica vem-se assumindo e configurando-se nesses pressupostos do capitalismo neoliberal. O mercado e suas leis são os condutores das políticas voltadas para a educação profissional e tecnológica e, portanto, para a formação dos professores para a educação básica, técnica e tecnológica.

Consideremos, também, nos dados coletados, a variável "tempo de trabalho" que os docentes possuem no Instituto Federal do Paraná, por entender que as relações sociais estabelecidas no campo do trabalho desenvolvem formação e concepção de educação e de mundo.

GRÁFICO 4: TEMPO DE TRABALHO NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ



Fonte: Questionário aplicado por formulário via *Google Drive* no período de 20/04/2017 a 08/06/2017 (organização do autor).

Constata-se de que os professores têm destacado que o tempo de trabalho durante o qual se encontram em exercício do magistério no ensino

básico, técnico e tecnológico no IFPR é acentuadamente curto. 35 (54,7%) respondentes indicam que trabalham entre 1 e 5 anos na instituição.

Compreendemos que esse curto tempo de trabalho dedicado ao ensino na EPT aponta que a instituição tem como desafio, no âmbito das políticas educacionais, formular e implantar políticas de formação continuada para esses profissionais da educação, no que tange à concepção de uma educação profissional que considere a formação integral do sujeito. Para isso, é necessário que esse profissional se forme em primeira instância.

Assim, nossa compreensão para essa formação deve procurar, para além das questões didático-político-pedagógicas, considerar a função social da educação profissional e tecnológica, nas diversas realidades em que se encontram os *campi* que a ofertam. Da mesma forma, como alerta Moura (2007), o efetivo trabalho do docente na educação profissional e tecnológica "não pode ser de quem apenas ministra aulas e transmite conteúdos, repetindo exemplos para a memorização dos estudantes" (p. 216).

Moura (2008) apresenta, ainda, que outro modelo de formação social compreende um escopo antagônico do que sejam os pressupostos de uma educação mercadológica. O autor afirma que outra organização social, que transcenda a lógica de acumulação e lucro do modo de produção capitalista, deve-se compor no campo das lutas sociais, no sentido de "melhorias" dentro da sociedade de classes, até que se rompa definitivamente com a lógica do capital.

> Uma sociedade que tenha o ser humano e suas relações com a natureza como centro e na qual a tecnologia esteja submetida a uma racionalidade ética em vez de estar a serviço exclusivo do mercado e do fortalecimento dos indicadores econômicos. Nessa sociedade, a pesquisa em geral e a aplicada, em particular, também podem estar voltadas para a busca de soluções aos problemas comunitários, notadamente das classes mais populares (p.197).

Nesse sentido, a forma como os processos educativos devem ser estruturados está atrelada a um referencial teórico-político-econômico que permitirá a formação de cidadãos capazes de participar politicamente na sociedade nas esferas pública e privada, que apontem para melhorias coletivas e, portanto, para uma sociedade justa.

Considera-se que o lócus da formação do professor da EPT esteja nas instituições que garantem a forma indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, como exara a Resolução nº 02/2015. Nesse sentido, entendemos que os arranjos produtivos locais (cadeias produtivas) apontam para a oferta dos itinerários formativos não somente ao considerarem o setor produtivo para a formação das forças produtivas, mas ao partirem do pressuposto de que, ao se formarem as forças produtivas, está-se formando o ser humano genérico e, portanto, está-se produzindo um ser humano em sua totalidade.

> É fundamental entender ao menos quando pensamos em educação de boa qualidade (...) uma educação voltada para a formação de cidadãos autônomos e comprometidos com um tipo de desenvolvimento socioeconômico local, regional ou global que contribua para mudanças orientadas à construção de uma sociedade justa (MOURA, 2007, p. 217).

Os APLs acabam assumindo um novo ordenamento, que são as demandas orientadas para fortalecer o mercado, na medida em que expressam o alinhamento com a política industrial (2003-2015) no âmbito da reestruturação produtiva da sociedade neoliberal, como já exposto nesta tese. No entanto, pela relação ensino-pesquisa-extensão, na perspectiva de uma educação politécnica, o professor se forma para contribuir, por meio dos processos educativos, para melhorias das condições de vida dos que vivem nas localidades em que se inserem os *campi* do IFPR. Sendo assim, conjectura-se a função social dos institutos federais como formadora para o mundo do trabalho, não apenas restringindo-se às demandas do mercado de trabalho.

Para Machado (1991), as alterações extenuantes no campo das legislações educacionais, nos contextos das reformas (que são muitas na história da educação, sobretudo brasileira), devem ser “relacionadas ao contexto das transformações e lutas sociais, pois através dela importantes componentes ideológicos e técnicos podem ser difundidos, de tal forma a integrar os diversos setores sociais à produção e à vida social” (p. 17). O conhecimento, a cultura e a tecnologia são constituidores do desenvolvimento das forças produtivas, mas também podem se constituir como processos

alienantes ao trabalhador, por não serem reconhecidos como bens sociais produzidos pelo seu próprio trabalho.

Também indagamos aos docentes do Instituto Federal do Paraná, no que concerne à formação, que graduações possuem — e que os tornam professores da educação básica, técnica e tecnológica.

GRÁFICO 5: FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ

Fonte: Questionário aplicado por formulário via *Google Drive* no período de 20/04/2017 a 08/06/2017 (organização do autor).

Dos 64 professores respondentes, 40 (62,5%) afirmaram que possuem a graduação de licenciatura, e 24 (37,5%) disseram que possuem somente a graduação de bacharelado. Não registramos nenhum professor que afirmasse ter realizado curso de formação pedagógica em sua trajetória profissional.

Quanto à natureza histórico-epistemológica, a formação de professores para a EPT tem-se configurado pela carência de regulamentação no dispositivo legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que, em seu título VI, sobre os profissionais da educação, não faz referência ao professor da educação profissional, considerando somente a educação básica e superior — ela não trata a EPT como modalidade da educação básica e superior.

A meta 15 da Lei nº 13.005/2015, que trata da formação dos professores, menciona a docência na EPT, asseverando, especificamente na meta 15.13, “desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estadual de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes”. Tal meta não assegura precisamente uma formação de graduação em licenciatura, no que tange à formação inicial. Resguarda, contudo, uma formação que valorize a experiência prática, com “cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes”.

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera dispositivos da Lei nº 9.394/96, trata dos dispositivos legais para o ensino médio e apresenta umas das primeiras providências do atual governo, no que tange à formação para a classe trabalhadora, ao promover uma educação que concorre a um trabalho simples e precarizado. Tal ação ocorre em resposta à atuação do movimento dos estudantes secundaristas de se pronunciar a respeito da conjuntura contemporânea.

A referida lei determina, entre outras medidas que impactam os processos formativos do ensino médio, a alteração do artigo 61 da LDB 9.394/96, o qual trata dos profissionais da educação, no tocante às exigências de formação para o trabalho na educação básica e técnica, a saber: “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do *caput* do art. 36” (BRASIL, 2017).

O inciso V do *caput* do artigo 36 da referida lei diz respeito à formação técnica e profissional e autoriza que professores sem formação acadêmica que comprovem “notório saber” possam ensinar. Essa política posta no escopo da lei representa um retrocesso no campo da educação de professores para a educação profissional e tecnológica, a qual, desde 1909, no ir e vir das

regulamentações oficiais, se faz sob a forma de programas emergenciais, fragmentados e aligeirados, como já apontados nesta tese.

Em total descompasso, a meta 11 do PNE propõe triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) de expansão no segmento público com as estratégias 11.1 e 11.3. Estas últimas apontam para a expansão de matrículas para formação técnica de nível médio, para o fomento e a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita, com assegurado padrão de qualidade. Mas que qualidade está em defesa?

Como afirma Saviani (2016, p. 330/37)os dispositivos do PNE, por se tratar de uma lei e de um plano de âmbito nacional, devem ser cumpridos por todas as escolas e demais instituições educativas. Nesse sentido, aponta: a necessidade de se monitorar as instituições continuamente, por meio de efetivas avaliações periódicas do cumprimento das metas; o papel do Inep de publicizar estudos, a cada dois anos, para acompanhamento do quadro evolutivo das metas e suas estratégias; o monitoramento das aplicações dos recursos dispostos no artigo 212 da Constituição Federal e no artigo 60 das disposições transitórias; a aprovação dos planos estaduais e municipais, imputando-lhes a gestão democrática; a produção de indicadores e avaliações dos rendimentos escolares e institucionais; a materialização do Sistema Nacional de Educação; o compromisso com a erradicação absoluta do analfabetismo no país; a formulação da política nacional de formação dos profissionais da educação em nível superior de todos os professores da educação básica; a aprovação da lei de responsabilidade educacional; e a regulamentação dos artigos 23 e 211 da Constituição Federal.

Ainda, Saviani (2016) considera que a defesa de uma educação pública e de qualidade social tem sido marcada historicamente por muitas disputas com a iniciativa privada, com ênfase nos mecanismos de mercado, por meio do movimento dos empresários, que se têm infiltrado nas redes públicas, via União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), nos conselhos de educação e

no próprio aparelho de Estado, como as ações do movimento “Todos pela Educação”.[82]

A política nacional de formação dos profissionais da educação em nível superior foi promulgada pelo Ministério da Educação por meio da Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015, que traça as diretrizes curriculares nacionais. O texto da referida resolução trata, em seu artigo 9º, dos cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior — que compreendem cursos de graduação de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura —, e representa significativo avanço na formação de professores, por orientar os currículos dos cursos de licenciaturas para uma possível formação ético-política dos docentes.

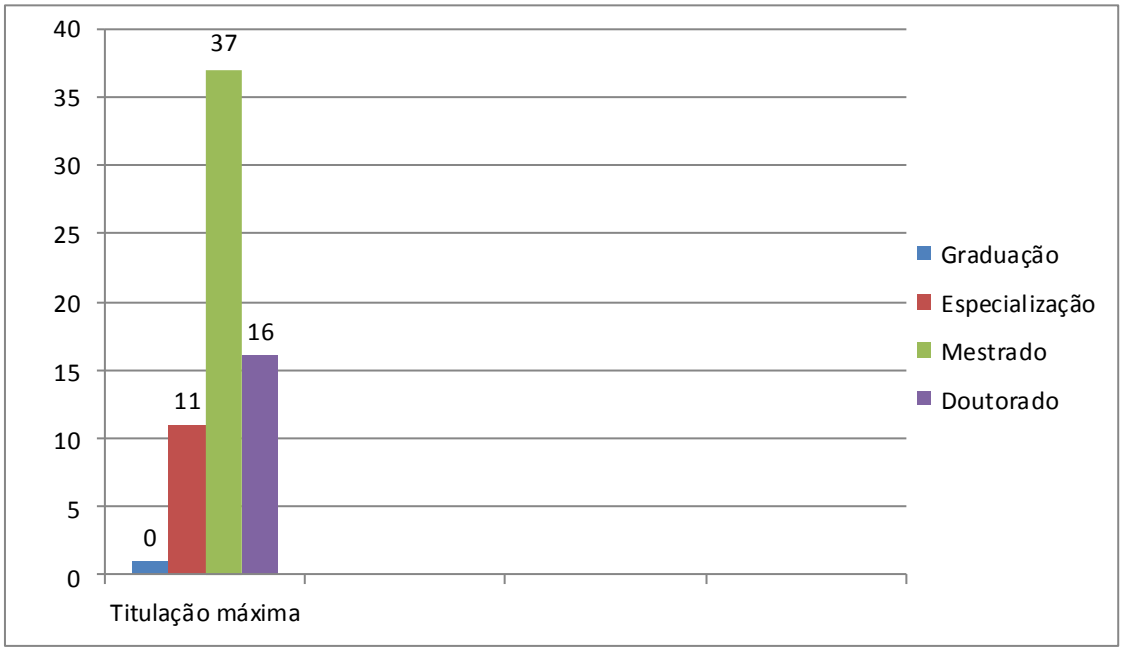
Como podemos observar no gráfico 6, há um quantitativo relevante de graduados sem licenciaturas no exercício do magistério, com entrada na carreira EBTT por meio de concursos públicos. Analisamos o descompasso entre o que impõe a legislação e o que se encontra nas determinações da realidade no exercício do trabalho docente no Instituto Federal do Paraná. Percebemos, desse modo, que a política de acesso dos docentes, por meio dos concursos públicos, tem-se emparelhado às orientações da política econômica, que remonta às demandas da reestruturação produtiva do capital.

Acompanhando essa análise, analisamos, em seguida, a titulação máxima desses profissionais que entraram na carreira EBTT de 2010 a 2016 e obtivemos os seguintes dados:

---

[82]O movimento “Todos pela Educação”, fundado em 2006, configura-se como um movimento da sociedade brasileira que tem como missão engajar o poder público e a sociedade brasileira no compromisso pela efetivação do direito das crianças e dos jovens a uma educação básica de qualidade. Acredita que, pela dimensão do desafio e da desigualdade histórica da educação no Brasil, apenas a ação dos governos não é suficiente. A participação dos diversos segmentos da sociedade, reunidos em torno de metas comuns e alinhadas com as diretrizes das políticas públicas educacionais, é fundamental para promover o salto de qualidade de que a educação básica brasileira necessita.

GRÁFICO 6: TITULAÇÃO MÁXIMA DOS PROFESSORES NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ.



Fonte: Questionário aplicado por formulário via *Google Drive* no período de 20/04/2017 a 08/06/2017 (organização do autor).

No gráfico 6, quanto à referência da titulação máxima que os professores possuem para a carreira na EBTT, observamos que 37 docentes indicaram possuir mestrado (57,8% do total), 16 indicaram possuir doutorado (25%) e 11 indicaram possuir especialização (17,2%).

Desses dados, compreendemos que, dos 64 docentes que responderam ao questionário, mais da metade possui formação em nível de mestrado para o exercício do ensino, pesquisa e extensão para ensino superior, o que não os habilita para a docência na educação básica. A oferta de ensino do IFPR, no entanto, incide majoritariamente no ensino técnico de nível médio, por força de sua lei de criação (Lei nº 11.8925/2008). Como expressa a letra da lei:

> Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais: I- ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação e jovens e adultos (...) VI- ministrar em nível superior: (...) b) cursos de licenciaturas, bem com programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional (..) (BRASIL, 2008).

E ainda:

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

Observamos que, no que tange à oferta de ensino técnico de nível médio, o IFPR tem desenvolvido esforços para ampliá-la, mas ainda não atingiu os 50% que a lei exige como oferta mínima. O desafio encontra-se no que se refere à oferta de cursos de graduação de licenciatura, que se encontra muito aquém dos 20% que a lei exige. O IFPR oferta apenas 8%, e a interrogação desta tese encontra-se neste campo: há muito ainda que expandir na oferta de licenciaturas para se atender à lei, no entanto, dos 16 cursos de licenciaturas em oferta, quais especificamente dão conta de uma formação de professores para a educação profissional e tecnológica como determina a Lei n° 11.892/2008? Em seu artigo 8º, para atender à alínea b do inciso VI do *caput* do artigo 7º, tal lei afirma: “b) cursos de licenciaturas, bem com programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional (...)” (BRASIL, 2008).

Outras ponderações necessárias: os professores que compõem o quadro docente na condição de trabalho via concurso público ou processo seletivo temporário no IFPR não possuem formação específica para o exercício da docência na EPT. Esses profissionais da educação percebem a necessidade de uma formação específica para a relação entre educação e trabalho na educação básica, técnica e tecnológica. São ponderações que permearam a segunda parte do questionário que desenvolvemos, o qual contou com o retorno de 64 docentes (13,9%), cuja análise explicitaremos na sequência.

6.2 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ

Informamos aos docentes entrevistados que a intenção da pesquisa é analisar as políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica e que, para isso, o discurso dos docentes é necessário para que o presente estudo possa dialogar com o entendimento que eles trazem do efetivo trabalho, seus dilemas e desafios para o campo da EPT. Já explicitamos que a política de expansão do IFPR, por meio dos editais de concursos públicos (2010-2016), alinharam-se à política industrial no contexto da reestruturação produtiva, materializada, sobretudo, nos governos FHC, Lula e Dilma, numa educação de concepção polivalente, enquanto os documentos institucionais e os ordenamentos jurídicos (Setec-MEC, PDI-IFPR, Resolução CNE/CP nº 02/2015 e Resolução IFPR nº 19/2017) apontaram para uma educação de concepção politécnica.

Considerar a particularidade da formação de professores para a EPT remete a pensar as contribuições que Marx e Gramsci estabeleceram em relação ao projeto de escola burguesa. O debate acerca desse projeto na história do ocidente nos leva a considerar que, para essa fração social, a burguesia, o projeto de escola se desenhou no campo da ciência empírica/pragmática e a colocou a seu serviço. Não há lutas de classes para a burguesia. Tudo se resume à categoria de população.

Em Marx (2008), encontramos na obra *Contribuição à Crítica da Economia Política* a abordagem a respeito:

> A população é uma abstração se deixo de lado as classes que a compõem. Essas classes são, por sua vez, uma palavra sem sentido se ignoro os elementos sobre os quais repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital etc. Esses supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços etc. O capital, por exemplo, não é nada sem trabalho assalariado, sem valor, sem dinheiro, preços etc. Se começasse, portanto, pela população, elaboraria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais estrita, chegaria analiticamente, cada vez mais, a conceitos mais simples; do concreto representado chegaria a abstrações cada vez mais tênues, até alcançar as determinações mais simples. Chegado a esse ponto, teria que voltar a fazer a viagem de modo diverso, até dar de novo com a população, mas dessa vez não como uma representação

> caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas (p.258).

Nesse sentido, a intenção de Marx é considerar que, ao tratar da essência humana, torna-se imprescindível considerar as condições objetivas do ser humano nas relações de produção nas quais se encontra inserido. Se o ideário de escola desenvolvido pela burguesia assenta-se na ideia de que as capacidades humanas, talentos, aptidões, interesses, disposições, vontades são um fenômeno particular, indiferente à vida social e à história, e, portanto, é metafísico, o ser humano se forma para uma produção da existência em seu estágio alienado de conceber sua materialidade de vida.

Para Marx, esses atributos, no âmbito da essência humana, são determinados historicamente e decorrentes das relações sociais, definidas como projeto societário. Esse projeto de escola, a fração burguesa busca mistificá-la através do aparato ideológico.

Machado (1991) afirma que o processo de competição e de monopólio tão defendido e tido como pressuposto pela burguesia é central no âmbito da separação do capital e do trabalho. Nas palavras da autora:

> (...) o valor e a valoração do homem fazem parte de um sistema de alienação, que se manifesta de diversas maneiras, subordinando os homens a condições históricas necessárias, submetendo-os a imposições, que condicionam o seu próprio ser, a sua própria natureza humana. Os indivíduos não seriam, portanto, só natureza, mas também história, ou seja, natureza historicamente determinada. A determinação principal diz respeito à situação de cada um no processo produtivo, de onde emanam as alienações, que resultam em condicionamento objetivo da natureza humana do trabalhador (p. 115).

Em se tratando das muitas políticas voltadas para a educação profissional e tecnológica no processo histórico da educação brasileira, há de se pensar que a natureza da especificidade dessa modalidade de formação tem perpassado as disputas em torno da situação da classe trabalhadora no processo produtivo: o seu lugar, a sua posição, suas atribuições para com a manutenção das relações produtivas — por isso a necessidade de utilizar os

processos educativos para condicionar e alienar o trabalhador na sua condição de subalternidade[83].

A organização escolar compreendida por Gramsci, tendo em vista o contexto italiano do início do século XX, estruturava-se em uma escola profissional destinada à formação para o trabalho, a qual, na visão de Gramsci, era uma formação para o emprego, e outra escola, do tipo clássica, destinada à formação da classe dirigente e aos quadros de intelectuais.

Para o pensador sardo, todos os homens são intelectuais, mas nem todos têm a função de intelectuais (GRAMSCI, 2001, C12, p. 16). Por isso, defendia uma escola única para todos, sem distinção de origens de classes sociais, para que, nessa escola, se formasse um homem genérico com conhecimentos técnico-político, que possa exercer o trabalho e também ser dirigente. Nas palavras de Gramsci (2001):

> escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (p. 33).

Formar para o trabalho não é formar estritamente para o emprego e para o mercado, como apontam os conteúdos dos editais de concursos para docentes analisados nesta tese. A escola unitária, ou escola de formação humanística, ou escola de cultura geral, na visão gramsciana, tem como pressuposto a tarefa de inserir os jovens na atividade social; para isso, o currículo escolar deverá possibilitar elevado grau de criatividade intelectual, autonomia e autodisciplina intelectual em seu programa educativo. Ao Estado

---

[83] Conferir a obra de Caires e Oliveira (2016), que apresenta o escopo das políticas voltadas para a educação profissional brasileira, da colônia ao PNE 22014-2024. As autoras indagam questões que atravessam o percurso da educação profissional e tecnológica no país, a saber: “assistir e acolher os pobres e desvalidos da sorte e da fortuna; adequar psicofisicamente os trabalhadores como extensão das máquinas; qualificar para o exercício do trabalho; formar técnicos de nível médio, conter o acesso ao Ensino Superior? Ou reproduzir nos sujeitos singulares o processo histórico de produção da existência humana possibilitando o acesso ao conhecimento socialmente construído para que possam viver com o seu trabalho“ (p. 7). CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. Educação Profissional Brasileira: da Colônia ao PNE 2014-2024. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

caberá o financiamento pleno dessa formação para todos, na garantia da integralidade de todo o processo formativo e das condições objetivas da proposta: biblioteca, laboratórios, salas de aulas, refeitórios, dormitórios, bons professores, com número reduzido de estudantes e ampliação de seu quadro, etc. Trata-se das condições objetivas de trabalho que as políticas para a EPT têm a considerar.

Ainda em Gramsci, os conteúdos escolares deveriam concorrer para o ensino das primeiras noções de Estado e sociedade, como elementos primordiais de uma nova concepção do mundo, que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas (2001, p. 35).

Uma proposta curricular que aponte para a inserção do jovem no mundo do trabalho e nas relações produtivas determinadas pelos interesses de classes deve iniciar-se, segundo Marx, no modo de produção capitalista. Nas *Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores*, em 1866, Marx ressalta a importância das leis gerais do Estado, como forma de o proletariado conseguir se beneficiar de políticas educacionais. Chama a atenção para que os trabalhadores não menosprezem a educação de seus filhos.

Nesse documento, Marx (1983) expressa o tipo de educação que a classe trabalhadora deveria ter e exigir ao Estado, uma educação que perpassasse três aspectos, a saber: a) educação intelectual; b) educação corporal, tal como se consegue com os exercícios de ginásticas e militares; e c) educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (p.60).

A luta por uma educação politécnica, para Marx, é uma luta no campo da política pela classe trabalhadora, que concorrerá pela adoção do ensino tecnológico, teórico-prático, nas escolas dos trabalhadores e pela eliminação da divisão social do trabalho, como se apresenta no processo de acumulação do capital.

Para Marx (2013), o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é o único caminho para sua dissolução e o estabelecimento de uma nova forma. A máxima da sabedoria do artesanato, “sapateiro não passes do sapato”, tornou-se mera sandice no dia em que o relojoeiro Watt inventou a máquina a vapor; o barbeiro Arkwright, o tear; o artífice de ourivesaria Fulton, o navio a vapor (p. 559).

Aspectos conceituais e metodológicos das contribuições de Marx perpassam uma formulação pedagógica para uma educação politécnica em três importantes elementos: 1) o problema do histórico e do lógico; 2) a relação entre o concreto e o abstrato; e 3) a articulação entre a teoria e a prática (SUCHODOLSKI, 1976, p. 102).

Esses princípios conceituais e metodológicos estão contidos na política de formação para professores expressa na Resolução CNE/CP nº 02/2015, que trata das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, na medida em que a referida resolução fundamenta-se nos princípios que norteiam a base comum nacional, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; e f) avaliação e regulação dos cursos de formação, defendidos pela Anfope.

Nesse sentido, compreendemos que as referidas diretrizes curriculares nacionais, na sustentação de seus princípios, contribuem para a organização de um projeto político pedagógico de curso de formação de professores para a EPT recorrendo aos pressupostos da politecnia, ou seja, de uma outra pedagogia, que não é a que assevera as competências do mercado e, portanto, do ajustamento e alienação do trabalhador.

Para Mészáros (2011), o núcleo constitutivo do que o autor denomina “sistema sociometabolismo do capital” é formado pelo núcleo capital, trabalho e Estado, que são, por sua vez, materialmente constituídos e inter-relacionados, sendo impossível superar o capital sem a eliminação desse núcleo. Esse sistema é formado no complexo caracterizado pela divisão hierárquica do trabalho, que subordina as funções vitais do capital.

É nessa direção que a categoria trabalho se torna nuclear no campo da educação profissional e tecnológica, para compreender as concepções

políticas no processo formativo dos professores para o exercício do ensino nessa modalidade. O sistema hierarquizado do trabalho e sua alienante divisão social, segundo Mészáros, subordina o trabalho ao capital, e essa alienação perpassa os processos formativos da classe trabalhadora e, especificamente, os formadores dos trabalhadores no campo da educação, entre eles, os professores.

A mediação desse processo de subordinação do trabalho ao capital tem como elo as políticas desenvolvidas pelo Estado liberal. Nas palavras de Mészáros (2011),

> dada a inseparabilidade das três dimensões do sistema do capital que são completamente articulados - capital, trabalho e Estado -, é inconcebível emancipar o trabalho sem simultaneamente superar o capital e também o Estado. Isso porque, paradoxalmente, o material fundamental que sustenta o pilar do capital não é o Estado, mas o trabalho, em sua contínua dependência estrutural do capital (...). Enquanto as funções controladoras vitais do sociometabolismo não forem efetivamente tomadas e autonomamente exercidas pelos produtores associados, mas permanecerem sob a autoridade de um controle pessoal separado (isto é, o novo tipo de personificação do capital), o trabalho enquanto tal continuará reproduzindo o poder do capital sobre si próprio, mantendo e ampliando materialmente a regência da riqueza alienada sobre a sociedade (p. 16).

Nesse sentido, cabe captar o movimento das políticas de Estado, que tem ampliado a força do capital pelos processos reestruturativos das forças produtivas, por meio das políticas educacionais — e o que esse processo tem implicado para os professores da educação profissional e tecnológica.

6.2.1 Educação e Trabalho na Educação Profissional e Tecnológica

Quando perguntado aos professores como eles entendem a relação entre trabalho e educação nos processos formativos da educação profissional e tecnológica, obtivemos 59 respostas, que agrupamos do seguinte modo:

Para a compreensão do trabalho como princípio educativo que concorra para uma formação integral, obtivemos 21 respostas dos docentes participantes; para a compreensão do trabalho como princípio mercadológico e instrumental de caráter formativo tecnicista, obtivemos 18 respostas; e para a compreensão do trabalho com outras concepções, 20 respostas.

A compreensão da totalidade do trabalho é exposta por Marx na obra *O Capital*, quando dos processos de trabalho e de sua valorização. O trabalho assume, na perspectiva marxista, toda síntese da esfera da produção no tempo e no espaço que o levam a considerar o conceito de processo — porque é histórico e envolve todos os meios de produção (matéria-prima, ferramentas etc) e as forças produtivas inúmeras que o antecederam. Isso posto, quando apropriado pelo capitalista, subsume e desaparece como processo e o transforma como valor de troca.

Nas palavras de Marx (2013),

> Ao ingressar como meios de produção em novos processos de trabalho, os produtos perdem seu caráter de produtos. Agora eles funcionam simplesmente como fatores objetivos do trabalho vivo. O fiandeiro trata o fuso apenas como meio de fiação e o linho apenas como objeto dessa atividade. É verdade que não se pode fiar sem fusos e sem a matéria-prima da fiação. A existência desses produtos é, portanto, pressuposta ao se começar a fiar. Mas esse processo é indiferente se o linho e os fusos são produtos de trabalhos anteriores. Uma faca que não corta, um fio que constantemente arrebenta, etc. fazem-nos lembrar do ferreiro A e do fiandeiro E ao passo que, no produto bem elaborado, apaga-se o fato de que suas propriedades úteis nos chegam mediadas por trabalhadores anteriores (p.260).

Em nosso entender, ao considerarmos o trabalho como princípio educativo, há de se atribuir o caráter educativo como categoria da mediação, como categoria que consta no processo do trabalho na produção de uma determinada mercadoria, que para o capitalista, assume como valorização, na forma capitalista, a extração da mais-valia.

Tomarmos o trabalho como categoria central para os processos de ensino no campo da educação profissional e tecnológica implica considerar que a formação para o trabalho deve ser posta no núcleo da história, portanto em sua processualidade. Processo porque tem suas determinações nos projetos societários em disputas — em disputas porque, para o liberalismo, a economia fragmenta-se da política, e a política da economia, em fragrante alienação. Mészáros (2011) considera que vivemos atualmente num mundo sob as rédeas do capital, “numa era de promessas não cumpridas e esperanças amargamente frustradas, que até o momento só se sustentam por uma teimosa esperança” (p. 37).

Quando indagados “Como você entende a relação trabalho e educação?”, os docentes têm afirmado que a relação entre educação e trabalho para a formação do trabalhador, o trabalho como princípio educativo e a sua relação com a formação integral devem compor os processos formativos do ensino básico, técnico e tecnológico, conforme o que podemos constatar nos excertos das entrevistas que seguem.

QUADRO 20: RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA POLITECNIA SEGUNDO OS QUESTIONÁRIOS

Não existe educação sem trabalho. O trabalho é ação humana sobre a natureza, transformando-a e produzindo bens culturais, portanto o trabalho deve ser um princípio educativo (Docente 2).
Acredito que, antes de formarmos profissionais, temos que formar cidadãos críticos e éticos; para mim este é o papel de qualquer escola. A qualificação para o trabalho é uma relação que envolve classe, gênero e etnia, muita além da escolaridade ou da formação profissional, numa que é caracterizada pelo preconceito e desigualdades. Hoje, um indivíduo que faz uma graduação, mestrado e doutorado, não tem a garantia de um emprego (Docente 7).
Acredito que a Educação Profissional deveria ter o foco na não alienação do trabalho, que pudesse formar um profissional técnico para determinada área (de interesse dele), mas também lhe desse capacidade para buscar outras formações em nível universitário, que lhe desse condições de apreciar as artes, etc (Docente 12).
Entendo que trabalho e educação possuem uma relação extremamente íntima e fazem parte da formação para a vida (Docente 15).
Esta pergunta exige reflexão maior, o que será descrito aqui será uma síntese momentânea e incompleta, visto que existem diversas variáveis envolvidas. Toda educação deveria prover um preparo para as pessoas ingressarem na sociedade, ela é o meio termo entre a própria casa e o trabalho. Entretanto, trabalho não é algo mecânico, ou apenas execução de tarefa, mas também envolve interação com pessoas, transformação para atuação na sociedade por isso uma educação também deve preparar para isso também (Docente 17).
Vejo a educação como instrumento formador que não deve objetivar a formação de “mão-de-obra qualificada”, mas sim que esta seja consequência de uma boa formação integral (Docente 22).
A educação do campo ganha um novo sentido, quando articulada com a criação de condições para a vida no campo e na cidade. A defesa de uma educação voltada ao trabalho tem como sustentação o reconhecimento de uma realidade da classe trabalhadora que têm resistido e esta realidade precisa ser alterada, tendo em vista a crescente pobreza, o desemprego, as grandes desigualdades sociais e as dificuldades de acesso às políticas públicas e serviços básicos (Docente 24).
Está alinhada as demandas do capital (Docente 30).
Entendo que os IFs não cumprem sua função enquanto melhoria da qualidade de vida do aluno, mas sim que procuram formar apenas mão-de-obra para o mercado de trabalho, com pouco incentivo à autonomia, criticidade e autenticidade (Docente 31).
Trabalho como princípio educativo (Docente 33).
Entendo importante a formação de um ser humano completo e liberto, que realmente possa

contribuir para a sociedade, não apenas um ser doutrinado ao trabalho sem pensamento crítico. A formação técnica de qualidade é de extrema importância para um profissional com liberdade e valorizado (Docente 35).

Formação para o trabalho não é apenas formação para o chão da empresa e sim para formação de dirigentes. Educar para trabalhar em seus aspectos materiais e ideológicos (visão de mundo). Trabalhar é pensar e agir, fazer e planejar. Trabalho se liga a educação através da politica (Docente 36).

A discussão educação e trabalho é historicamente marcada por disputas e contextos específicos. Na inserção como docente do IFPR, em 2010, o contexto era de uma razoável aproximação com o que os grupos de estudo em Educação e Trabalho propunham ao longo da defesa de uma formação profissional ampla, integral, humanística. Em 2017 temos um quadro de retrocesso em que a proposta de uma formação instrumental ganhou espaço na legislação (Docente 39).

Acredito que trabalho e educação estão profundamente imbricados. Entretanto, há uma certa predominância da esfera do trabalho sobre a esfera da educação. Pois, é na relação estabelecida no trabalho é que se configuram mudanças em outros âmbitos. Foi a partir do trabalho que o homem tornou-se homem e então, paralelamente, desenvolveu a política, o direito, a educação, arte, música, etc. É nesse sentido que necessariamente a educação está sempre um passo atrás na relação trabalho. Quando o âmbito do trabalho se modifica, a educação tende a tentar acompanhar e se ajustar ao que o mercado está querendo (Docente 40).

Importante, mas com ressalvas. A formação de mão-de-obra adequada ou especializada não deve excluir o direito a formação humana e científica de forma integral (Docente 43).

A educação deve ser voltada a atender às demandas do mercado de trabalho, mas, principalmente, formar para o exercício da cidadania. OS cursos de áreas técnicas devem se atentar à necessidade de formação completa do aluno, para que possa adentar o mercado com conhecimento específico, cultural, político e social (Docente 44).

É fundamental entender que ambas caminham juntas. Para que o trabalho seja realizado de uma forma otimizada, é fato que a educação colabora para isso. Ao mesmo tempo, muitas vezes se confunde essa relação e se entende que é preciso formar para o trabalho exclusivamente, sem levar em conta que a formação humana também é fundamental para um futuro profissional (Docente 46).

Primeiro precisamos ter preocupação com a formação humana, depois com a formação intelectual e, por último, uma formação para o trabalho. Mas nem por isso a formação para o trabalho deve ser desprezada, mas mesmo no ensino técnico, ainda acredito ser secundária frente a outras demandas humanas e intelectuais (Docente 47).

Entendo que a relação Trabalho-Educação extrapola a simples formação de mão-de-obra. Preparar para o trabalho não é preparar para a mão-de-obra. A formação para o trabalho é ampla, foca no indivíduo e abrange diversas áreas do conhecimento; já a formação de mão-de-obra, prioriza a obtenção de uma habilidade específica (Docente 48).

Compreendo trabalho e educação como elementos que se completam. Não vejo uma dissociação entre trabalho e educação, pois creio que ambos caminham juntos (Docente 50).

Ambos se completam, porém a educação pode transformar o trabalho (Docente 51).

Eu entendo o mercado como visando o lucro, sem se preocupar com o humano, ou seja, aqueles alunos que trabalham e estudam estão sempre muito cansados, pois são “sugados” ao máximo (Docente 52).

Há muito a ser melhorado, mas as mudanças ocorridas até então são positivas, pois a relação entre educação e trabalho foi valorizada, sobretudo nas últimas décadas. A educação

profissional deveria estar embutida e integralizada ao ensino de modo universal, sobretudo no ciclo médio (Docente 54). Esta relação é extremamente importante, e creio que se faça necessárias a articulação e constante atualização da escola visando esta relação (Docente 55). Considerando que o mundo do trabalho é cada vez mais competitivo e que a educação deve ser prioridade na formação do cidadão ético, crítico, com olhar para a sustentabilidade, para as questões sociais, comprometido, competente, entre outros. É essencial a formação plena do estudante para o mundo do trabalho (Docente 58).

Fonte: Organização do autor. 2018

Os docentes têm afirmado que a relação estabelecida entre a categoria trabalho e a educação é que perpassa o processo de humanização, que "paralelamente, desenvolveu-se a política, o direito, a educação, arte, música etc" (Docente 40) e que os "cursos de áreas técnicas devem se atentar à necessidade de formação completa do aluno, para que possa adentrar o mercado com conhecimento específico, cultural, político e social" (Docente 44).

Trabalho e educação são compreendidos pelos docentes que atuam no ensino profissional e tecnológico como uma relação que concorre para o processo de humanização, que se dá pela compreensão da política, do direito, da arte, da música, ou seja, uma educação integral do ser humano, omnilateral, o ser genérico para a pedagogia crítica.

Assim, a educação, em seu sentido ontológico, é uma práxis social, pois concorre para intermediar a relação entre homem e homem, com rudimentos de uma prévia ideação, de planejamento que dependerá de sua possibilidade de realização, dadas as condições objetivas determinadas socialmente (MASSON, 2016, p.32).

A conjuntura brasileira, a partir de 2016, remete a um retorno à política de ajuste neoliberal nos processos históricos dos idos de 1989, objetivando resolver o problema da crise do Estado e do capitalismo — que é caracterizada pelo impulso no processo de privatização, desregulamentação e flexibilização das relações trabalhistas[84], austeridade no gasto público[85], reestruturação das políticas sociais etc.

---

[84]Refere-se à Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, que altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho.

[85]A PEC 241/2016 estabelece, para os próximos 20 anos, um teto para o investimento estatal limitado à despesa do ano anterior corrigida pela inflação. Assim, mesmo que o Estado aumente a arrecadação e existam recursos disponíveis, ele não pode aumentar os investimentos nas áreas sociais além do teto. Na prática, a medida confronta o princípio

Colocado dessa forma, lembra-se da afirmação de Marx (2011) à obra *Preleções sobre a filosofia da história*, de Hegel, quando este afirma que “todos os grandes fatos e todos os grandes personagens da história mundial são encenados, por assim dizer, duas vezes”. Ao que Marx, na obra *O 18 de Brumário de Napoleão Bonaparte*, complementa: “Ele se esqueceu de acrescentar: a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa” (p.25).

A resposta do ”Docente 40” aponta para a tese que defendemos de que a formação docente se constitui numa arena de disputas de projetos educativos de classe, no sentido de considerarmos a escola como, na perspectiva de Gramsci (2001), “aparelho privado de hegemonia”. Essa disputa encontra-se tensionada na relação capital-trabalho e só pode ser compreendida nesse campo.

> Acredito que trabalho e educação estão profundamente imbricados. Entretanto, há uma certa predominância da esfera do trabalho sobre a esfera da educação. Pois, é na relação estabelecida no trabalho é que se configuram mudanças em outros âmbitos. Foi a partir do trabalho que o homem tornou-se homem e então, paralelamente, desenvolveu a política, o direito, a educação, arte, música, etc. É nesse sentido que necessariamente a educação está sempre um passo atrás na relação trabalho. Quando o âmbito do trabalho se modifica, a educação tende a tentar acompanhar e se ajustar ao que o mercado está querendo (Docente 40).

Pensadores como Marx, Weber e Polanyi têm defendido a tese, embora de maneiras diferentes, da impossibilidade de convivência e do equilíbrio do modo de produção capitalista com a democracia — e o que isso determina para a classe trabalhadora: o desenvolvimento de uma lógica geral das relações humanas submetida à regra do lucro máximo (DARDOT; LAVAL, 2016, p.323). Desse modo, a educação para a formação de uma nova subjetividade foi necessária ao atendimento da exigência posta pela reestruturação produtiva do capital.

Afirmam Dardot e Laval (2016), a respeito de formar uma nova subjetividade no trabalhador pelos arranjos de processos de normatização e técnicas disciplinares:

---

constitucional que vincula receitas para a educação e para a saúde e representa drástica diminuição de recursos para as políticas sociais em geral.

> Era preciso pensar e implantar, “por uma estratégia sem estrategistas”, os tipos de educação da mente, de controle do corpo, de organização do trabalho, moradia, descanso e lazer que seriam a forma institucional do novo ideal de homem, a um só tempo indivíduo calculador e trabalhador produtivo. Foi esse dispositivo de eficácia que forneceu à atividade econômica os “recursos humanos” necessários, foi ele que produziu incessantemente as mentes e os corpos aptos a funcionar no grande circuito da produção e do consumo (p. 324).

Em relação aos docentes os quais responderam que a compreensão que têm a respeito da relação entre trabalho e educação perpassauma relação de mercado de cunho instrumental, em que os processos formativos se dão na perspectiva de uma formação tecnicista e polivante, o quadro a seguir apresenta essas conjecturas:

QUADRO 21: RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA POLIVALÊNCIA SEGUNDO OS QUESTIONÁRIOS

De maneira muito simples, é através de uma boa qualificação e de boa educação, que teremos excelentes trabalhadores (Docente 1).
A educação deve estar voltada para o mercado de trabalho (Docente 6).
O contexto econômico atual exige que o indivíduo busque sua sobrevivência através de algum trabalho remunerado (mesmo que informal). A busca por uma melhor colocação leva ele aos bancos escolares. Do outro lado, o mercado de trabalho precisa de profissionais capacitados. Daí então a relação de trabalho e educação ser cada vez mais entrelaçada, sendo que uma pode fomentar a outra (Docente 9).
Antes de motivar o aluno à educação, é necessário motivá-lo ao trabalho e todas as benécies que este traz. A educação e a apropriação do conhecimento se encaixa como ferramenta indispensável para o aluno tenha condições de propiciar a si mesmo trabalho digno e realizante (Docente 14).
A educação precisa se fazer presente no mundo do trabalho, estar atenta e preocupada com o que o estudante preciso para os desafios do futuro (Docente 15).
A educação escolar sempre atendeu os interesses do modo de produção vigente, portanto, ela vai estar inserida nas demandas do sistema econômico (Docente 20)
Sem dúvida com a nova situação do mercado profissional e as exigências que o perseguem, atenua a importância deste formador está cada vez mais próxima deste mercado de trabalho, só assim este conseguirá transmitir a atualidade para este futuro trabalhador (Docente 21).
Sim, cada vez mais se requer pessoas especializadas em áreas bem específicas (Docente 26).
A Educação deve estar alinhada às demandas do Trabalho, levando em conta aspectos geográficos, mercadológicos, econômicos e sociais (Docente 27).
Para mim a Educação está liga a todos os aspectos da vida de uma pessoa e não somente ao trabalho. No entanto, unir a formação de um cidadão que pensa e reflete (inclusive sobre o seu

papel no mundo do trabalho) sobre a sociedade, com o ensino de uma profissão faz com que os jovens saiam com uma visão mais ampla do mercado de trabalho e mais preparados (Docente 28).
Entendo que a educação ajuda a formar profissionais para o mercado de trabalho (Docente 37).
Como trabalho na área de Administração, os formandos desta devem ter uma formação que alinhe-se ao ambiente externo ao qual o profissional atua/atuará. Uma dificuldade encontrada muitas vezes é a relação entre o que a Instituição oferece com aquilo que o mercado exige do formado (Docente 41).
Penso a Educação como uma formação completa do cidadão, instrumentalizando-o tecnicamente para a realização de diferentes funções no mercado de trabalho, onde poderá explorar suas outras habilidades, como a cultura, arte etc (Docente 56).

Fonte: Organização do autor. 2018.

A resposta do Docente 15 expressa a vulnerabilidade do trabalhador diante dessa flexibilidade funcional das relações produtivas: “A educação precisa se fazer presente no mundo do trabalho, estar atenta e preocupada com o que o estudante preciso para os desafios do futuro”. Isso também se encontra na resposta do Docente 27: “A Educação deve estar alinhada às demandas do Trabalho, levando em conta aspectos geográficos, mercadológicos, econômicos e sociais”.

Para Ramos (2002), a polivalência agrega princípios das políticas neoliberais no quadrante da reestruturação produtiva, bem como nas relações de trabalho materializadas nos sistemas taylorismo-fordismo-keynesianismo, que teceram uma rede de solidariedade a qual envolveu os trabalhadores e o Estado. Os elementos que fomentaram uma certa identidade aos trabalhadores passaram pela seguridade social, tais como: ganhos salariais, direito do trabalho, acesso ao consumo de massa, entre outros. Na reestruturação produtiva, no modo de acumulação flexível, a marca da individualização ocupa o que antes se qualificava como uma relação de solidariedade orgânica nas relações de trabalho, tendo em vista o enfraquecimento das funções reguladoras do Estado.

Em Ramos (2002),

> O aumento da flexibilidade das relações sociais de produção interna e externa às organizações produtivas é responsável por desatar esses laços de solidariedade e de seguridade. A flexibilidade interna, funcional à automação da produção, baseia-se na polivalência, no diferencial de responsabilidades, carreiras e salários de uma mesma categoria, bem como no uso, por parte dos empregadores, de estratégias também diferenciadas de cooptação e estímulo à

> participação dos trabalhadores na produção. A flexibilidade externa, voltada a facilitar os ajustes da oferta da força de trabalho periférica, permite a desregulamentação das relações trabalhistas, que pode vir acompanhada de uma precarização baseada nos contratos temporários, de tempo parcial e na subcontratação. A conjugação desses tipos de flexibilidade fomenta a individualização do trabalho não só em termos técnicos, mas também em termos sociais, na medida em que coloca o conjunto de trabalhadores em situação de vulnerabilidade e de insegurança quanto à conquista e à manutenção do emprego (p.174).

Kuenzer (2016) corrobora essa ideia de se pensar sobre uma formação de caráter flexível, demandada pelo mercado: "(...) a pedagogia flexível tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis (...), que os levam a aceitar e exercer como natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado" (p. 5). Os docentes têm afirmado isso também: "Entendo que a educação ajuda a formar profissionais para o mercado de trabalho" (Docente 37) e

> Sem dúvida com a nova situação do mercado profissional e as exigências que o perseguem, atenua a importância deste formador está cada vez mais próxima deste mercado de trabalho, só assim este conseguirá transmitir a atualidade para este futuro trabalhador (Docente 21).

Nesse sentido, a teoria do capital humano, no escopo da perspectiva tecnicista, oferece a metodologia ou a tecnologia adequada para se conceber o sistema educacional como uma empresa e aplicar-lhe as técnicas e as máquinas que haviam produzido resultados eficientes no cômputo da produção industrial.

> Há nessa concepção, um vínculo direto entre educação e produção. O que se discute é apenas se esse vínculo se dá mais ao nível do aprendizado de habilidades, do desenvolvimento de "atitudes" funcionais ao processo produtivo. (...) também postula que a educação potencia o trabalho, gerando maior produtividade. Essa maior produtividade redundaria, porém, numa ampliação de mais-valia extorquida pelo capital. Assume-se, pois, a existência de um vínculo direto entre mundo da produção e mundo da escola, ou um processo educativo em geral (FRIGOTTO, 2001, p. 136).

Encontram -se dispostas, no quadro a seguir, as respostas fornecidas pelos docentes que perceberam a relação entre trabalho e educação por meio de outras variáveis de concepções:

QUADRO 22: RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO ENTRE A POLITECNIA E A POLIVALÊNCIA COMO CAMPOS EM DISPUTAS SEGUNDO OS QUESTIONÁRIOS

Entendo que a educação não deve ter como objetivo maior a adequação ao mercado de trabalho, principalmente no Ensino Médio. Neste, a preocupação maior deve ser formar um cidadão. Já no Ensino Técnico Subsequente e também no Ensino Superior, a preocupação maior deve ser, é claro, a formação para o mercado de trabalho (Docente 3).
Entendo que a concepção de trabalho deve estar presente no currículo, por meio de princípios que orientem a formação e a compreensão da função social que toda a profissão desempenha na sociedade (Docente 8)
Pertinente e coerente. Quando há a separação destes itens aparece uma lacuna (Docente 10).
Falta a integração entre os dois (Docente 13).
Em teoria é ótimo. Mas na prática está longe de alcançar os objetivos (Docente 18).
Não acredito que formar para o mundo do trabalho deve ser o objetivo de qualquer formação educacional (Docente 19).
Ainda que alterações venham ocorrendo, principalmente na mudança no foco, antes voltado a conteúdos e, agora, para o desenvolvimento de competências e habilidades, o peso da educação tradicional, visando ao vestibular, ainda permanece na mentalidade de alunos, pais e professores (Docente 23).
Creio ser inevitável, pois atualmente são raros os casos de estudantes do ensino superior terem o “privilégio” de só estudarem. Isto faz com que sintam todos os dias na “própria pele” as relações existentes entre estas duas áreas (Docente 29).
Esta relação caminha junta de mãos dadas. Atualmente, pelos desafios contemporâneos não se entende trabalho sem educação continuada. Então educação continuada se faz mister em qualquer tempo e para qualquer atuação profissional (Docente 32).
Nem sempre. Isso é difere muito de pessoa para pessoa. Acredito que a relação trabalho e educação estão fortemente ligadas e deveriam ser melhor exploradas (Docente 34).
Varia muito de contexto ao qual ela se refere, se pensar na necessidade da educação para o trabalho, do trabalho como educação, porém o ponto convergente de todos é a necessidade de atualização e inovação em ambos (Docente 38).
A educação deve estar vinculada ao mundo do trabalho, porém, não somente para ele, mas sim para a participação ativa do sujeito enquanto cidadão. Além disso, formação humana e cultural também é imprescindível (Docente 42).
O trabalho está ligado à educação no que diz respeito às demandas técnicas e sociais, seja para formação de profissionais capacitados para o mercado de trabalho, quanto para formar profissionais capacitados para lidar com essas novas demandas de ensino (Docente 45).
Como algo que corre paralelo a formação intelectual do aluno, ou seja, um objetivo secundário. (Docente 47).
Por vezes pela redução de carga horária (negativamente), outras vezes por ações de mudança curricular que contribuem para a formação de um profissional que seja capaz de integrar os conhecimentos, por meio de projetos integradores (positivo) (Docente 49).

O trabalho é visto e dito dentro de seu caráter ontológico nos documentos oficiais, na mesma medida que a educação foi valorizada, sobretudo nas últimas décadas. A educação profissional deveria estar embutida e integralizada ao ensino de modo universal, sobretudo no ciclo médio (Docente 54). Especialmente nos IFs inseridos nos municípios do interior, onde estes são uma das principais fontes de mão-de-obra, é possível perceber uma relação direta entre a educação e a demanda de formação profissional e capacitação, a fim de formar trabalhadores. Atualmente, na educação profissional, essa relação tem interferido diretamente na construção dos cursos e propostas de muitas instituições, o que pode prejudicar na formação dos estudantes (Docente 57). Educação para a profissionalização (Docente 59).

Fonte: Organização do autor. 2018.

Alguns docentes apresentam sua compreensão entre uma formação para o trabalho em que o trabalhador tenha que adaptar-se a ele e ao mesmo tempo tenha que garantir uma determinada e/ou limitada autonomia. É o que observamos no discurso do Docente 3:

> Entendo que a educação não deve ter como objetivo maior a adequação ao mercado de trabalho, principalmente no Ensino Médio. Neste, a preocupação maior deve ser formar um cidadão. Já no Ensino Técnico Subsequente e também no Ensino Superior, a preocupação maior deve ser, é claro, a formação para o mercado de trabalho.

E o Docente 45:

> O trabalho está ligado à educação no que diz respeito às demandas técnicas e sociais, seja para formação de profissionais capacitados para o mercado de trabalho, quanto para formar profissionais capacitados para lidar com essas novas demandas de ensino.

Outros afirmam que a relação entre trabalho e educação deve trazer como centralidade a formação para a mão de obra sem perder de vista o seu caráter ontológico, como afirma o Docente 54:

> O trabalho é visto e dito dentro de seu caráter ontológico nos documentos oficiais, na mesma medida que a educação foi valorizada, sobretudo nas últimas décadas. A educação profissional deveria estar embutida e integralizada ao ensino de modo universal, sobretudo no ciclo médio.

A dimensão ideológica do projeto burguês, desde o século XVIII, encontra-se presente na subjetividade dos docentes entrevistados, sobretudo

na sua dimensão socializadora e de formação de consciências, como se pode observar nas respostas dadas.

Por outro lado, a dimensão econômica fundante, aliada à “adequação ao mercado de trabalho” (Docente 3), como projeto de progresso e modernidade emparelhado à crescente industrialização, justifica a expansão dos sistemas educacionais, como demonstra a resposta do Docente 57:

> Especialmente nos IFs inseridos nos municípios do interior, onde estes são uma das principais fontes de mão-de-obra, é possível perceber uma relação direta entre a educação e a demanda de formação profissional e capacitação, a fim de formar trabalhadores. Atualmente, na educação profissional, essa relação tem interferido diretamente na construção dos cursos e propostas de muitas instituições, o que pode prejudicar na formação dos estudantes.

De acordo com Ramos (2002), as instituições de ensino, sobretudo as de oferta de educação profissional, ao organizarem o trabalho pedagógico e seus currículos, consideravam tacitamente as demandas da reestruturação produtiva.

> A medida que as relações sociais de produção foram se pautando pelos padrões tayloristas-fordistas, a integração social promovida pelos processos educativos institucionalizados passou a incluir o aprendizado de conteúdos científicos e culturais estruturantes das ocupações e profissões. Isto de forma indireta (se adquiridos na educação básica) ou de forma direta (se adquiridos na educação profissional em seus diversos níveis, incluindo o ensino superior, sendo alguns desses conteúdos básicos para a construção de um certo tipo de cidadania e para a conformação moral e psicofísica dos sujeitos à cultura taylorista-fordista. Esta incluía características tais como planejamento e organização racional dos tempos, movimentos e espaços; disciplina rígida; fiel obediência a normas de execução do trabalho; atendimento aos padrões convencionais de comportamento (P. 237).

No que tange às novas características que a reestruturação produtiva do capital impõem atualmente, sobretudo, ao considerarmos a tese de Dardot e Laval (2016) da razão neoliberal da ordem da concorrência mundial, definida como “relação de desigualdade entre diferentes unidas de produção ou empresas”, o “Estado é obrigado a ver a si mesmo como uma empresa, tanto em seu funcionamento interno com em sua relação com outros Estados”. Desse modo, a “empresa é promovida a modelo de subjetivação: cada

indivíduo é uma empresa que deve se gerir e um capital que deve se fazer frutificar".

Os docentes entrevistados estabelecem a relação entre trabalho e educação para os processos formativos, no âmbito da educação profissional e tecnológica, oscilando entre respostas que apontam para a perspectiva de uma formação polivalente e respostas que apontam para a perspectiva de uma formação politécnica. Observamos, também, que não há clareza conceitual entre as duas concepções nos discursos desses professores. Os termos encontram-se "soltos", "descolados" de uma perspectiva teórica, aparentemente, expressando superficialidade ou até mesmo a ausência constitutiva em seu processo de formação inicial para a docência em EPT.

Desse modo, as respostas dos docentes do IFPR exigem um estudo mais denso, ao trazerem aproximações importantes com a politecnia, o que nos leva a retomar importante intelectual do campo marxista que foi Bogdan Suchodolski.

6.2.2 A concepção de Politecnia no discurso dos professores da Educação Profissional e Tecnológica

Bogdan Suchodolski (1976) atribui a situação dos trabalhadores sob o modo de produção capitalista como de intensa alienação, que impede um seguro desenvolvimento emancipatório e de superação social, destruindo sua relação com o trabalho e com a sociedade e deformando sua consciência de classe.

Para o estudioso marxista, o desenvolvimento emancipatório do ser humano dependerá de transformação social que derrube o sistema capitalista de acumulação e lucro. Em seguida, ele problematiza que papel vem a desempenhar a educação nas condições de decadência e destruição do capitalismo, isto é, na época da revolução proletária.

Observamos, até o estágio deste estudo, que a educação profissional e tecnológica, no percurso histórico, esteve envolvida em disputas societárias mediante os tensionamentos gerados no modo de reestruturação produtiva, explicitadas na relação entre capital e trabalho. Para o recorte de estudo desta tese, inquirir, no campo da EPT, como a formação de professores foi resolvida

no âmbito das políticas desenvolvidas pelo Estado gerenciador e articulista desse modo de produção da existência humana, exigiu o desafio de estudar os editais de concursos públicos para docentes (2008-2016) no IFPR e compreender que perfil de professores esses editais objetivavam para o trabalho na EPT. Na sequência, fomos ouvir os professores que entraram por esses editais sobre o que pensam sobre a relação entre trabalho e educação na EPT.

Compreendemos que os editais sofreram incisivamente as forças da política educativa burguesa e das condições de implantação e expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia sob essa política, que houve o desenvolvimento das forças produtivas através do processo educativo ofertado pelo IFPR e, por último, que, em meio a esse contexto, há a possibilidade de luta revolucionária da classe trabalhadora pela educação e pelo ensino.

Observamos o caráter de classe ao analisarmos tanto os editais de concursos como os discursos dos docentes. Esse caráter de classe revela as determinações contidas nas relações sociais determinadas pela classe dominante burguesa.

O caráter de classe do ensino burguês, em especial o ensino profissional e tecnológico, é um elemento necessário da produção. No capitalismo, tem a tarefa exclusiva de formar “forças de trabalho baratas e nunca ultrapassar os limites que os interesses da produção exigem” (SUCHODOLSKI, 1976, p. 12).

Assim afirma Suchodolski (1976):

> Em todas as ocasiões em que a burguesia se vê forçada a reconhecer que as relações capitalistas são inadequadas tenta demonstrar com argumentos educativos que são inadequadas, porque os homens não são bons e que estas relações melhorarão quando os homens se tornarem melhores. A educação deve converter-se numa garantia da futura melhoria dos homens, melhoria essa que não pode ser assegurada em absoluto, porque o mal reside nas relações sociais predominantes e não nos homens. (P. 12)

As reformas educacionais, sobretudo brasileiras, recorrem a esse discurso ideológico que, de modo enfático, as mídias burguesas, em conluio com as forças dominantes, convertem à educação numa manobra de desvio que deve sufocar o impulso revolucionário das massas. As manifestações dos

estudantes secundaristas e universitários que ocuparam as escolas e universidades materializam essa questão: o discurso da mídia foi o discurso da classe dominante em controlar a opinião popular a respeito das necessárias e justas reivindicações estudantis, frente ao golpe desferido nos processos democráticos em 2016.

As crises mundiais do capital expressam, no campo educacional, a contradição fundamental da política educativa burguesa: “são os interesses de classe da burguesia que obrigam a uma limitação da educação das classes oprimidas e são os interesses da burguesia que exigem uma certa elevação do nível educativo das forças produtivas” (SUCHODOLSKI, 1976, p. 14).

Desse modo, a luta pelo ensino politécnico se insere nessa dinâmica, pois através dela é possível denunciar os freios ao desenvolvimento histórico do capital, ou seja, as relações de trabalho no modo de produção capitalista e as correspondentes condições dos trabalhadores, e apontar perspectivas futuras.

> O fundamento básico da concepção de educação em Marx parte da atividade material produtiva, do trabalho, pois esta constitui a primeira e essencial instância educativa do homem. Pelo trabalho o homem aprende a dominar a natureza, apreendendo todo tipo de conhecimento que se faça necessário a esta tarefa. (...) através do trabalho, o homem constrói o mundo e se constrói, interagindo com a natureza e com os outros homens. O resultado deste processo é fundamentalmente educação (MACHADO, 1989, p. 128).

Quando perguntado aos professores, a respeito do debate em torno do currículo escolar, como eles compreendem o ensino integrado na educação profissional e tecnológica, já que, para atender à legislação, os IFs têm que ofertar, no mínimo, 50% de cursos técnicos — de preferência, integrado ao ensino médio — obtivemos, 60 respostas. Optamos por apresentar as 31 respostas que apontam para as expressões “currículo e ideologia”, “currículo e tecnologias”, “currículo e questões socioeconômicas”, “currículo e ciência, cultura e trabalho”, “currículo e articulação entre educação geral e específica, ensino integral e técnico” e “currículo e trabalho intelectual e manual”, conforme o quadro a seguir:

QUADRO 23: ENSINO POLITÉCNICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE ACORDO COM OS QUESTIONÁRIOS.

A formação do indivíduo é realizada através de acesso a todos os tipos de conhecimentos, sem o viés unilateral de uma ou de outra ideologia (Docente 1).

O ensino integrado tem a função de romper com essa dualidade e fazer a integração entre todos os conteúdos e conhecimentos historicamente produzidos (Docente 2).

Entendo que é de suma importância, principalmente no Ensino Técnico e Superior. Dessa forma, o Currículo Escolar deve buscar sempre sua adequação as necessidades profissionais, levando em consideração as tecnologias necessárias para tal, bem como suas mudanças e evolução (Docente 3).

O ensino integrado rompe com a concepção atual, que eu chamaria de "ensino conjugado" na qual todo o conteúdo das disciplinas possuem "donos" e são ministradas de modo paralelo umas as outras. O ensino integrado propõe-se a permear os conteúdos ementários em diversas disciplinas. Além disso, o uso adequado processos de ensino em aprendizagem, podem via essa permeabilidade promover uma perspectiva conciliadora entre disciplinas, auxiliando na remoção de "paredes" entre os conteúdos disciplinares (Docente 4).

Quero reforçar que ao tratarmos de modos de ensino, sejam eles integrado ou outra modalidade, cada modalidade terá pontos fortes e fracos, temos que podemos estarmos atentos e analisarmos as modalidades evitando armadilhas tais como “esse modo é a solução de tudo na educação", ou seja, temos que tomar o devido cuidado com escolhas que venha se tornar panaceia. Destarte vejo o ensino integrado como um importante passo para o avanço das novas perspectivas de ensino (Docente 5).

Quanto mais tempo de boa escola, melhor! Uma questão importante será a adaptação das estruturas escolares para manter os estudantes na escola. Na educação profissional nos Institutos trabalhamos com um público que ainda precisa trabalhar para ajudar a família. Assim, discutir ensino integral, nos remete a discutir outras questões sociais (Docente 6).

Compreendo como uma categoria de formação cujo currículo possibilita uma educação mais integrada, que envolve as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, enfatizando a aplicação de atividades profissionais, e garantindo maior contato com o mundo do trabalho (Docente 9).

Em uma visão teórica, é importante fazer o inter-relacionamento entre o conteúdo de uma disciplina propedêutica com a área de formação técnica para que o aluno compreenda sua colocação profissional em todo o contexto social/histórico/econômico (Docente 10).

Defasado pois continuamos privilegiando disciplinas das áreas específicas e sufocando ou deixando de lado as disciplinas mais amplas que tem por objetivo uma formação mais humanizada (Docente 15).

O ensino integrado deve articular as disciplinas do núcleo comum e núcleo técnico, tendo uma orientação comum para todos os discentes em relação aos objetivos de formação profissional. Atualmente temos cursos do tipo concomitantes, não há integração entre os componentes curriculares (Docente 18).

Ensino envolve formação não só profissional, mas como indivíduo, pessoa que vive em sociedade e interage com outras pessoas. O ensino tem uma proposta de trazer conhecimento aplicado ao dia a dia, para resolução de problemas do cotidiano, conhecimento do cotidiano, além de formação enquanto pessoa (Docente 19).

Compreendo como uma necessidade para que se possa integrar a formação humana com a profissional/tecnológica (Docente 21).

Um ensino capaz de atender a exigências do mundo do trabalho, porém, de maneira superficial,

pois não se aperfeiçoa na profissão, nem na tecnologia e nem na educação plena...Educar superficialmente o homem para adaptar-se ao mundo do trabalho e não superá-lo (Docente 22).

Um ensino que una o trabalho intelectual ao manual, ou seja, um ensino integral que desenvolva todas as faculdades e habilidades dos jovens. O ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação integral que compreende como direito de todos de acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais. Ele traz um conteúdo político-pedagógico engajado com ações formativas integradoras capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos (Docente 27).

O ensino integrado soma as habilidades nas diferentes áreas com habilidades profissionais. Acho que os jovens saem mais completos e confiantes para enfrentar a vida (Docente 31).

Infelizmente alinhado ao capital (Docente 33).

Vejo como distante das demais políticas, os debates e discursos do ensino fundamental e do ensino superior são diversos deste, e debatidos separadamente, por pessoas diferentes, como se estes não devessem ser integrados. Ademais, não há uma política de participação social efetiva na organização do Currículo. Muitas das decisões são alienígenas ao processo formativo (Docente 34).

Educação básica e profissional devem caminhar juntos. Apoio a formação profissional integrada e de forma integral. Estamos sempre em processo de formação ética, profissional, humana, social e outros aspectos. A educação transforma em qualquer idade! (Docente 35).

Muito importante para o formação completa, uma vez que a integração dos currículos entre as disciplinas básicas, profissional e tecnológica contribuem para a formação integral do aluno, onde este pode ser realmente preparado para contribuir de forma efetiva ao desenvolvimento da sociedade, não apenas o econômico, como nos aspectos sociais e ambientais (Docente 38).

Uma soma das leituras humanistas e técnicas. Sendo que o caráter fundamental é dado pelas disciplinas de humanas. Sendo o trabalho inter e multidisciplinar a ferramenta básica (Docente 39).

O integrado é apenas o modo de dizer, há muita separação entre núcleo básico e técnico (Docente 41).

Infelizmente mera retórica, enquanto a formação inicial de docentes não discutir e propor um currículo integrado continuaremos a reproduzir modelos do início do século XX em formação geral e profissional (Docente 42).

É uma opção muito boa para os jovens. Muito deles não tem perspectiva de realizar um curso técnico quando se tornarem egressos do Ensino Médio. Entretanto, há de se analisar que, os currículos do Ensino Integrado, não devem sobrecarregar o aluno. Devem-se ponderar o que é necessário saber sem fazer com que o aluno se desgaste excessivamente (Docente 43).

O currículo escolar no ensino médio, particularmente, deve contemplar as disciplinas de formação básica, ao passo que a parte profissionalizante (técnica) deve contemplar a aplicação dos conceitos em uma área específica. Esse desafio é maior quando os cursos técnicos trabalham com áreas ligadas a humanidades e sociais aplicadas. O recurso do estágio torna-se uma ferramenta importante ao final do curso para que o profissional tenha noções de como aquela profissão possa lhe atrair ou, o contrário, a visão prática pode se traduzir numa opinião de que aquela área não seja tão atrativa para o acadêmico, deixando-o livre para escolher, ao ingressar no nível superior, uma carreira que ele tenha maior afinidade (Docente 44).

O ensino integrado segue a ideia de que o conhecimento não é estanque. Portanto, as disciplinas técnicas e do núcleo comum devem dialogar constantemente. Não acredito que as disciplinas do ensino básico devem se submeter as disciplinas técnicas, mas sim devem dialogar e se complementar (Docente 45).

Infelizmente não tenho parâmetros para essa discussão, pois a integração de disciplinas do núcleo comum aos eixos tecnológicos é muito deficiente. Os PPC's dos cursos integrados não contemplam essa integração e não existe diálogo para que essa integração aconteça (Docente 46).

Excesso de disciplinas específicas da área técnica e desvalorização das disciplinas de formação básica (Docente 47).

Do meu ponto de vista o IFPR tem uma visão "torta “do currículo escolar do ensino integrado. Não é possível ter uma educação profissional de qualidade onde o currículo permite que alunos tenham 17 disciplinas diferentes, ou seja, o currículo não é integrado, integrado somente no nome (Docente 54).

De acordo com a realidade do meu trabalho, enxergo que não há uma integração ainda, apesar dos esforços. No papel está integrado, mas na prática parece dois currículos concomitantes (Docente 55).

Acredito que deveria ser universalizado. Isso daria a todo o cidadão a possibilidade de conhecer o mundo do trabalho, e ajudaria a acabar com o preconceito gerado de que o "ensino técnico é para os pobres" e o "ensino propedêutico para os ricos" (Docente 56).

O ensino integrado permite a formação técnica para o mercado de trabalho, mas não se pode voltar as costas para a possibilidade de o ensino integrado ser preparatório para o ingresso no nível superior de ensino, onde o estudante com formação técnica se desponta dos outros (Docente 58).

A formação do cidadão no ambiente escolar e sua indissociabilidade com a educação profissional possibilita uma formação plena (cidadão ético, crítico, com olhar para a sustentabilidade, para as questões sociais, comprometido, competente) e não apenas a pura formação técnica (Docente 60).

Fonte: Organização do autor, 2018.

A expressão do Docente 22 desafia ao debate sobre a disputa de um currículo que possibilite superar o viés tecnicista e instrumental da formação do trabalhador na educação profissional e tecnológica:

> Um ensino capaz de atender a exigências do mundo do trabalho, porém, de maneira superficial, pois não se aperfeiçoa na profissão, nem na tecnologia e nem na educação plena... Educar superficialmente o homem para adaptar-se ao mundo do trabalho e não superá-lo.

Do ponto de vista do pensamento filosófico, segundo Kuenzer (2016), a epistemologia da prática contrapõe-se à concepção de práxis, desvincula a prática da teoria e a prática tomada no seu sentido utilitário e, assim, corresponde ao pragmatismo, que, ao reconhecer que o conhecimento está vinculado a necessidades práticas, infere que o verdadeiro se reduz ao útil.

A formação geral-humanística, combinada com o trabalho produtivo, seria mais uma das expressões da relação entre teoria e prática, de acordo com Machado (1989), algo também apontado pelo docente a seguir:

> Educação básica e profissional devem caminhar juntos. Apoio a formação profissional integrada e de forma integral. Estamos sempre em processo de formação ética, profissional, humana, social e outros aspectos. A educação transforma em qualquer idade! (Docente 35).

Outro docente entrevistado afirma que o ensino integrado "daria a todo o cidadão a possibilidade de conhecer o mundo do trabalho, e ajudaria a acabar com o preconceito gerado de que o 'ensino técnico é para os pobres' e o 'ensino propedêutico para os ricos'" (Docente 56).

O docente afirma a importância de um currículo que concorra para

> um ensino que una o trabalho intelectual ao manual, ou seja, um ensino integral que desenvolva todas as faculdades e habilidades dos jovens. O ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação integral que compreende como direito de todos de acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais. Ele traz um conteúdo político-pedagógico engajado com ações formativas integradoras capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos (Docente 27).

Nesse sentido, Machado (1989) afirma que, em Marx, a recomendação se faz com a definição do caráter politécnico do ensino, de modo que o mesmo possa conferir um nível potencial de reflexão e abstração à apropriação da tecnologia, não apenas na sua aplicação imediata e eficaz, mas na sua dimensão intelectual - "a incorporação da ciência natural pela ciência do homem, exatamente como a ciência do homem incorporará a ciência natural; haverá uma única ciência".

Shulgin (2013), na obra *Rumo ao politecnismo*[86], em uma de suas conferências após a Revolução Russa de outubro de 1917, sobre os objetivos do trabalho, explicita que a "escola do trabalho" é aquela que se coloca

---

[86] O pensador russo Viktor Nikholaevich Shulgin (1894-1965) escreveu uma série de artigos e coletâneas que foram incorporadas na obra *Rumo ao Politecnismo*. Educador e historiador, terminou seus estudos na Universdidade de Moscou em 1917. Foi membro do Conselho de Deputados Operários da cidade de Ryazan e de seu comitê executivo e comissário provincial das Finanças e da Educação de Ryazan em 1918. Entre 1918-1922, trabalhou no Comissariado do Povo para a Educação. Entre 1922-1931, atuou como diretor do Instituto de Métodos do Trabalho Escolar (em 1931, também, do Instituto de Pedagogia Marxista-

> organizada pelos estudantes[87] com a ajuda de dirigentes com base no trabalho, é conduzida pela trajetória de vida do desenvolvimento econômico; esta escola é a Escola Politécnica Operária, que é a demonstração de que a sociedade burguesa está morrendo, que a classe-construtora vem para substituí-la, que os seus objetivos são os objetivos desta, e que ela os põe em prática (p. 42).

O docente a seguir expressa que "o ensino integrado tem a função de romper com essa dualidade e fazer a integração entre todos os conteúdos e conhecimentos historicamente produzidos" (Docente 2). Na sociedade dividida em classes, a instituição escolar sempre estará a serviço da classe dominante, e "o papel cultural da escola do trabalho, na integração dos conteúdos historicamente construídos, é de se colocar a serviço das classes exploradas, que compõem a maioria da população" (PISTRAK, 2011, p.86).

O discurso do Docente 6 aponta para o caráter material-objetivo da produção da existência humana dos sujeitos da escola[88], da organização social no modo de produção capitalista, em específico, da educação profissional e tecnológica:

> Quanto mais tempo de boa escola, melhor! Uma questão importante será a adaptação das estruturas escolares para manter os estudantes na escola. Na educação profissional nos Institutos trabalhamos com um público que ainda precisa trabalhar para ajudar a família. Assim, discutir ensino integral, nos remete a discutir outras questões sociais (Docente 6).

Marx (2017) indaga n'*O capital* que tipo de ensino podem receber as crianças e jovens que têm de trabalhar durante todo o dia e, muitas vezes, à

Leninista). Trabalhou na Seção Científico-Pedagógica do Conselho Científico Estatal (GUS) entre 1921-1931, presidida por N. K. Krupskaya.

[87] Exemplo que explicita a organização social dos estudantes secundaristas e universitários frente à conjuntura do país, no contexto do golpe de 2016, de firme aliança com o capital imperialista e com as elites rentistas, e o quanto o posicionamento ético-político desse segmento social pode colocar em xeque os interesses da burguesia concorrencial.

[88] A política de acesso dos estudantes, por meio dos processos seletivos, ao Instituto Federal do Paraná expressa-se em editais por meio de uma política de inclusão, em que 80% das vagas são destinadas a cotas étnico-raciais e sociais. Nesse sentido, os editais "alcançam" os estudantes oriundos da classe trabalhadora, que encontrariam dificuldades em cursar uma instituição de oferta de educação profissional e tecnológica a qual conjuga a tríade ensino-pesquisa-extensão com qualidade social. Constatar os dados do Inep referentes aos índices de avaliação acadêmica dos Institutos Federais no país.

noite também, dadas as condições de miséria e de exploração das famílias operárias do seu tempo.

> (...) no terrível fato de que grande parte dos meninos empregados nas fábricas e manufaturas modernas, condenados desde a mais tenra idade a repetir sempre as operações mais simples, serem explorados anos seguidos, sem aprender qualquer trabalho que os torne úteis mais tarde, mesmo que fosse na mesma manufatura ou fábrica. (...) grande parte deles não sabe ler; são geralmente criaturas embrutecidas, anormais. (...) Quando se tornam demasiadamente velhos para esse trabalho infantil, o mais tardar aos 17 anos, são despedidos da tipografia. Vão então aumentar as fileiras do crime. Algumas tentativas para arranjar-lhes ocupação noutras atividades fracassam diante da sua ignorância, brutalização e degradação física e espiritual (p. 550).

Desse modo, uma educação politécnica requer considerar uma outra "arquitetura acadêmica", a se pensar desde a organização curricular densa e de aprofundamentos da ciência, da tecnologia da filosofia, da arte e do esporte, até o tempo e os espaços escolares, a implantação de bons laboratórios específicos nos campos da ciência, de bibliotecas com excelente acervos, de espaços poliesportivos e refeitórios, anfiteatros, auditórios, entre outros, que demandam robustos investimentos financeiros por parte das políticas educacionais e do Estado.

sobre aspectos concernentes ao tipo de ensino, na perspectiva da politecnia, no que se refere aos procedimentos das metodologias de ensino, o Docente 45 aponta o seguinte:

> O ensino integrado segue a ideia de que o conhecimento não é estanque. Portanto, as disciplinas técnicas e do núcleo comum devem dialogar constantemente. Não acredito que as disciplinas do ensino básico devem se submeter as disciplinas técnicas, mas sim devem dialogar e se complementar (Docente 45).

Nessa perspectiva, a formação politécnica tem como objetivo a formação integral do ser humano na sua dimensão de omnilateralidade (trabalho-ciência-cultura), em que as disciplinas do núcleo comum e as de formação técnica dialoguem e a integrem de modo que expressem o ser humano genérico, como afirma Marx (2017).

Numa outra direção, considerando as contradições das reformas educacionais para a EPT, que se pautam no discurso da empregabilidade

(Ramos, 2002), essas reformas, ”operadas mundialmente têm em comum a tentativa de melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento pelos traços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado” (AZEVEDO, 2004, p. 11).

O alinhamento do currículo dos cursos técnicos e tecnológicos, bem como da graduação de licenciaturas e bacharelados e da seleção de professores para o magistério na EPT aos APLs, em sintonia com as políticas industriais dos governos de Lula e Dilma, orientaram os institutos federais nesses 10 anos de existência da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica[89].

Uma educação sob a base politécnica exige que os professores aprendam, em seu processo formativo inicial (curso de graduação de licenciatura, ou formação pedagógica quando da formação continuada), os fundamentos técnicos e tecnológicos, políticos e culturais presentes no mundo da produção, no esforço constante de integrar os conhecimentos histórico-sociais, como condição para uma sólida formação científico-tecnológica, indutora de uma educação emancipatória política e humana, nos termos marxistas.

Desse modo, um ensino nos princípios da politecnia exige pensar, na dimensão pedagógica, a formação ético-política dos professores da educação profissional e tecnológica, como veremos na sequência.

6.2.3 Dimensão pedagógica e formação ético-política dos professores da educação profissional e tecnológica

A formação pedagógica é central para a construção do docente da educação profissional e tecnológica. Mas não é qualquer formação que interessa para uma formação politécnica. Uma formação que inclua na dimensão pedagógica o compromisso ético-político do professor com os processos de ensino é uma variável que nos preocupou nesta tese e que indagamos aos docentes entrevistados. Buscamos dar tratamento analítico às falas dos docentes nos desafiando ao diálogo com a conjuntura atual.

---

[89] Efetivamos com mais profundidade esse debate nas seções 3 e 4 desta obra.

Desse modo, as recomendações do Banco Mundial[90] para a política de formação docente nos idos de 2000 tem-se ancorado na difusão da teoria do desenvolvimento, originada nos Estados Unidos da América. Oliveira (2006) afirma que essa teoria serviu para explicar as vantagens dos países centrais em relação aos países periféricos, no sentido de que estes devem atingir etapas mediante as constantes reformulações das políticas nas esferas que entendem serem mediações para o avanço do imperialismo capitalista. Entre essas esferas, está a educação, sobretudo no que tange às políticas de formação de professores.

Nesse contexto, a atuação da Cepal se mantém fiel à cartilha dos Estados Unidos, no papel de recomendar aos países periféricos suas instruções em defesa do capitalismo.

> O auge da CEPAL nos anos de 1950 derivou do sucesso da industrialização dos países latino-americanos. Na década seguinte, entretanto, com a estagnação econômica- provocados pela crise de acumulação-foram revelados os limites da teoria do desenvolvimento e das medidas indicadas para alcança-lo. Reconhecendo seus equívocos, a Comissão reforçou a importância de reformas infraestruturas, como a reforma agrária e o investimento em formação profissional, dentre outras (OLIVEIRA, 2006, p.236).

No âmbito educacional, para a Cepal, o objetivo é criar condições educacionais que permitam a qualificação e a incorporação do progresso tecnológico, aderindo a modernizações nas estruturas produtivas dos países periféricos, em que as reformas dos sistemas educacionais seriam imprescindíveis, bem como a reforma das leis trabalhistas. Consistem, nessa medida, em projetos de adensamento do capital e de sua ampliação via um desenvolvimentismo reformista cooptado ao capital externo. Essas determinações político-econômicas impactaram as políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica.

---

[90] Instituição financeira criada em 1944 que, segundo Fontes (2010), vem cumprindo o papel de modelo de intelectual coletivo de um grupo internacional de países capital-imperialistas que, sob o comando dos Estados Unidos, favoreceu um novo salto de escala na acumulação e na concentração de capitais, forjando, ademais, estratégias organizativas que extrapolavam em muito as modalidades de dominação precedentes, uma vez que agora penetravam no interior de novos Estados periféricos (...). FONTES, Virginia. Formação dos trabalhadores e luta de classes. In: **Trabalho Necessário**, Ano, 14, nº 25, 2016.

Foi indagado aos docentes do Instituto Federal do Paraná, no que tange às atribuições do cargo e aos conhecimentos requeridos no âmbito do exercício da docência, se percebem lacunas na dimensão pedagógica da sua formação — e se poderiam explicitá-las. Obtivemos 59 respostas, sendo 38 referentes a respondentes com formação inicial obtida na graduação de licenciatura e 21 respostas referentes a docentes com formação na graduação de bacharelado e/ou tecnologia.

O quadro a seguir apresenta os excertos das respostas organizadas atendendo ao critério de formação inicial dos docentes com graduação de licenciatura do quadro próprio do Instituto Federal do Paraná:

QUADRO 24: FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E ÉTICO-POLÍTICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COM FORMAÇÃO INICIAL EM LICENCIATURA

Sim. Percebo a falta de práticas educacionais (Docente 3).
Não percebi lacunas, pois todo o conteúdo exigido fez parte da minha formação. As dificuldades encontradas foram sim em relação a forma ou a profundidade com as quais os conteúdos foram estudados. Em geral, existem diferenças nas maneiras com os conteúdos são estudados, principalmente em função da didática de cada professor. Neste sentido, a aprendizagem também se dá de forma diferenciada (Docente 4).
O edital do concurso buscou em sua maioria, analisar apenas o conteúdo disciplinar. Quanto a percepção de lacunas no campo pedagógico, percebo várias tais como: 1-Como avaliar por competências? É necessário formação para isso, o estudo dos processos de avaliação e os modos que existem são diversos. Nós professores conhecemos apenas 1. Uma falha terrível em nossa formação. Não sabemos avaliar, sabemos examinar, essas palavras possuem enormes diferenças. 2-quais são os diferentes métodos de ensino? Na maioria das vezes os professores em sua formação não veem ou não dão o devido valor no estudo de diferentes métodos de ensinar, a falta disso certamente pesa, frustra e dificulta o exercício pleno da carreira docente (Docente 5).
Como já tenho três décadas de docência, acho que a minha prática foi me formando. Mas acho que tenho sim algumas lacunas, em geral, vinculadas às tecnologias disponíveis. Mas ser professor é ser constantemente desafiado e eu gosto muito de aprender com a meninada (Docente 7).
Percebo que apenas no exercício da docência obtive algumas experiências de atuação que eu poderia estar mais bem preparada para desempenhá-las. Isso me faz compreender que é necessário que o currículo dos cursos de Licenciatura devem enfatizar muito mais a prática (Docente 10).
Sim, percebo pouco preparo das Licenciaturas para lidar com questões psicológicas dos estudantes, para exercer gestão, para trabalhar de modo transdisciplinar. Percebo também um despreparo dos professores para educar para o agora, uma dificuldade de discutir o tempo presente e nele planejar (Docente 14).
Não! (Docente 16).

A educação é um processo dinâmico. Desta maneira, entendo que sempre seja possível haver uma lacuna no processo de formação do licenciado. Talvez a maior dificuldade seja entender a realidade do educando e conseguir se inserir nela visando potencializar realmente a interação deste educando com o mundo atual (Docente 18).

Não percebo lacunas pois tenho a formação específica da matemática e a formação pedagógica da licenciatura e do mestrado em educação (Docente 19).

Não me recordo (Docente 21).

Sim, o edital prioriza a formação disciplinar ao invés da pedagógica. Exemplo é o título de mestre em educação tem uma pontuação menor que o título em física. Como o concurso é para docência essa discrepância deveria ser invertida (Docente 22).

Sim. Por ser professora do Ensino Integrado, uma vez que a graduação não me possibilitou trabalhar de maneira interdisciplinar e nas universidades não há aprofundamento na prática (pelo menos na minha época de formação) (Docente 23).

Sim. Nas metodologias de ensino voltadas para o desenvolvimento do conhecimento tecnológico, voltado para a pesquisa. Não houve nenhum preparo para a utilização desses conhecimentos de forma didática, no dia a dia da sala de aula (Docente 25).

Sim, mesmo atuando em escolas privadas senti dificuldades em atuar em projetos e participar de editais. Outro problema que encontrei foi adotar o modelo de conceitos em avaliações, sem ao menos ter um leitura ou discussão sobre isso. Ainda hoje busco leituras que me ajudem a avaliar de maneira justa e que realmente apresentem o conhecimento dos alunos, não somente como meio de classificação (Docente 28).

Somente no que diz respeito a legislação, já que minha área de formação é distinta e tive bastante dificuldade nessa matéria (Docente 30).

Tive a sorte de ser formado em escolas com bons professores o que minimizou as lacunas nesta dimensão. É claro que há lacunas, creio que compreender melhor o comportamento do jovem atualmente é a maior delas. Tornar alguém que não teve como uma das prioridades de sua vida, alguém que perceba a importância de estudar frequentemente e fazê-lo perceber que aprender é algo ótimo, talvez seja o maior desafio que percebo (Docente 31).

A formação acadêmica passou por muitas transformações, mas continua distante da sociedade. Entendo que a primeira coisa a fazer, principalmente nas licenciaturas, seria aproximar o ensino realizado na academia da realidade social (Docente 33).

Tenho uma vasta formação e, sempre a fiz no processo da vida profissional, e, sempre fui me qualificando a partir de desafios profissionais. Tenho vasta formação na área das tecnologias, mas vejo que se eu tivesse mais cursos, talvez até de curta duração, porém aplicáveis, ou operacionais, eu poderia ampliar o uso das tecnologias no processo educativo, qualificar ainda mais as minhas aulas me utilizando destas ferramentas. (Docente 34).

Não se aplica ao meu caso (Docente 35).

Apesar de licenciado nunca tive uma formação específica para trabalhar no ensino médio. Há lacunas metodológicas compensadas parcialmente pela experiência e leitura (Docente 38).

Eu não tenho formação pedagógica, sou apenas licenciada. Mas sinto que preciso urgente dessa formação. Não tenho base nenhuma sobre como formar um cronograma para uma disciplina, como avaliar corretamente, formas de ensino-aprendizagem, etc (Docente 39).

Não havia nenhuma exigência específica sobre educação profissional, e sequer de experiência em docência, salvo a graduação e a licenciatura (Docente 41).

Sim, a graduação não prepara, de fato, para você exercer plenamente sua função. Muitos

conhecimentos são adquiridos no âmbito da empiria (Docente 42).

Existe a lacuna de formação para a realização de projetos extra-classe. Os professores trazem uma bagagem de pesquisa das universidades, mas pouca experiência na área de extensão, e este ponto é fundamental para o funcionamento pleno da proposta do IFPR, que é inclusão e transformação social (Docente 44).

Sim. Não existe formação de professores para a Educação Profissional Tecnológica, assim como para as áreas relativas à inclusão social. Esses discursos estão distantes das Universidades formadoras de professores (Docente 45).

Minha formação de licenciatura não me preparou para a pedagogia freiriana (Docente 46).

Minha formação não abarcou a legislação específica do ensino técnico e tecnológico, penso que porque à época não se esperava que essa modalidade de ensino fosse se expandir (Docente 48).

Não creio que sejam lacunas, mas na educação sempre temos novas questões se apresentando. De tal forma sempre e necessário buscar novas alternativas metodologias, e um trabalho constante dentro da pratica docente (Docente 49).

Acredito que uma lacuna a ser citada é a referente à inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino regular. Destaco sobretudo aos encaminhamentos metodológicos a ser adotados com os estudantes que apresentem alguma necessidade (síndromes, deficiência física, etc.) (Docente 50).

Em toda a formação sempre há lacunas, contudo, a diferença é a minha ação proativa diante do novo (Docente 51).

Não percebi (Docente 52).

Sim, em especial no que diz respeito à educação inclusiva/especial (Docente 53).

Percebi muito quando entrei na carreira docente à cerca de 10 anos atrás. O contato com a sala de aula foi muito pouco, as aulas de didática eram sempre muito teóricas, não tínhamos pratica de sala de aula. Isso foi o que mais pesou quando tive que entrar em sala de aula (Docente 54).

Como nos cursos de licenciatura, apesar dos esforços, não é abarcada a questão da educação profissional em suas questões mais amplas, enxergo aí a dificuldade em se trabalhar com esta modalidade de ensino (Docente 55).

É necessária, pensa, uma reformulação dos cursos de formação de professores, atentando a formação do futuro professor para as novas tecnologias de ensino e elaboração e execução de projetos (Docente 58).

Sempre há lacunas na formação de qualquer profissional. Especialmente na área da educação física, por ser licenciada, não somos preparados para desenvolver treinamentos desportivos de alto rendimento. O que ocorre na instituição é que, além do somos preparados, e fomos questionados em nosso processo seletivo, temos que adquirir o conhecimento da área de bacharelado, desenvolvendo treinamentos e participando de competições. Ainda em relação à disciplina de educação física, não somos preparados na universidade para lidar com a escassez de espaços específicos para a prática esportiva, uma característica marcante de praticamente todos os campus do IFPR. Fazendo com que tenhamos que desenvolver novas formas de trabalho, assim como novas metodologias de ensino após o ingresso na instituição. Por fim, não há uma discussão aprofundada na universidade sobre a educação profissional, pouco sabia da mesma até a realização do concurso público (Docente 59).

Fonte: Organização do autor, 2018.

Uma dimensão a se considerar nas falas dos professores é a falta de integração entre a formação específica e a formação pedagógica, no conhecido esquema 3+1 das licenciaturas do país. “Nas metodologias de ensino voltadas para o desenvolvimento do conhecimento tecnológico, voltado para a pesquisa. Não houve nenhum preparo para a utilização desses conhecimentos de forma didática, no dia a dia da sala de aula” (Docente 25). E ainda:

> percebi muito quando entrei na carreira docente à cerca de 10 anos atrás. O contato com a sala de aula foi muito pouco, as aulas de didática eram sempre muito teóricas, não tínhamos pratica de sala de aula. Isso foi o que mais pesou quando tive que entrar em sala de aula (Docente 54).

Outra questão refere-se ao conceito de formação em serviço, tão propalado pela pedagogia das competências, na perspectiva de uma formação polivalente de atendimento às necessidades do capital.

> Como já tenho três décadas de docência, acho que a minha prática foi me formando. Mas acho que tenho sim algumas lacunas, em geral, vinculadas às tecnologias disponíveis. Mas ser professor é ser constantemente desafiado e eu gosto muito de aprender com a meninada (Docente 7).

Outro professor afirma:

> Tenho uma vasta formação e, sempre a fiz no processo da vida profissional, e, sempre fui me qualificando a partir de desafios profissionais. Tenho vasta formação na área das tecnologias, mas vejo que se eu tivesse mais cursos, talvez até de curta duração, porém aplicáveis, ou operacionais, eu poderia ampliar o uso das tecnologias no processo educativo, qualificar ainda mais as minhas aulas me utilizando destas ferramentas (Docente 34).

E ainda*: “*Sim, a graduação não prepara, de fato, para você exercer plenamente sua função. Muitos conhecimentos são adquiridos no âmbito da empiria*”* (Docente 42). A formação do professor esteve às voltas, na processualidade histórica, dos arranjos do mercado, que demanda o perfil de formação social e, portanto, instrumental que se quer para os processos produtivos. Nessa perspectiva, Leher (1999) explicita que

> as conexões educação, segurança e pobreza fornecem o substrato das reformas educacionais em curso na América Latina. Com o aprofundamento sem precedentes da polarização na década de 1990, o Banco dedica cada vez maior atenção à construção de instituições adequadas à era do mercado, de modo a ter recursos institucionais para manejar as contradições do sistema. A educação é radicalmente modificada, tornando-se cada vez menos politécnica (no sentido conferido por Marx) e cada vez mais instrumental (p. 23).

É preciso considerar que o processo de formação do professor brasileiro, de um modo geral, implica pensar na forma específica de desenvolvimento capitalista no país. Em Florestan Fernandes (1975), essa forma se deu na categoria do capitalismo dependente, em que "as burguesias locais são sócias menores e subordinadas às burguesias dos centros hegemônicos do capitalismo". Essa dimensão tem caracterizado um desenvolvimento desigual e combinado, que concorre para uma concentração de riqueza e miséria, uma superexploração da classe trabalhadora e o controle dos processos educativos e formativos para o trabalho simples na divisão internacional do trabalho (NEVES, 2008, p.8).

O controle das políticas de formação de professores para a educação básica, técnica e tecnológica tem sofrido essas interferências no Brasil mediante a ocupação dos representantes das burguesias locais, subordinadas às burguesias do grande capital, nos aparelhos de Estado: Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação.

Desse modo, justificam-se as últimas políticas educacionais que o país tem presenciado: a reforma do ensino médio, Lei nº 13.415/2017, a reforma trabalhista, Lei nº 13.467/2017, e a Base Nacional Comum Curricular, as quais, para além de medidas que ignoram os processos democráticos de diálogo com a sociedade civil, afirmam-se como prática usual de um Estado que prima pelo autoritarismo que se impõe por um jurídico cooptado pela burguesia.

A formação para o trabalho simples, conforme expresso no escopo da Lei nº 13.415/2017, impõe uma política de formação de professores que não adensa uma formação ético-política que concorra para uma formação crítico-reflexiva, de formação integral e ricamente preenchida pelos conhecimentos da ciência, da filosofia e das artes, nos pressupostos da politecnia e da Resolução nº 02/2015, bem como o tensionamento para com os documentos institucionais, no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e

Tecnologia e, em especial, do Instituto Federal do Paraná, como se apresenta na Resolução IFPR nº 19/2017, exposta no apêndice 5, página 322.

Neves (2008) aponta para aspectos concernentes à crescente intervenção do Estado nas políticas educacionais, retirando-lhes a autonomia das instituições formadoras:

> (...) à crescente intervenção do Estado na produção da riqueza social e à ampliação das organizações da sociedade civil, que aceleram a tendência à ampliação do trabalho complexo e implicam uma redefinição do sistema escolar. Um sistema escolar com funções especializadas: um ramo de formação científica mais geral, com a função dominante de formar para as funções de direção da sociedade, e um ramo tecnológico, com funções técnico-científicas mais imediatamente ligadas à produção direta. Nos dois ramos, em sua especificidade, uma formação cada vez mais pragmática e unidimensional para a reprodução ampliada da capital (p. 10).

Em outras palavras, a preocupação do Banco Mundial, nas primeiras décadas do século XXI, dada a conjuntura atual, deslocou-se das políticas educacionais para acesso escolar para o foco na aprendizagem — ou seja, o que as escolas devem ensinar passa a ser a investida das reformas educacionais na atualidade[91]. E a centralidade dessas políticas tem deslocado e posto desafios à formação de professores na contemporaneidade:

> O motor deste desenvolvimento (...) será, em última análise, o que as pessoas aprendem, dentro e fora da escola, desde o jardim-escola até o mercado de trabalho. A nova estratégia do Banco para dez anos procura alcançar este objetivo alargado de “aprendizagem para Todos”, promovendo reformas nos sistemas de educação dos países e criando uma base global de conhecimentos suficientemente forte para liderar estas reformas (BANCO MUNDIAL, 2001, p.1)

Esse escopo curricular “desenhado” pelos organismos internacionais se assenta na perspectiva de uma educação polivalente, da pedagogia das competências e habilidades, no aporte teórico da teoria do capital humano, como já foi apontando nesta tese.

Nas palavras de Ramos (2002),

---

[91] Políticas do Ministério da Educação a partir do golpe de 2016 têm se deslocado para a preocupação do que se está ensinando nas escolas do país. A nova reforma do ensino médio, a promulgação da Base Nacional Comum Curricular e o movimento “Escola Sem Partido” são evidências de que o campo do currículo acaba assumindo essa centralidade.

> a flexibilidade interna, funcional à automação da produção, baseia-se na polivalência, no diferencial de responsabilidades, carreiras e salários de uma mesma categoria, bem como no uso, por parte dos empregadores, de estratégias também diferenciadas de cooptação e estímulo à participação dos trabalhadores na produção (...) permite a desregulamentação das relações trabalhistas, que podem vir acompanhada de uma precarização baseada nos contratos temporários, de tempo parcial e na subcontratação (p.173).

Apresentamos, na sequência, excertos das respostas dos docentes com formação inicial de graduação de bacharelado e/ou tecnologia quanto às lacunas na formação pedagógica que percebem para o exercício da docência na educação profissional e tecnológica.

QUADRO 25: FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E ÉTICO-POLÍTICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COM FORMAÇÃO INICIAL SEM LICENCIATURA

Não percebo (Docente 2).
Não (Docente 8).
Ser capaz de identificar o melhor método de avaliação para cada indivíduo presente em sala de aula. Conseguir trabalhar com a indisciplina de alguns estudantes (Docente 9).
Sim. A capacitação de docentes em técnicas de avaliação é necessário e urgente. Esse processo de reciclagem deveria ocorrer periodicamente. Entretanto sabemos que existem outros empecilhos que influenciam nos resultados pedagógicos, com por exemplo profissionais que não assumem as responsabilidades do cargo (Docente 11).
Em função de já estar lecionando a mais de 15 anos esta lacuna foi preenchida com a experiência (Docente 12).
Antes de atuar como docente pude exercer minha profissão na indústria, ou a campo, como preferir e além disso também sou técnico de ensino médio de formação. Percebo que existe uma grande preocupação em fazer os alunos entenderem muitas teorias, ou seja, aplicar uma carga teórica grande sobre os alunos nas disciplinas técnicas, e quando falamos em formar técnicos estes técnicos precisam saber fazer as atribuições para qual serão formados. Nem sempre a culpa dos formados não serem técnicos práticos é dos professores, pois a falta de estrutura laboratorial é gritante, é muito difícil formar bons técnicos de power point. Precisamos voltar a usar técnicas pedagógicas onde os alunos devem literalmente por a mão na massa (Docente 13).
Vejo falhas no sistema, pois o ensino está mais voltado a educação perdendo parte da formação profissional (Docente 15).
Sim (Docente 17).
Sim, acho que deveria haver mais disciplinas ou projetos que envolvessem questões humanas. Mas não envolve apenas o conteúdo de um edital, mas a formação educativa de modo geral no Brasil (Docente 20).
Sim, o grande problema é estrutural, com instalações inadequadas ou improvisadas que limitam a pratica pedagógica. No meu ponto de vista uma gestão descentralizada com autonomia para

os multi-campis e possibilidades de venda de produtos ou conhecimento para a sociedade local, sanearia muitos problemas, onde resultaria em uma fonte de renda auto-sustentável para esses núcleos (Docente 24).

Claro. Não trabalhamos com livro didático nem tivemos aulas dinâmicas como querem que ministremos (Docente 26).

Eu tive pouco contato com o magistério e com essa modalidade de ensino durante a sua formação acadêmica. As poucas iniciativas no sentido da formação docente nessa modalidade de ensino constituíram-se em cursos especiais (Docente 27).

A Educação Básica Técnica requer habilidades integradoras que, até o nascimento dos IFEs, não eram comuns em algumas áreas técnicas. Acrescido ser necessário mais tempo, talvez mais uma geração, até que essa ideia seja sedimentada na atuação da docência (Docente 29).

Sim. A formação oferecida foi no formato EaD que não é o melhor. Além disso, o vácuo na formação após a operação sinapse nos deixou com apenas um semestre de aula (Docente 32).

Nenhuma. Me sinto muito à vontade dentro da sala de aula com todos os estudantes. Minha formação na área é bastante sólida. Utilizo de diversos recursos didáticos para auxiliar os estudantes no entendimento dos conteúdos. Sempre com muitos exemplos dentro da área e com a integração do conteúdo com outras disciplinas, os estudantes conseguem entender de fato o conteúdo. O grande problema atualmente dentro das salas de aulas é a dedicação por parte do estudante. Muitos participam ativamente nas aulas de forma bastante dinâmica, no entanto, alguns embora tenham facilidade não fazem o mínimo esforço para aprender. Não estudam fora da sala de aula e muito menos procuram os professores nos horários de atendimento para sanar qualquer dúvida. Isso compromete que o conteúdo seja consolidado e que o estudante atinja no mínimo o suficiente (Docente 36).

Sim, na formação técnica não há disciplinas com ênfase na área em educação, mesmo na pós graduação (mestrado e doutorado), o que acho uma falha nos cursos de pós, pois independente de ser ou não área de educação, os profissionais matriculados nesses programas raramente se dedicarão apenas a pesquisa, a grande maioria serão professores de nível médio técnico ou superior, assim seria fundamental, que todos os programas de pós graduação contemplassem disciplinas na área de educação (Docente 37).

Não percebi, por desconhecer o processo pedagógico, uma vez sendo bacharel (Docente 40).

Sempre haverá algum ponto a ser melhorado na relação professor x exercício da docência. A forma da avaliação dos alunos, ao ser traduzida em conceito, ainda gera discussões ao tratá-lo de um elemento "definitivo" de avaliação de um aluno. A carência de elementos mais pragmáticos sobre o uso de conceitos no IFPR por mim, é considerado hoje o maior desafio pedagógico (Docente 43).

Não. Uma vez que todos os servidores são testados por meio de prova teórica de conhecimentos específicos de sua área, além de conhecimentos de legislação específicos para sua ocupação, incluindo todas as atividades, processos e obrigações enquanto servidor. Também, durante o concurso, docentes são avaliados quanto à sua didática, a partir de prova prática avaliada rigorosamente por uma banca, que não aprova profissionais qualificados para lidar com turmas de 40 alunos. Ainda, por fim, os aprovados no concurso são obrigados a realizar uma formação pedagógica em até 2 anos, caso estes sejam bacharéis ou tecnólogos, ficando livres apenas os profissionais licenciados (Docente 47).

Seria importante que as instituições de ensino técnico complementassem a formação do docente não licenciado com formação pedagógica de qualidade (Docente 56).

Não percebi estas lacunas (Docente 57).

Por minha formação ser bacharelado e tecnológica, a maior dificuldade se deu quando tive que trabalhar pela primeira vez com alunos de ensino médio, com um dinamismo totalmente

diferente dos alunos com ensino médio completo. Tive que estudar didáticas para trabalhar com esse público (Docente 60).

Fonte: Organização do autor, 2018.

Observa-se que o agrupamento de discursos dos docentes entrevistados oscila entre os que afirmam a importância da formação pedagógica para a constituição do trabalho docente e aqueles que defendem que a formação acontece na prática, no cotidiano do exercício da docência.

Desse modo, a tese que aparece como fio condutor deste estudo é que o escopo regulador/legislador que vem com a criação e expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia expressa que as políticas de formação de professores são disputadas e se tensionam no atendimento das cadeias produtivas locais à possibilidade de um ensino de base politécnica.

De acordo com Decker (2017),

> para operacionalizar seu projeto educacional, O BM pretende desenvolver a formação docente na perspectiva do treinamento. Ao se orientarem pelas demandas cambiantes do mercado, a formação do professor, importante promotor da formação da classe trabalhadora ao lado de outros mecanismos, é guiada pela flexibilização, pelo pragmatismo, pela instabilidade e provisoriedade do projeto educativo do capital e da economia. Para a instauração do professor treinável há então que se rechaçar o existente (p.98).

Desse modo, justificam-se alguns apontamentos que os professores entrevistados trazem em seus discursos frente à compreensão de não sentir necessidade de formação humanística e geral no curso de graduação. Acabam individualizando as relações no processo educativo, conforme explicita o Docente 36 quando indagado se percebe lacunas em sua formação no que tange à formação pedagógica:

> Nenhuma. Me sinto muito à vontade dentro da sala de aula com todos os estudantes. Minha formação na área é bastante sólida. Utilizo de diversos recursos didáticos para auxiliar os estudantes no entendimento dos conteúdos. Sempre com muitos exemplos dentro da área e com a integração do conteúdo com outras disciplinas, os estudantes conseguem entender de fato o conteúdo. O grande problema atualmente dentro das salas de aulas é a dedicação por parte do estudante. Muitos participam ativamente nas aulas de forma bastante dinâmica, no entanto, alguns embora tenham facilidade não fazem o mínimo esforço para aprender. Não estudam fora da sala de aula e muito menos procuram os professores nos horários de atendimento para sanar qualquer dúvida. Isso compromete que o

> conteúdo seja consolidado e que o estudante atinja no mínimo o suficiente (Docente 36).

Os docentes seguintes apontam para o descaso por uma política de formação de professores que aprofunde uma reflexão teórica e clássica, defendendo uma formação extremamente pragmática e polivalente:

> Em função de já estar lecionando a mais de 15 anos esta lacuna foi preenchida com a experiência (Docente 12).
>
> Antes de atuar como docente pude exercer minha profissão na indústria, ou a campo, como preferir e, além disso, também sou técnico de ensino médio de formação. Percebo que existe uma grande preocupação em fazer os alunos entenderem muitas teorias, ou seja, aplicar uma carga teórica grande sobre os alunos nas disciplinas técnicas, e quando falamos em formar técnicos estes técnicos precisam saber fazer as atribuições para qual serão formados. Nem sempre a culpa dos formados não serem técnicos práticos é dos professores, pois a falta de estrutura laboratorial é gritante, é muito difícil formar bons técnicos de power point. Precisamos voltar a usar técnicas pedagógicas onde os alunos devem literalmente pôr a mão na massa (Docente 13).
>
> Eu tive pouco contato com o magistério e com essa modalidade de ensino durante a sua formação acadêmica. As poucas iniciativas no sentido da formação docente nessa modalidade de ensino constituíram-se em cursos especiais (Docente 27).

De acordo com Shiroma e Evangelista (2004), “a política de profissionalização de professores e gestores, nos moldes em que vem sendo implantada, tem por objetivo não o aumento da qualificação do quadro do magistério, mas, sim, a sua desintelectualização”, de modo que isso vem corroborar com uma educação pragmática e apolítica para a classe trabalhadora e, assim, de fácil adaptação para o mercado de trabalho, num processo acelerado de superexploração do trabalho e precarização.

A formação técnica imposta pelo Banco Mundial objetiva retirar, do processo formativo do professor, a apropriação dos aspectos concernentes à política, filosofia, arte e ciência da educação e à historicidade do conhecimento acumulado pela humanidade. O seu oposto, verbalizado como “curso de aperfeiçoamento” e “treinamento”, não se qualifica como formação, mas sim no sentido de concorrer para a construção de um perfil docente dócil e embrutecido.

Pansardi (2009) aponta que uma das críticas dos organismos internacionais que se colocam para a educação é a de que os cursos de Pedagogia apresentam uma formação desvinculada do processo produtivo do capital e, por dar ênfase ao caráter teórico e humanista, uma “falta de objetividade e praticidade”; pretendem, com isso, “levar o modelo empresarial para a educação, caracterizado pela flexibilidade, polivalente, que atenda às necessidades flutuantes do mercado”. Esse modelo de gestão empresarial tem sido retomado por meio das reformas educacionais implantadas pelo quadro político do atual governo.

Outro elemento a se acrescentar deriva da política de responsabilização e avaliação docente, focada em “resultados de aprendizagem e desempenho que desconsideram os múltiplos determinantes sociais, políticos, econômicos e culturais que constituem o processo de escolarização” (Decker, 2017, p. 101), desconsiderando a totalidade social das múltiplas determinações que compõem o tecido social.

Uma formação cujos princípios e práticas de educação alinhem-se aos interesses da classe trabalhadora, uma formação intelectual ética e estética, de plena apropriação da cultura universal, do domínio das forças produtivas, da formação para o trabalho e para a política é o que procuramos analisar, na sequência, em relação às respostas dos docentes entrevistados.

6.2.4 Formação para a docência na educação profissional e tecnológica.

Para a questão “considerando sua apropriação sobre educação profissional e tecnológica e seu percurso como docente nesta modalidade de educação, que formação você entende ser necessária para formar um professor/a para a educação profissional e tecnológica?” Obtivemos 60 respostas dos docentes respondentes, expostas no quadro abaixo:

QUADRO 26: APONTAMENTOS DOS PROFESSORES DA EPT PARA UMA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NA EDUCAÇÃO BÁSICA, TÉCNICA E TECNOLÓGICA.

Entendo ser necessário que o pretendente à carreira de docente, deva ter conhecimentos de sua área de formação e conhecimentos pedagógicos, sem, contudo, um se sobrepor ao outro (Docente 1).

Uma formação que contemple os fundamentos da educação com as práticas educacionais (Docente 2).

Um profissional que tenha conhecimento e domínio básico sobre o assunto. Porém, mais importante do que ter conhecimento profundo em seus conteúdos, o professor deve ter uma metodologia de ensino que seja adequada para cada nível. Ensino Médio, Ensino Técnico e Ensino Superior exigem diferentes formas de atuação do professor, bem como diferentes formas de conhecimento. No primeiro e no segundo caso, a didática do professor é o mais importante, tendo este é claro domínio suficiente sobre o assunto. Já nos cursos superiores, o professor deve ter um conhecimento mais aprofundado do assunto bem como total capacidade de ligar os conteúdos a atividade prática do aluno (Docente 3).

É necessário introduzir a formação metodológica, ou seja, preparar os professores para serem professores, os usos de apenas uma metodologia de ensino torna-se insuficiente para atender as necessidades de qualquer modalidade de educação, seja a profissional ou outra. O ensino conteudista abrange toda a rede de ensino, a formação metodológica para os docentes aproximaria o processo de ensino em aprendizagem dos processos mencionados pela autora Novak e autor Gowin do livro aprender a aprender e da perspectiva do pluralismo metodológico de Ronald Giere (Docente 4).

Penso que o professor EBTT, ainda mais do que o professor da escola tradicional, aquela que "forma" para o vestibular, tem que ser erudito, tem que ser meio polivalente e tem que saber trabalhar em equipe, tem que estar disposto a aprender com os colegas e, naturalmente, com os estudantes. Acho, do que vejo na minha escola, que os colegas que, independente da área, têm uma formação mais consistente nas humanidades obtém um resultado melhor em suas atividades (Docente 5).

Deve ser formado com o objetivo de estar aberto a novas experiências e à pesquisa tendo em vista a rápida transformação do conhecimento (Docente 6).

Curso de formação pedagógica na área ministrada por profissionais atuantes na área (Docente 7).

Para atuar na EPT, é fundamental que todo docente possua curso de Licenciatura e formação continuada para a docência nessa categoria de curso. Sem ambos, sempre existirão lacunas no nosso trabalho (Docente 8).

Creio que a experiência em sala de aula faz o docente evoluir em sua prática. Entretanto, mesmo os mais experientes (e que podem estar acomodados) necessitam de um processo contínuo de capacitação (que não necessariamente seja pós-graduação), mas sim atividades periódicas de reciclagem e aprimoramentos em loco (Docente 9).

Licenciaturas ou Graduação + experiência (Docente 10).

Isso é extremamente importante, pois a geração de professores (me incluo nessa) atuais vem de uma escola acadêmica essencialmente teórica (graduação, mestrado e doutorado e pós-doutorado...), mas saber passar todo esse conhecimento nem sempre é fácil. Técnicas de aplicabilidade das teorias e teoremas deveriam ser mais exploradas na formação dos professores, talvez os licenciados tenham isso, mas grande maioria dos professores das áreas técnicas são bacharéis e, além disso, as mudanças no mundo tecnológico são muito rápidas, as instituições de ensino como um todo deveriam investir mais em atualizar seus professores para melhorar a formação dos alunos (Docente 11).

A Licenciatura é imprescindível, pois, apesar dos problemas que ela tem, notamos no dia-a-dia dos IFs as dificuldades que bacharéis têm, resguardadas as exceções, de discutir assuntos pedagógicos (com alunos, pais e instituição) e também a dificuldade de enxergar a disciplina do outro docente como tão importante quanto a sua, na formação do indivíduo, não apenas do trabalhador (Docente 12).

Atribuições práticas de campo (Docente 13).

Formação para humanização. Disciplinas que abrangem o campo cultural, direitos humanos, diversidade, etc (Docente 14).

Me falta o curso de professores que deveria ser oferecido pelo IFPR por conta de eu não possuir licenciatura. Formação nas áreas de pedagogia, psicologia, prática de ensino são necessárias (Docente 15).

Primeiramente, uma formação muito sólida em didática, na arte de possibilitar o aluno a aprender. Concomitantemente, os profissionais da educação profissional e tecnológica deveriam receber formação específica do curso em que lecionam. Desta maneira, entenderão melhor a realidade do mundo social do trabalho e poderão contextualizar e problematizar mais efetivamente sua área do conhecimento (Docente 16).

Para promover a integração necessária ao curso preciso ampliar conhecimentos sobre as disciplinas técnicas; sei que a matemática pode e deve contribuir, mas em geral não sei o quanto pode (Docente 17).

Conexão maior conteúdo técnico com questões humanas, sociais, de convivência. Questões psicológicas que podem estar envolvidas. Preparo para lidar com seres humanos e não ser apenas um transmissor de conteúdo técnico (Docente 18).

Formações pedagógicas continuadas. Estímulo para práticas interdisciplinares e práticas que fujam da educação tradicional (Docente 19).

Indiferente a área de atuação, se for para ser professor é necessário que a formação pedagógica seja contemplada juntamente com a área específica (Docente 20).

Uma educação que relacione teoria e prática. Uma educação que atenda um projeto de sociedade em que não sobreponha os interesses da minoria. Uma formação que coloque o professor na realidade educacional desde os primeiros anos de formação, por meio de estágios, elaboração de projetos, etc. Mais bolsas para estudantes de formação docente para que tenham acesso, permanência e qualidade de estudos. Não proporcionar educação à distância para formação inicial, pois esta tem que ser presencial (Docente 21).

Ter contato com outras práticas pedagógicas de sucessos realizadas em outros países. Por considerar um tema novo no país (Docente 22).

Acredito que deve haver maior ênfase à formação pedagógica dos professores em geral, mas com especial atenção aos não licenciados, principalmente no que se refere á práticas pedagógicas, pois se percebe no âmbito escolar que a carência desse tipo de formação repercute negativamente no processo de formação dos educandos. Em geral, salvas algumas exceções, é perceptível uma visão mecanicista por parte dos não licenciados, e atribuo isso à formação escolar básica desses mesmos docentes, bem como a formação universitária, que considero carente no que se refere às práticas pedagógicas mais eficazes (Docente 23).

Uma formação que vá além da capacitação para o ensino, mas que foque as esferas profissionais e o desenvolvimento de pesquisas como parte integrante da carreira docente (Docente 24).

Maior rigor nos conteúdos brutos da disciplina, mas também uma formação mais profunda no quesito educacional. Vejo professores simplesmente despreparados para lidar com outro ser humano (Docente 25).

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 (Docente 26).

Saberes relacionados a atividades de ensino e aprendizagem, avaliação e grau de importância da aplicação dos saberes no campo profissional (Docente 27).

A formação de docente provém da Licenciatura na maioria das vezes. Os que são docentes por outros meios devem fazer adequação conforme previsto na lei. Creio que é suficiente para abranger a necessidade da formação profissional e tecnológica (Docente 28).

Uma formação técnica tão profunda quanto a atual, porém com mais desenvolvimento de habilidades humanísticas (Docente 29).

Depende. Existe o núcleo básico, onde o professor necessita ter a formação necessária para exercer a docência na sua área de estudo. O mestrado e doutorado me deu uma base bem importante para entender o ensino com um pensamento científico e é assim que tento ensinar os meus alunos. Já os professores da área técnica eu não sei (Docente 30).

Especialmente humana. Passamos por uma crise de valores. Perceber o outro e ter atitudes verdadeiras de cidadania tornarão nosso mundo melhor. Não é possível acreditar que após uma aula onde um dos assuntos foi sustentabilidade e meio ambiente e ao sair da mesma todas as lâmpadas e ventiladores ficam ligados, algo que observo com frequência. Um aluno que não tem esta consciência de economicidade desenvolvida, está sendo formado não pensando no outro e não viu sua importância no mundo. A formação humana precisa ser melhorada (Docente 31).

Ênfase maior no contato com adolescentes (Docente 32).

"Creio que as formações continuadas devem ser incentivadas e os debates abertos à participação dos profissionais, o que não ocorre efetivamente. Exemplo disso é a avaliação por conceitos, em que não houve nenhuma explanação de porque o IF defende esse tipo de avaliação, ou mesmo como ela funciona. Há inclusive equívoco no que se entende por esse tipo de avaliação, onde inclusive se adotaram planilhas de transformação de notas em conceito. Equívoco comum, infelizmente (Docente 33).

Acho que as formações deveriam partir da criação do ser autêntico, e não do maniqueísmo do mercado (Docente 34).

Veja, somos uma instituição com a natureza de educação profissional e tecnológica. Vejo que precisamos AVANÇAR e muito no uso das tecnologias de informação e comunicação no contexto das aulas. Veja, temos aprovado no âmbito dos cursos de graduação os 20% na modalidade a distância, porém não temos autorização do uso do MOODLE (Ambiente Virtual de Aprendizagem) para com os nossos cursos. E para tal, será necessário formação para que possamos gravar vídeo aulas, planejamento para EaD, publicações, produções de materiais instrucionais e outros que a EaD nos exige. Atuo com EaD no IFPR. Já atuei em outras instituições que tem uma trajetória na EaD. Vejo que precisamos avançar MUITO neste sentido. E vejo que colegas profissionais quanto este assunto, estão muito mais atrás do que eu, e, vejo que eu preciso CRESCER MUITO ainda. Solicito a liberação do MOODLE, para que possamos utilizar este Ambiente Virtual de Aprendizagem para com os nossos alunos presenciais (Docente 35).

Licenciatura ou bacharelado, mas com mestrado Profissional em Ensino (Docente 36).

Bacharelado ou Licenciatura, embora muitos da área pedagógica discordem. O grande problema são as críticas que a maioria dos pedagogos fazem em relação ao professor que não tem formação pedagógica e/ou licenciatura, no entanto, muitos dos que criticam nunca estiveram de fato dentro de uma sala de aula. Portanto, eles não têm parâmetros para avaliar se um bacharel tem ou não formação adequada para lecionar (Docente 37).

A formação técnica do docente é muito importante, pois sem o conhecimento técnico não é possível ser orientador de qualidade na formação de um novo técnico, no entanto, acredito que é necessário complementação da formação técnica com a formação pedagógica. Essa formação deveria estar presente em todas as graduações, não necessariamente anos de estudos pedagógicos, mas algumas disciplinas chaves, que possam munir os profissionais de recursos e

ferramentas pedagógicas, pois independente deste exercer a carreira de professor formal em escola, ele usará essas ferramentas no seu dia-a-dia de trabalho ao se relacionar com pessoas, ao realizar uma formação técnica de uma equipe de trabalho, etc (Docente 38).

Multidisciplinar, interdisciplinar. Formação densa na sua disciplina de origem como base e abertura para o conhecimento técnico profissional (Docente 39).

Sua área de formação (Engenharia, Administração...) + formação pedagógica (Docente 40).

Melhoria da integração do currículo, flexibilidade de informações e formações, contextualização com os objetivos do curso (Docente 41).

Antes da preocupação com mercado de trabalho é preciso compreender com que público trabalhamos, qual a diversidade que chega em sala de aula, a diferença entre lecionar em um Instituto e uma Universidade para evitarmos a legião de docentes frustrados, com uma excelente titulação, mas que chegam aos Institutos querendo reproduzir as práticas de doutorados e mestrados que não cabem na proposta do IFPR, e muito menos em sua realidade. Ainda é necessário superara a dicotomia e a disputa formação geral e formação específica, técnica - quem perde com isso é o /a discente e o/a docente que se fecha em seu porto seguro (Docente 42).

Conhecimentos pedagógicos como tendências e teorias educacionais, métodos didáticos, psicologia da educação. Não considero esses exemplos como sendo os únicos, mas sim, os que entendem como sendo um dos principais (Docente 43).

A aproximação de uma determinada formação (conhecimento técnico) com a realidade da profissão (mundo empírico) é algo que diminui o "gap" para esta formação (Docente 44).

Uma formação ampla, que não contemple apenas experiência em pesquisa, mas que capacite o professor a propor projetos de extensão que correspondam as necessidades da população local. Além disso, uma formação que desenvolva um maior diálogo entre as disciplinas e que contemple também as necessidades do aluno enquanto futuro profissional (Docente 45).

Disciplinas relacionadas com esta realidade e estágios supervisionados em escolas que trabalham com integração entre o núcleo comum e os eixos tecnológicos (Docente 46).

Metodologia de ensino envolvendo autores que fundamentam a criação dessa modalidade de educação (Docente 47).

Além da área técnica específica, um curso de formação pedagógica, em que são abordados especificamente disciplinas de pedagogia, não contempladas em cursos de bacharelado e tecnologia (Docente 48).

A formação necessária é a mesma que se espera de um bom profissional do magistério, ou seja, conhecimento da área em que atua e sobre ensino. A diferença é apenas que o estudante sairá preparado para o mercado de trabalho, mas o processo de ensino aprendizagem é o mesmo. A formação generalista e humana também deverá ser trabalhada, como no ensino regular (Docente 49).

Um professor que esteja disposto a compreender o curso no qual está inserido. Não basta ser um ótimo professor de português num curso de administração, e preciso deixar a administração fazer parte da disciplina de português, por exemplo. Este dialogo só acontece quando há uma abertura e uma disposição por parte do docente (Docente 50).

Não considero como formação, mas como necessidade de interdisciplinaridade constante (Docente 51).

Aquele profissional que além de saber ensinar, preocupe-se com a aprendizagem do aluno (Docente 52).

Sim, há essa demanda, mas acredito que a maioria das instituições de ensino não sabe exatamente como fazer (Docente 53).
No mínimo que haja disciplinas específicas no curriculum de graduação e que se estenda à pós-graduação e cursos de formação (Docente 54).
Não ter uma visão muito simplista das coisas. E principalmente estar aberto a mudar de acordo com as situações que ocorrem (Docente 55).
A formação pedagógica apenas para dizer que é equivalente a licenciatura não é suficiente, pois minhas dúvidas não foram sanadas desta forma e sou licenciada. Deve-se ter uma formação voltada para as características específicas desta modalidade de ensino. Conteúdos, estratégias, formas de avaliação direcionadas a necessidade desta realidade (Docente 56).
É essencial que a formação vá para além do mundo acadêmico a fim de que o docente conheça o mundo do trabalho também de forma prática (Docente 57).
Creio que tão importante quanto uma Licenciatura seja a experiência profissional do docente, que pode favorecer o processo de ensino/aprendizagem (Docente 58).
Saber desenvolver e executar projetos. Além dos conteúdos conceituais necessários (Docente 59).
A formação dos profissionais na universidade seria um primeiro passo para tanto, a grande maioria dos professores só teve contato com a educação profissional após iniciar suas atividades nos IFs, o que pode prejudicar o desenvolvimento de um bom trabalho. Além disso, a capacidade de dialogar com diferentes disciplinas e realizar um trabalho interdisciplinar, um aspecto essencial para a formação dos alunos, mostra-se muito difícil para grande parte dos professores (Docente 60).
O professor terá que buscar alternativas pedagógicas, formas de trabalho para trabalhar com alunos do ensino médio (Docente 61).

Fonte: Organização do autor, 2018.

Destaca-se que, dos docentes entrevistados (64), 37 possuíam, no período de realização da pesquisa, titulação máxima de mestrado, 16 de doutorado e 11 somente de graduação e/ou especialização (11). Desses profissionais, 40 docentes possuíam graduação de licenciatura e 24 docentes possuíam graduação de bacharelado. Esse destaque é importante para compreender o nível de apropriação que esses docentes trazem em seus discursos a respeito da natureza e especificidade da docência na educação profissional e tecnológica.

A compreensão do conceito de aprendizagem pela e para a vida é tomada pelo pensamento conservador e liberal não na mesma medida que o é para o pensamento marxista. Mészáros (2011), citando Marx (2011), afirma que o gênero humano encontra-se em processo de aprendizagem ao longo da existência, mas não qualquer aprendizagem. Torna-se uma aprendizagem que “conduz à auto-realização dos indivíduos como indivíduos socialmente ricos

humanamente, ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital?".

Para as políticas dos organismos multilaterais, a "formação em serviço", o "professor aprendiz", o "professor treinável" têm o intuito de avançar e garantir a reposição da hegemonia burguesa, a manutenção da relação de trabalho explorado e intensificado da classe trabalhadora, sobretudo dos educadores.

Assim, a ênfase na desvalorização da formação inicial do professor e na lógica do treinamento, as saídas intermediárias dos cursos rápidos para uma cultura de certificação ao longo da carreira com base em competências, a criação de padrões de ensino e aprendizagem e de mecanismos de controle e avaliação estandardizada e constante, tudo isso são práticas que têm marcado as políticas educacionais brasileiras e que retornam com mais acento nos últimos anos.

Um exemplo da força política dos organismos multilaterais para com as políticas educacionais nos países da América Latina, em especial, o Brasil, é o apontado na concepção do professor de "notório saber" previsto na Lei nº 13. 415/2017, em seu artigo 6º, que regulamenta o artigo 61 da LDB. Trata-se de uma figura criada pela legislação que possibilita aos profissionais do ensino técnico e profissionalizante atuarem como professores, sem possuírem formação pedagógica para isso.

De acordo com Evangelista *et al* (2017), a política educacional brasileira tem-se "articulado organicamente à produção do trabalhador requerido pelo mercado e, por conseguinte, de um professor reconvertido[92] que possa fazer frente à produção de força de trabalho (...) destinada ao trabalho simples, de baixo custo e atrativa para os investimentos externos no país" (p. 23).

Outra questão que nos inquieta, no que tange às políticas de formação de professores no país, é a formação, apresentada pelo Ministério da Educação, intitulada "Programa de Residência Pedagógica" (PRP), por se

[92]Segundo De Rossi (2005), a reconversão docente significa o conjunto de estratégias adotadas por distintas instâncias e centros de poder para racionalizar os sistemas educativos e ajustar as políticas educacionais às pressões econômicas das agências (inter)nacionais. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a11.pdf. Acesso em: 12.mar.2018.

tratar de uma política que atende aos princípios de uma formação totalmente esvaziada dos conteúdos científicos e da formação ético-política do professor.

As entidades científicas do país[93] têm-se pronunciado a esse respeito, ao apontar a destituição da formação de professores das universidades, que possuem, por força de lei, a autonomia de seus projetos político-pedagógicos. Defendem que o PRP se afina com a BNCC, sem diálogo com a sociedade civil e imposta pelo MEC, violando o que está preconizado pela Resolução nº 2/2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores no Brasil.

Para Marx *apud* Suchodolski (1976), do ponto de vista humanista e moral,

> (...) no interior do modo de produção capitalista "todos os métodos destinados a intensificar a força produtiva social do trabalho se realizam à custa do operário individual; todos os meios destinados ao desenvolvimento da produção se convertem em meios de exploração e de escravização do produtor, mutilam o operário convertendo-o num homem fragmentário, rebaixam-no à categoria de apêndice da máquina, destroem com a tortura do seu trabalho o conteúdo deste, anulam-lhe as potências espirituais do processo do trabalho na medida em que a ciência lhe é incorporada como potência independente; corrompem as condições em que trabalha; submetem-no, durante a execução do seu trabalho, ao despotismo mais odioso e mais mesquinho; convertem todas as horas da sua vida em horas de trabalho; e lançam as suas mulheres e os seus filhos sob a roda trituradora do capital. Mas todos os métodos de acumulação de mais-valia são também métodos de acumulação, e todos os progressos da acumulação se convertem, por sua vez, em meios de desenvolvimento daqueles métodos... O que num pólo é acumulação de riqueza é, no pólo oposto, isto é, na classe que cria o seu próprio produto como capital acumulação de miséria, de tormentos, de trabalho, de escravidão, de despotismo e de ignorância e degradação moral (p. 88).

Nesse sentido, os professores entrevistados têm-se pronunciado a respeito da formação que lhes interessa – e da qual têm expectativa – para a educação profissional e tecnológica, a saber: "Uma formação que contemple os fundamentos da educação com as práticas educacionais" (Docente 2); "[O professor] deve ser formado com o objetivo de estar aberto a novas

---

[93]Cf Manifesto das entidades científicas que se posicionam contrariamente à padronização e ao controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica "Não à BNCC!" Disponível em: file:///C:/Users/pc/Downloads/Manifesto_Programa_Reside%CC%82ncia_Pedago%CC%81gica.pdf. Acesso em: 13.mar.2018.

experiências e à pesquisa tendo em vista a rápida transformação do conhecimento*" (Docente 6); e* "Curso de formação pedagógica na área ministrada por profissionais atuantes na área*"* (Docente 7).

Aponta-se para os discursos do Docentes 16 e do Docente 21, os quais enfatizam uma

> formação muito sólida em didática, na arte de possibilitar o aluno a aprender. Concomitantemente, os profissionais da educação profissional e tecnológica deveriam receber formação especifica do curso em que lecionarem. Desta maneira, entenderão melhor a realidade do mundo social do trabalho e poderão contextualizar e problematizar mais efetivamente sua área do conhecimento. (Docente 16).

Enfatizam, também, uma formação que contribua, ainda que nos seus limites, para a superação das causas que limitam uma educação de base politécnica, mas que, no discurso docente, é possível formar a dimensão ético-política na formação da EPT:

> Uma educação que relacione teoria e prática. Uma educação que atenda um projeto de sociedade em que não sobreponha os interesses da minoria. Uma formação que coloque o professor na realidade educacional desde os primeiros anos da formação, por meio de estágios, elaboração de projetos, etc. Mais bolsas para estudantes de formação docente para que tenham acesso, permanência e qualidade de estudos. Não proporcionar educação a distância para formação inicial, pois esta tem que ser presencial (Docente 21).

Nesse discurso, é possível perceber possibilidades de formação politécnica, mesma que tenha dimensão político-pedagógica dentro de uma política de reforma. Tal reforma é aqui entendida na perspectiva do desenvolvimento das contradições, ou seja, no processo dialético entre continuidades e rupturas (MACHADO, 1989), de modo que não seja entendida como mero reformismo, mas apropriada como mediações para a revolução e, desse modo, como a fase culminante da luta por uma outra base constitutiva da educação profissional e tecnológica.

E ainda:

> 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 (Docente 26).
>
> Uma formação ampla, que não contemple apenas experiência em pesquisa, mas que capacite o professor a propor projetos de extensão que correspondam às necessidades da população local. Além disso, uma formação que desenvolva um maior diálogo entre as disciplinas e que contemple também as necessidades do aluno enquanto futuro profissional (Docente 45).

As respostas desses docentes nos levam a apontar o que Marx escreveu quando das *Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório* (1866), que, por educação, deveriam seus membros considerar três coisas, a saber: 1) educação mental; 2) educação física; e 3) instrução tecnológica, que transmitem os princípios gerais de todos os processos de produção e que, simultaneamente, ensina aos estudantes a utilização das tecnologias pelas práticas. Essa combinação do trabalho produtivo pago, segundo Marx, com a educação mental, o exercício físico e a instrução politécnica garantirá a elevação da educação dos trabalhadores acima das classes dominantes (MARX, 1982).

Outro elemento importante a considerar ao se pensar as políticas de formação de professores no país é o que se refere ao discurso recorrente da noção de crise por parte da esfera de governo, com o claro intuito de justificar as reformas que se impõem à classe trabalhadora, expropriada das condições substanciais de produzir objetivamente sua existência.

> Para se enfrentar a crise, busca-se solução na linguagem de um setor acostumado a deparar-se com ela e a vencê-la: o empresariado, flexibilidade, beneficiários, gestão, parceria e o abuso na adoção de termos da economia, como investimentos, recurso, inovações técnicas, constituem-se, atualmente, nas referências do discurso reformador. A linguagem da gerência educacional baseia-se largamente no vocabulário do mundo dos negócios. Paulatinamente, os problemas educacionais vão sendo traduzidos como problemas de gestão da educação, de má administração. Somam-se à lista de palavras mais usadas vocábulos como monitoramento, gerenciamento, avaliação, caracterizando a “linguagem da implementação” das medidas recomendadas (SHIROMA e EVANGELISTA, 2004, p. 10).

As autoras, numa análise minuciosa da linguagem educacional utilizada nos documentos e discursos dos governos e organismos multilaterais a partir de 1990, no contexto da reestruturação produtiva, evocam uma teia conceitual

de termos como empregabilidade, competência, eficiência, eficácia e capital social, entre outros, articulados a um segundo conjunto de ideias: autonomia, comunidade, colaboratividade, inclusão, parceria, solidariedade, tolerância, empoderamento, diversidade, equidade etc.

Encontramos, nas afirmações apontadas por alguns docentes, essa linguagem:

> É necessário introduzir a formação metodológica, ou seja, preparar os professores para serem professores, o uso de apenas uma metodologia de ensino torna-se insuficiente para atender as necessidades de qualquer modalidade de educação, seja a profissional ou outra. O ensino conteudista abrange toda a rede de ensino, a formação metodológica para os docentes aproximaria o processo de ensino em aprendizagem dos processos mencionados pela autora Novak e autor Gowin do livro aprender a aprender e da perspectiva do pluralismo metodológico de Ronald Giere (Docente 4).
>
> Penso que o professor EBTT, ainda mais do que o professor da escola tradicional, aquela que "forma" para o vestibular, tem que ser erudito, tem que ser meio polivalente e tem que saber trabalhar em equipe, tem que estar disposto a aprender com os colegas e, naturalmente, com os estudantes. Acho, do que vejo na minha escola, que os colegas que, independente da área, têm uma formação mais consistente nas humanidades obtém um resultado melhor em suas atividades (Docente 5).
>
> Isso é extremamente importante, pois a geração de professores (me incluo nessa) atuais vem de uma escola acadêmica essencialmente teórica (graduação, mestrado e doutorado e pós-doutorado...), mas saber passar todo esse conhecimento nem sempre é fácil. Técnicas de aplicabilidade das teorias e teoremas deveriam ser mais exploradas na formação dos professores, talvez os licenciados tenham isso, mas grande maioria dos professores das áreas técnicas são bacharéis e além disso as mudanças no mundo tecnológico são muito rápidas, as instituições de ensino como um todo deveriam investir mais em atualizar seus professores para melhorar a formação dos alunos (Docente 11).
>
> Atribuições práticas de campo (Docente 13).
>
> Ter contato com outras práticas pedagógicas de sucessos realizadas em outros países. Por considerar um tema novo no país (Docente 22).

Desse modo, o discurso encontrado no escopo dos documentos orientadores dos organismos multilaterais, das políticas expressas nas diretrizes nacionais no âmbito dos governos e das falas dos professores entrevistados expressa projetos societários em disputa: o dos reformadores (como o grupo que ocupa o MEC desde o *impeachment* ocorrido em abril de

2016 e, agora, com o quadro político do governo Bolsonaro), que se prestam a se tornarem “capatazes do capital”, e o dos professores orientados pela emancipação da classe trabalhadora e também pelo mercado de trabalho, para uma formação polivalente.

A expressão de uma formação que abarque, ao mesmo tempo, uma formação para atender às cadeias produtivas e às necessidades do gênero humano é encontrada nas falas de alguns professores entrevistados:

> É essencial que a formação vá para além do mundo acadêmico a fim de que o docente conheça o mundo do trabalho também de forma prática (Docente 57).
>
> A formação técnica do docente é muito importante, pois sem o conhecimento técnico não é possível ser orientador de qualidade na formação de um novo técnico, no entanto, acredito que é necessário complementação da formação técnica com a formação pedagógica. Essa formação deveria estar presente em todas as graduações, não necessariamente anos de estudos pedagógicos, mas algumas disciplinas chaves, que possam munir os profissionais de recursos e ferramentas pedagógicas, pois independente deste exercer a carreira de professor formal em escola, ele usará essas ferramentas no seu dia-a-dia de trabalho ao se relacionar com pessoas, ao realizar uma formação técnica de uma equipe de trabalho, etc (Docente 38).

Para Saviani (2003), ao referenciar o capítulo do livro um d’O capital (1968), de Marx, afirma que só é pelo trabalho que o ser humano se constitui; é pelo trabalho que se define a existência histórica dos homens. Nessa processualidade, o homem vai transformando a natureza, criando cultura e seus estágios de criação e, conforme modifica o modo de produção da existência humana, muda as formas pelas quais os homens existem.

> É possível detectar, ao longo da história, diferentes modos de produção da existência humana que passam pelo modo comunitário, o comunismo primitivo; o modo de produção asiático; o modo de produção antigo, ou escravista; o modo de produção feudal, com base no trabalho do servo que cultiva a terra, propriedade privada do senhor; e o modo de produção capitalista, em que os trabalhadores produzem com meios de produção que não são deles (p. 133).

Para o autor, a realidade da educação escolar, bem como de seus processos constitutivos, deve ser posta neste quadro: a forma como os homens existem determina o modo como produzem sua existência.

No *caderno 22*, de 1934, Gramsci trata, na obra *Americanismo e Fordismo*, da adaptação do trabalhador, pela disciplina escolar e por práticas

pedagógicas, às necessidades do mercado de trabalho. A partir das modificações das novas formas de produção e das novas relações produtivas, ensejam-se mudanças no campo da formação humana, dos processos educativos, de novos comportamentos, atitudes, valores etc.

Nesse sentido, ao considerar a processualidade histórica das profundas transformações no modo de produção da existência humana e suas determinações, que formam o ser social, no recorte temporal que interessa a este estudo, do início dos anos 1970, com a crise estrutural do capital e suas demandas reestruturativas para o trabalho, Antunes (2018) afirma que,

> (...) com as profundas mudanças no processo de produção e de trabalho, germinou a denominada "empresa enxuta, flexível", com seu receituário que, se não altera a forma de ser do capital, modifica em muitos aspectos as engrenagens e os mecanismos da acumulação, com fortes consequências na subjetividade do ser social que trabalha, adicionando novos elementos ao fenômeno social da alienação e do estranhamento, por meio da identificação das personificações do trabalho como personificações do capital (p. 103).

A expressão contida no discurso do Docente 57 demonstra a necessidade de a formação do professor envolver estudos de caráter ético-político, de modo que compreenda a formação social do tempo histórico e suas determinações políticas, econômicas, sociais e culturais: "É essencial que a formação vá para além do mundo acadêmico, a fim de que o docente conheça o mundo do trabalho também de forma prática."

Por se tratar da EPT, os professores precisam conhecer questões do mundo do trabalho, que envolvem as metamorfoses do processo de produção, bem como dar tratamento a elas ao desenvolverem suas atividades acadêmicas, como nos aponta Antunes (2018) a respeito da reestruturação produtiva, que, a nosso ver, traz implicações às políticas de formação de professores polivalentes e multitarefeiros:

> Desregulamentação dos direitos sociais; precarização e terceirização da força humana que trabalha; aumento da fragmentação e heterogeneização no interior da classe trabalhadora; enfraquecimento do sindicalismo de classe e incentivo à sua conversão em um sindicalismo mais negocial e de parceria, mais de cúpula e menos de base, mais parceiro e menos confrontacionista (...), o forte disciplinamento da força de trabalho, a implantação de novos mecanismos de capital e de trabalho intensivo e o envolvimento mais ativo do intelecto no trabalho tornaram-se práticas recorrentes no

> processo de liofilização organizacional, no qual as substâncias vivas são eliminadas e o trabalho vivo é substituído pelo trabalho morto, pela maquinaria tecnológico-informacional-digital que hoje tipifica o "enxugamento" das empresas. (p. 104).

Entendemos que, nas expressões dos professores entrevistados, ao afirmarem que a formação para a docência deve atender às necessidades do ser humano e do trabalho, a ênfase ao trabalho é acentuada, como se pode observar nas respostas do Docente 57 e do Docente 38. Compreende-se que a maior parte dos professores entrevistados (35) está na instituição há cinco anos, o que significa que entraram na carreira do magistério EBTT pelos editais lançados pelo IFPR em 2011, 2014 e 2015, e se subentende que sua formação inicial tem perpassado por uma política de formação, nas últimas décadas do século XX, sob as diretrizes curriculares do Decreto nº 2.208/1997 e da Resolução nº 02/1997, no contexto da restruturação produtiva e da aprendizagem flexível e polivalente.

São professores que compreendem as perspectivas de uma formação polivalente e de ajustamento do trabalhador para as exigências do mundo da produção e de uma política de admissão de professores através dos concursos públicos que confere ênfase a uma prática pedagógica que concorre à adaptação do trabalhador às demandas do trabalho flexível e às exigências das cadeias produtivas.

Os processos formativos dos professores do quadro do Instituto Federal do Paraná advêm de uma formação que reverbera conceitos da perspectiva da teoria do capital humano, ao concorrer a uma "educação treinável", com ausência de crítica e reflexão, que alija possibilidades de vozes contrárias[94].

De acordo com Fontes (2016), estamos assistindo a uma industrialização em larga escala dos processos educativos, o que tem corroborado para o crescimento da dualização escolar:

---

[94] Como é o caso do projeto "Escola Sem Partido" (PL 867/2015 na esfera federal) no Brasil, que defende a neutralização escolar. Defendem esse projeto parlamentares de vários partidos (exceto os de esquerda), membros da bancada evangélica, entusiastas da ditadura militar, defensores da pena de morte e da "cura gay", ideólogos do liberalismo e da privatização. Cf. AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA (Org.). A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

> Nos últimos anos, cresceu a dualização da educação, subalternizada à formação direta para o mercado: Pronatec, Pronacampo, FIES (Prouni) massificam a formação para o capital e se perfilam ao lado do sistema S, que se ampliou brutalmente. Esse tipo de formação, aliás, associa para o empresariado o útil (formar mão de obra) ao agradável, pois recebem polpudos recursos públicos sob as mais diversas formas e rubricas, diretos ou indiretos, através de "bolsas" ou vouchers (p.19).

Desse modo, as políticas de formação de professores têm-se cimentado em projetos pedagógicos de curso em larga escala, nas iniciativas privadas e na modalidade de educação a distância, com uma perspectiva de formação dos trabalhadores para uma adequação à vida social sob dominação do capital, como aponta Shiroma *et al* (2017) quando trata do professor massificado da EAD:

> O assombramento nos pega quando vemos que na esfera privada 45% (355.271) das 792.190 matrículas eram a distância. Na rede pública esse total correspondia a 16% (94.299) das 590.067. Conclusão inescapável: o ritmo da expansão das matrículas em EaD na rede privada pegará o professor brasileiro no contrapé, pois em seu horizonte está a perda de seu direito à formação consistente, gratuita e presencial (p.37).

Compreendemos que muitos dos professores entrevistados tiveram, em seus processos formativos para o trabalho docente, a modalidade de educação a distância e desconhecem concepções que tensionam o modo de produção capitalista ou conhecimentos científicos que venham lhe trazer o contraditório e possibilitar as lutas contra-hegemônicas (SHIROMA ET AL, 2017).

A oferta de cursos de formação de professores na modalidade a distância se instalou e se expandiu consideravelmente a partir de 1990, com a crise da acumulação flexível e o percurso da reestruturação produtiva no Brasil, que demandou, para as políticas educacionais, reformas de princípios neoliberais, de orientação dos organismos internacionais, e mudanças na formação para o trabalho (NEVES, 2008).

Desse modo, os professores formados sob as diretrizes do "mercado do conhecimento" e "do conhecimento para o mercado"[95], trazem em seus

[95] Expressão utilizada pela autora Lúcia Maria Wanderley Neves (2008) em sua obra "O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo". O texto foi escrito em conjunto com a autora Marcela Alejandra Pronko.

percursos formativos, a expressão da prática social cimentada numa perspectiva praticista, polivalente e economicista.

Outra perspectiva que atravessa a formação para o trabalho docente é a que se encontra na esfera do politicismo que se plasma, na sociedade capitalista, no trabalho livre e sua concepção de liberdade. Ou seja, trata-se de um trabalho livre disponível, uma massa trabalhadora necessitada em concorrer entre si mesma — uma liberdade para negociar a força produtiva na alcunha da expropriação massiva dos indivíduos necessitados de colocar, no mercado, sua força produtiva para sobreviver (FONTES, 2016).

De acordo com Frigotto (1996), a perspectiva da sujeição da resiliência e do treinamento para a classe trabalhadora tem sido dominante pelo capital:

> (...) os novos conceitos abundantemente utilizado pelos homens de negócio e seus assessores- globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e a defesa da educação geral, formação polivalente e "valorização do trabalhador"- são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial (p.41).

Esses novos conceitos relacionados aos processos produtivos determinam a nova organização do trabalho e a qualificação do trabalhador como elementos-chave para os saltos de produtividade e competitividade, que se correlacionam às novas bases científicas, formadas pela tríade "microeletrônica, microbiologia e engenharia genética" e às novas fontes de energia, todas controladas pelos "senhores do mundo" (FMI, BID, BM) (FRIGOTTO, 1996, p.43).

Nesse sentido, o capital não cria capital; o capital só pode ser ampliado com o trabalho expropriado das forças produtivas. "O capital não prescinde do saber do trabalhador" e é condenado a demandar processos educativos que se preocupam com "mais tempo de escolaridade e de qualidade". Assim, explicita-se um dos dilemas da burguesia empresarial face à educação dos trabalhadores, porque "revelam de outra parte, que o capital, mediante diferentes mecanismos, busca manter tanto a subordinação do trabalhador quanto a 'qualidade' de sua formação" (FRIGOTTO, 1996, P. 51).

No percurso histórico das modificações das relações de produção e, consequentemente, das forças produtivas, a educação é compreendida como um meio de luta, de processo que pode avançar para profundas transformações pela classe que sustenta o ônus da reestruturação produtiva - a classe trabalhadora. Marx (2013) afirma que

> com a transformação da base econômica transforma-se, mais ou menos lentamente, toda a enorme superestrutura. Nesta época revolucionária, as relações sociais conservadoras da classe dominante e a sua ideologia opõem-se aos impulsos revolucionários que surgem a partir da evolução das forças produtivas e da classe oprimida. Nesta oposição, a educação serve, entre outras coisas, como meio de luta (p. 335).

De todo modo, o estudo, empreendido nesta seção, da compreensão que os professores têm da relação entre trabalho e educação nos processos constituidores da docência na educação profissional e tecnológica nos leva a três apontamentos necessários, a saber:

a) Uma fração dos professores entrevistados recebeu formação expressivamente de cunho mercadológico na perspectiva da teoria do capital humano, nos pressupostos da pedagogia das competências, do aprender a aprender (RAMOS, 2003), para atender aos interesses implacáveis da acumulação flexível (KUENZER, 2016) e das demandas da reestruturação produtiva (TEIXEIRA, 1998), que no Brasil se expressaram na política industrial dos governos de FHC, Lula e Dilma e recebem continuidade nos governos de Temer e Bolsonaro;

b) No que tange à docência para a educação profissional e tecnológica no âmbito do Instituto Federal do Paraná, os professores compreendem os dilemas nos quais estão envoltos, no sentido de desenvolverem o trabalho docente no processo desafiador da integração da educação básica técnica com a educação superior tecnológica (CIAVATTA, 2015; FRIGOTO, 2001; RAMOS, 2005); compreendem também que não reconhecem que sua formação inicial os tenha preparado para o desenvolvimento complexo da relação entre trabalho e educação e questionam políticas institucionais de formação profissional e tecnológica (MOURA, 2008; OLIVEIRA, 2008; KUENZER, 2008); e

c) Os professores defendem uma formação politécnica. Reconhecem que a preparação para o trabalho requer outros caminhos que não sejam somente o caminho que atenda às demandas impostas pelo capital monopolista (BRAVERMAN, 1977); uma formação possível para outra forma social, outra constituição do ser social, que leve ao trabalho associado, ao trabalho comum e de novas subjetividades livres e necessárias (MARX, 2010 e 2012; DARDOT & LAVAL, 2017).

Desse modo, a ampliação da formação de intelectuais progressistas nos quadros da educação profissional e tecnológica, ético-politicamente compromissados com a luta e o interesse da classe trabalhadora, para o florescimento de uma nova sociabilidade, que promova um novo sentido à produção da existência humana, no qual a liberdade e a necessidade se realizem associadamente, é o desafio que se coloca ao despojar-se de todo o constrangimento de exploração do capital monopolista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> “Dos antigos campos deve nascer e crescer um novo trigo”
> (Geoffrey Chaucer)

A criação e a expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em processo desde o final da primeira década deste século, é compreendida, nesta tese, como uma política educacional voltada para a educação profissional e tecnológica, elaborada e implementada no contexto da reestruturação produtiva quando da disputa histórica entre capital e trabalho. Isso implica considerar que a educação passa a ser compreendida como mediação e disputa entre essas duas esferas.

É nesse cenário que esta tese ganha relevância, ao investigar as políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica, considerando, como recorte temporal, 2008 a 2018 e, como delimitação do lócus, o Instituto Federal do Paraná, entendido na totalidade do debate da educação profissional no Brasil. Compreendemos que a educação profissional e tecnológica para o período delimitado foi objeto de políticas tensionadas por projetos de classe, aos quais se alinharam debates.

A pesquisa teve como preocupação investigar as políticas de formação de professores da educação profissional e tecnológica do Instituto Federal do Paraná, no contexto das disputas por uma educação polivalente e/ou politécnica.

No contexto histórico da formação social brasileira, a educação profissional e tecnológica sempre esteve no seio das disputas entre classes sociais, materializando-se nas políticas de Estado, como apresentamos na seção 3. Com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, entendida nesta tese como a expressão de uma política de Estado, explicitamos que a esfera da EPT se expressa a partir de seus documentos orientadores, no âmbito das políticas nacionais (endereçadas pelo MEC) e das políticas institucionais (na particularidade do IFPR), como tratadas na seção 4 da tese.

Tendo em vista o contexto da reestruturação produtiva, compreendemos a relação existente entre as demandas do capital por uma formação polivalente das forças produtivas (cadeias produtivas), mas também das possibilidades de uma formação politécnica, considerada a natureza e a especificidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em particular o IFPR, questões às quais procuramos dar tratamento nas seções 4 e 5 da tese.

Para elucidar a problemática e os objetivos, fizemos uma incursão pelas produções acadêmicas; em seguida, analisamos os decretos exarados nos governos de FHC (nº 2.208/1997), Lula (nº 5.154/2004) e Dilma (nº 8.268/2014), no contexto da reestruturação produtiva e seus dilemas para a EPT, bem como os ordenamentos jurídicos institucionais no âmbito do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e os documentos internos do Instituto Federal do Paraná, para captar as políticas determinadas nessa arena. Na sequência, trabalhamos na análise dos editais de concursos públicos para a docência publicados pelo IFPR (2010-2016) e, por último, uma análise do perfil dos professores que entraram pelos editais citados, por meio da aplicação de um questionário, utilizando-se das categorias de totalidade, mediação e contradição.

Para o conjunto das produções acadêmicas submetidas à análise, observamos que os estudos têm apresentado questões candentes à natureza e à função social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia quanto à oferta do ensino, da pesquisa e da extensão e, sobretudo, ao que tange à formação dos professores para a educação profissional e tecnológica, a saber:

a) a formação de professores nos institutos federais é um fenômeno permeado por contradições, pois aponta para a expansão de uma formação que é pública e gratuita, trazendo o Estado como promotor da oferta educacional para estudantes, em sua maioria, oriundos da classe trabalhadora, mas que se aproxima de uma concepção pragmática para a formação de professores, com incentivos de uma pesquisa aplicada para a resolução dos problemas do cotidiano da prática profissional, nos moldes da pedagogia das competências, na perspectiva de uma epistemologia da prática, do ensino polivalente, que atenda aos interesses da classe burguesa do país;

b) a construção da identidade docente da EPT se cimenta nas experiências de vida, expressas nas trajetórias individuais, como produtoras de sentidos constitutivos da docência; e são essas experiências que permitem que cada docente construa o seu estilo e sua forma de ser professor, inviabilizando, de tal maneira, uma construção coletiva;

c) a formação dos professores para a educação profissional e tecnológica tem-se colocado, por vezes, no aporte teórico da cultura escolar e da cultura docente, na perspectiva das representações sociais, do multiculturalismo e da filosofia do sujeito, desconsiderando uma abordagem crítica - uma formação que considere o movimento da vida e das múltiplas determinações que se põem na totalidade da existência humana;

d) os saberes docentes dos professores são fundamentados nas experiências do convívio com seus pares e das práticas pedagógicas, e os cursos de formação continuada têm reforçado uma reflexão sobre essa prática, para a apropriação de competências e saberes da docência, para fortalecer uma educação pragmática e polivalente que atenda aos arranjos produtivos locais (cadeias produtivas).

Desse modo, os estudos, em sua maioria, apontam que os interesses de pesquisas cotejam temas no âmbito das perspectivas teóricas estruturalistas, fenomenológicas, funcionalistas de temas como: “desenvolvimento profissional”, “identidade docente”, “sentidos da docência em educação profissional e tecnológica”, “construção de saberes e compreensões sobre formação docente”, “formação e profissionalização docente” e “trajetórias de formação de professores”. Assim, foi possível observar que os estudos inventariados nas dissertações, teses e periódicos apontaram para uma acentuada lacuna quanto ao debate frente às políticas de formação para professores da educação profissional e tecnológica, no campo crítico da educação, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, o que justifica o estudo nesta tese.

Quanto às políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica no contexto da reestruturação produtiva, constatamos que, no âmbito do Decreto nº 2.208/1997, nos governos de FHC, o financiamento da educação profissional foi defendido pelos ideólogos dos organismos internacionais, de alçada do setor privado, já entendida com forte

inclinação para uma educação que atendendesse às exigências e interesses do capital, o que demonstra o crescimento absurdo de cursos de formação para o magistério no país sob o manto do setor privado.

Como foi possível apontar, no contexto da reestruturação da acumulação flexível, nos governos de FHC, o debate acerca da formação de professores para a educação profissional e tecnológica na década de 1990, e por meio da Resolução CNE/CP nº 02/1997, sequer cogita admitir os pressupostos de uma formação socialmente emancipatória na formação de professores e, portanto, reveste-se de um caráter formativo individualista, fragmentário e aligeirado, pautado na ideologia do estado mínimo.

A Resolução nº 02/1997, no que tange à formação de professores em programas especiais, amplia a margem do capital mediante a oferta desses programas via EaD, com propostas pedagógicas de questionável qualidade — as quais envolviam a retirada de estudos relativos aos fundamentos das ciências da Educação e da teoria pedagógica dos cursos de formação de professores. A formação de base científica e técnica, em condições de igualdade para todos, é condição para forjar uma nova qualidade na formação dos educadores, que não se reduz a “treinamento”, para lidar com os complexos processos na formação da infância e da juventude e apresentar capacidade para romper com a fragmentação disciplinar e avançar para outras formas de trabalho com estudantes.

Nesse sentido, quando da análise da política para a formação de professores para a EPT nos governos de Lula (Decreto nº 5.154/2004) e Dilma (Decreto nº 8.268/2014), os decretos analisados estão eivados de dilemas, os quais se apontam em seguida:

a) na dimensão dos pressupostos de uma formação politécnica e omnilateral num currículo integrado entre formação geral e formação técnica e tecnológica, a formação do professor para a EPT deve reconhecer os diversos itinerários formativos que se conjugam aos eixos tecnológicos, em atendimento tanto às cadeias produtivas como também à formação politécnica;

b) uma formação pautada na concepção politécnica requer abarcar a complexidade de questões apresentadas pela realidade em suas múltiplas dimensões, exigindo um currículo pautado no diálogo interdisciplinar como forma de enfrentar a fragmentação disciplinar;

c) a compreensão histórica dos processos de formação humana e de uma docência que se sustente numa base humanista; e

d) a recomposição da estrutura curricular com inserção da pesquisa como estratégia articuladora dos diferentes campos de formação, o que implica a definição de uma carreira docente que contemple outros espaços, tempos e recursos para a pesquisa.

Em se tratando dos ordenamentos jurídico-institucionais no âmbito do MEC e da Setec e dos documentos orientadores produzidos pelo IFPR, as determinações políticas encontradas apontam para a possibilidade da EPT nos pressupostos da Politecnia, salvaguardando as disputas e os consensos possíveis que esses documentos expressam na relação entre capital e trabalho, o que os tornam muitas vezes ambíguos.

Por se tratar da particularidade das políticas para a formação de professores, submetemos a análise os editais de concursos docentes pulicados pelo IFPR entre 2010 e 2016, que colocaram 791 docentes no quadro da instituição, e constamos que tais editais apresentam estreita relação com as políticas desenvolvimentistas do governo federal no país, vide a Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior e a Política de Desenvolvimento Produtivo, implantadas no período do governo Lula (2004 a 2010), e a política Plano Brasil Maior, no governo Dilma (2011-2014). Tratam-se de políticas que impuseram o conceito de ”arranjos produtivos locais”, ou seja, as cadeias produtivas, e foram determinantes para as políticas de seleção de professores para o trabalho na educação profissional e tecnológica.

Desse modo, foi possível captar algumas clivagens no campo das políticas de formação de professores para a EPT, a saber:

a) os editais apresentam constantes contradições: concomitante às exigências de formação no campo do ensino e das práticas pedagógicas para as áreas que correspondem ao núcleo básico do currículo, que são aquelas que exigem a titulação de licenciatura, as exigências de formação para o domínio de conhecimentos pedagógicos para a maior parte das áreas de conhecimento em disputa nesses editais, que são específicas do núcleo técnico e tecnológica, não são exigidas. No entanto, disputam-se vagas para a docência na educação básica, técnica e tecnológica;

b) os conhecimentos exigidos no âmbito do ensino e das práticas pedagógicas não conferem apropriação do campo específico da educação profissional e, desse modo, não contemplam uma composição seletiva para o exercício do magistério na EPT, nem para os desafios que se impõem à formação da classe trabalhadora e, por assim, não cumprem as orientações contidas na Resolução CNE/CP nº 02/2015 e na Resolução IFPR nº 19/2017;

c) os editais têm ampliado o quadro docente, sendo em sua maioria com regime de trabalho de dedicação exclusiva. Isso contribui para que as condições de trabalho do professor no Instituto Federal do Paraná ganhe materialidade no sentido de contribuir para uma possível educação integral dos estudantes oriundos da classe trabalhadora e, assim, a elaboração, na esfera institucional, na promoção de políticas de formação de professores para o trabalho na educação profissional e tecnológica, por meio de cursos de qualidade científica e social;

d) a dualidade entre educação geral e educação técnica ainda é persistente no processo seletivo, o que a análise empreendida nas etapas das provas escrita, discursiva, didática e de títulos nos autoriza a afirmar. Contudo, reforça-se que esse dualismo se apresenta como um limite na relação ensino-aprendizagem no âmbito da educação profissional e tecnológica e que essa dualidade exige, para ser superada, uma pedagogia que se assente nos princípios da politecnia, mediante a construção do trabalho associado que permeia toda as esferas da gestão educacional, envolvendo seus sujeitos (profissionais da educação e estudantes);

e) para as áreas de conhecimento em que os professores não comprovem titulação em licenciatura, os candidatos deverão cumprir a exigência, no prazo de 23 (vinte e três) meses, de comprovação em formação pedagógica. Desse modo, apontamos a necessidade e a urgência de políticas de formação continuada de professores que atendam às determinações da Resolução CNE nº 02/2015 e da Resolução IFPR nº 19/2017; e

f) o conteúdo dos editais examinados, por darem ênfase aos conhecimentos específicos das áreas científicas em disputa, apontam para o atendimento aos arranjos produtivos locais, em clara aproximação com as necessidades de uma formação para atender às exigências do mercado, portanto, uma educação polivalente, tensionando com a política expressa nos

documentos institucionais na esfera nacional e no âmbito do Instituto Federal do Paraná, que aponta para uma educação politécnica.

A contradição expressa nos pressupostos de uma educação para atender às demandas dos mercados locais em que estão inseridos os *campi* do IFPR, o que implica uma educação polivalente, concomitante a uma educação que aponta para a formação que "potencialize a ação humana para uma vida mais digna", assim, uma educação politécnica, levou-nos a ouvir os professores a respeito de como se apropriam, no contexto do trabalho que desenvolvem nos *campi*, da relação entre trabalho e educação.

Com a expansão do IFPR (vinte e seis *campi*), a admissão de professores para seu quadro permanente foi uma das políticas institucionais promovidas no recorte temporal definido. Ao analisarmos o perfil docente, foi possível compreender as tensões, os conflitos e os dilemas com os quais os professores convivem no contexto do desenvolvimento do trabalho docente, sobretudo, no que tange à relação que estabelecem entre as categorias trabalho e educação, que se expressam assim:

a) os professores entrevistados receberam uma formação expressivamente de cunho mercadológico, na perspectiva da teoria do capital humano, nos pressupostos da pedagogia das competências, do aprender a aprender, para atender aos interesses implacáveis da acumulação flexível e das demandas da reestruturação produtiva, que no Brasil, expressaram-se nas políticas industriais dos governos de FHC, Lula e Dilma e receberam continuidade nos governos de Temer e Bolsonaro;

b) no que se refere à docência para a educação profissional e tecnológica no âmbito do IFPR, os professores compreendem os dilemas em que estão envoltos, no sentido de desenvolverem o trabalho docente no processo desafiador da integração da educação básica técnica com a educação superior tecnológica, não reconhecem que sua formação inicial os tenha preparado para o desenvolvimento complexo da relação entre trabalho e educação e questionam políticas institucionais de formação profissional e tecnológica;

c) reconhecem a necessidade de se ampliar o debate promovido no contexto da Resolução CNE/CP nº 02/2015 e seu alinhamento com a Resolução IFPR nº 19/2017, com o objetivo claro de que a formação de

professores para a educação profissional e tecnológica seja um compromisso político da instituição, em tempos em que a educação vem convivendo com políticas que remetem a retrocessos que não são de interesse da classe trabalhadora; e, desse modo

d) os professores defendem uma formação politécnica. Reconhecem que a preparação para o trabalho requer outros caminhos que não sejam somente aqueles que atendam às demandas impostas pelo capital monopolista — formação possível para outra formação social, outra constituição do ser social, que leve ao trabalho associado, ao trabalho comum e a novas subjetividades livres e necessárias.

Portanto, a pesquisa até agora realizada possibilita defender a tese de que as políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica têm atendido à polivalência e, ambiguamente, apontado a politecnia como possibilidade, anunciada, mas não efetivada. No contexto da reestruturação produtiva, as políticas de formação de professores se apresentam disputadas: se, de um lado, os documentos expressam uma educação anunciada nos pressupostos da politecnia, de outro, as políticas institucionais se alinham aos interesses das cadeias produtivas e, portanto, a uma educação polivalente.

Nesse sentido, ao estabelecer políticas e programas para a classe trabalhadora, harmonizando-as com os interesses da classe dominante, o governo também não disputou um projeto educacional antagônico no conteúdo, no método e na forma. Reiteram-se as reformas que mudam aspectos do panorama educacional sem alterar nossa herança histórica, que atribui caráter secundário à educação como direito universal e com igual qualidade.

Cabe, agora, de acordo com a perspectiva teórica que orientou esta tese — que não se trata somente de explicar, mas de transformar, como afirma Marx em sua décima primeira das teses sobre Feuerbach (2007) — , fazer algumas proposições[96], no âmbito geral, para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a saber: 1) propõe-se o adensamento dos debates

[96] Compreendemos que o termo “proposição” vem do latim “propositio”, que traz o significado de “enunciado que acarreta outros na sequência”. São enunciados de premissas de um raciocínio que apenas as lutas práticas poderão construir e desenvolver. Cf. DARDOT e LAVAL, 2017, p. 483.

sobre uma educação nos princípios da politecnia e da polivalência — e a que servem; e 2) a organização dos cursos de maneira a possibilitar o ensino e a aprendizagem politécnica.

Isso implica, para o Instituto Federal do Paraná, proposições mais específicas, tais como:

a) a constituição de um grupo de pesquisa que investigue a formação de professores para a educação profissional e tecnológica na relação entre trabalho e educação na perspectiva da politecnia, com estofo teórico-metodológico no campo crítico da educação, como expresso nos documentos institucionais analisados, com registro na Capes e com amplo diálogo com as instituições acadêmicas de qualidade científica e social;

b) o fortalecimento dos cursos de licenciaturas, por meio de um trabalho associado, por entendermos que os coletivos que lá se encontram apontam para demandas no que tange à formação continuada de seus professores e que o eixo “Trabalho e Educação” seja o fio condutor da organização do trabalho pedagógico na tríade “ensino, pesquisa e extensão”;

c) a continuidade e o fortalecimento do Fórum das Licenciaturas como o lócus privilegiado da interlocução e das deliberações de todos os profissionais da educação no âmbito do IFPR a respeito de políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica; e a consideração, por parte desse mesmo fórum, da superação das contradições sociais, postas no modo de produção da existência humana, como afirmam as concepções e diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia;

d) a participação no Fórum em Defesa da Formação de Professores no Estado do Paraná (Seed/PR), bem como a filiação do IFPR à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), na constante mobilização e defesa da escola pública, laica, estatal e gratuita em todos os níveis e modalidades de ensino, de qualidade referenciada no social, e da educação como direito de todos os cidadãos; e

e) a natureza e especificidade de uma política de formação de professores para a educação profissional e tecnológica que se oriente pela pedagogia histórico-crítica, que se alinhe a uma educação que ensine os conhecimentos científicos, ética e estética, de autogestão, de formação para o

trabalho associado e para a política, de plena apropriação da cultura universal e de um compromisso ético-político aos interesses da classe trabalhadora.

À guisa de conclusão, recorremos à tese do direito comum como um princípio político, defendida pelos pensadores franceses Pierre Dardot e Christian Laval (2017), em que, diante de cada nova expressão de esgotamento das relações de produção capitalistas, apontam um horizonte de possibilidades de revolução no século XXI. Os referidos autores defendem superações necessárias contra tudo que impede o comum da humanidade: a privatização da água, da terra, da internet, da cultura, dos espaços públicos, o que exige a mobilização contra as ditaduras e contra o capitalismo neoliberal na história contemporânea e a refundação de uma democracia social. Essa linha de pensamento “costura-se” com a presente tese, por se tratar de desafios que se impõem à aplicação do princípio do comum no plano do direito, do poder, da economia, da cultura, da proteção social e da educação para o trabalho.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILE, Eveline. A formação dos trabalhadores na escola: onde está o centro da disputa? In: *III Intercrítica: Formação dos trabalhadores e a luta de classes*. Curitiba: UTFPR, 2016.

ALVES, Giovanni. Nova ofensiva do capital, crise do sindicalismo e as perspectivas do trabalho- o Brasil nos anos noventa. In: TEIXEIRA, Francisco J. S. e outros (Orgs.). *Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao proletariado?* Ensaios sobre as metamorfoses. Metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Campinas, SP: Edunicamp, 1995.

_____. Dimensões da crise e metamorfoses do mundo do trabalho. *Serviço Social & Sociedade*. São Paulo, V. 50, p. 78-86, 1996.

_____. *O privilégio da servidão*: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BANCO MUNDIAL. *Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento*, 2011. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf .Acesso em: 12.mar. 2018.

BATISTA, Paulo Nogueira. O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. Disponível em: http://www.consultapopular.org.br/sites/default/files/consenso%20de%20washington.pdf. Acesso em: 22.nov.2018.

BATISTA, Eraldo Leme: MULLER, Meire Terezinha (Orgs.). *Realidades da Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Ícone, 2015.

BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. In: *Serviço social e sociedade*. no.128. São Paulo. Jan./Abr. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282017000100085. Acesso em: 15.out.2017.

BORON, Atilio A. *Filosofia política moderna*. De Hobbes a Marx. Em publicacion: Filosofia política moderna. De Hobbes a Marx. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales, DCP-FFLCH, Departamento de Ciências Políticas, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, USP, 2006.

BRAGA, Ruy. *A política do precariado*: do populismo à hegemonia lulista. São Paulo: Boitempo, 2012.

BRASIL/MEC. *Concepção e diretrizes*. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, 2008.

_____. Decreto N° 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal Nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1997.

_____. Portaria MEC Nº 646/97. de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da Rede Federal de Educação Tecnológica).

_____. Resolução CNE/CEB Nº 02/97. 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.

_____. Parecer CNE/CEB Nº 39/2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os Artigos 39 a 41 da Lei n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

_____. Parecer CNE/CEB nº 39/2004. In: Educação Profissional e Tecnológica. Legislação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação profissional e Tecnológica, 2005.

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

_____. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

_____. Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014. Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os Artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em: 13.dez.2018.

_____. Parecer CNE/CP n. 2, de 9 de junho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e

cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em: 13.dez.2018.

BRASIL/MDIC. *Política de Desenvolvimento Produtivo: Inovar e investir para sustentar o crescimento*. Disponível em: http://investimentos.mdic.gov.br/portalmdic//conferencia-apl/modulos/arquivos/IsmarFerreira.pdf. Acesso em: 14.dez.2018.

_____. *Diretrizes de Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior*. 2003.

_____. *Plano Brasil Maior: Inovar para competir, competir para crescer.* Disponível em: http://bibspi.planejamento.gov.br/bitstream/handle/iditem/469/plano_brasil_maior_texto_de_referencia_rev_out11.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 14.dez.2018.

BRAVERMAN. Harry. *Trabalho e capital monopolista:* a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRAS, Maria Auxiliadora Monteiro. *Educação Profissional Brasileira*: da colônia ao PNE (2014-2024). Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CIAVATTA, Maria. A formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectiva histórica e desafios contemporâneos. In: *Educação superior em debate*. Formação de professores para educação profissional e tecnológica. Vol, 8. Brasília-DF: MEC-INEP, 2008.

_____. *Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o ensino superior.* Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 911-934, out. 2006.

_____. *O trabalho docente e os caminhos do conhecimento*: a historicidade da educação profissional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

COSTA, Maria Adélia da. Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica no Brasil: cenários contemporâneos. *Tese (Doutorado em Educação).* Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia (MG), 2012, 231 f.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez, 2000.

CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e contradição*: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

CUNHA, Luiz Antonio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: UNESP, 2005

DARDOT, Pierre: LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

_____. *Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI.* São Paulo: Boitempo, 2017.

DECKER, Aline. A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014). In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. *Formação de professores no Brasil: Leituras a contrapelo*. Araraquara, SP: Junqueira & Martins, 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. Formação de profissionais do magistério da educação básica :novas diretrizes e perspectivas. In: *Comunicação e educação.* Disponível em: http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712/112709. Acesso em 13.dez. 2018.

ENGELS, Friedrich. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. 1876. Disponível em: http://www.marxist.org/portuges/index.htm. Acesso em: 27/01/2018.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil.* São Paulo: Edusp, 1998.

FARIAS, Francisco Pereira de. *Estado burguês e classes dominantes no Brasil (1930-1964)*. Curitiba, PR: CVR, 2017,

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina.* Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. *A revolução burguesa no Brasil*: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1976.

FIGUEIREDO, José Ricardo. *Modos de ver a produção do Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2004.

FONTES, Virginia. Formação dos trabalhadores e luta de classes. In: *Trabalho Necessário*, Ano 14, Nº 25, 2016

FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. 5 vols. Rio de Janeiro: SENAI, 1986.

FREITAS, Luis Carlos. *Em direção a uma política para a formação de professores*. Em Aberto, Brasília, ano 12, n. 54, abr./jun. 1992.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (Nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 46, jan.-abr./2011, p. 235-254, Rio de Janeiro.

_____. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da.

(Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*: visões críticas. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 2001.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2005.

GOMIDE, Denise Camargo. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. In: *Políticas Educativas*, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 64-78, 2016.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. V. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. Cadernos do cárcere. Americanismo e fordismo.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna:* uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.

HOFLING, Eloisa de Mattos. *Estado e políticas (públicas sociais).* Cadernos Cedes, ano XXI, n. 55, nov.2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf. Acesso em: 13. Dez. 2018.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

IASI, Mauro Luis. *Alienação e ideologia*: a carne real das abstrações ideais. In: Marx e O marxismo 2015: insurreições, passado e presente. Niterói-RJ: UFF, 2015.

_____. *Política, Estado e ideologia na trama conjuntural*. São Paulo: ICP, 2017.

IFPR. *Resolução Nº 19 de 24 de março de 2017*. Estabelece a Política Institucional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no IFPR e aprova o Regulamento para Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura no IFPR.

_____. Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018). Disponível em: http://goioere.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2017/05/PDI-2014-2018-Vers%C3%A3o-Final-1.pdf. Acesso em: 17. Out. 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida; FRANCO, Maria Ciavatta; MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: *Educação superior em debate*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC/ SETEC, 2008

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. In: *Educação superior em debate*. Ministério da

Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC/ SETEC, 2008

_____. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. In: DALBEN, A. L.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.). Coleção Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte, Autêntica, 2010, p. 497 - 518. Disponível em: http://www.academia.edu/4894113/Colecao_didatica_e_pratica_de_ensino_-_Livro_3_PDF. Acesso em 10.jun.2014.

_____. *Da dualidade assumida à dualidade negada:* o discurso da flexibilidade justifica a inclusão excludente. Educação e Sociedade, v. 28, p. 1153-1178, out., 2007

_____. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. In: *Reunião Científica Regional da Anped:* Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. Curitiba, PR: UFPR, 2016.

_____. *Ensino Médio e Profissiona*l: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 2001.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. In: *Revista Outubro*. 3ª edição. 2015. Disponível em: http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf. Acesso em: 15.mar. 2017.

LIMA, Francisca das Chagas Silva. Neoliberalismo e políticas sociais: mudanças na educação profissional. In: RABELO, Jackline (Org.). *Trabalho, Educação e a Crítica Marxista.* Fortaleza, CE: Imprensa Universitária, 2006, p. 281

LIMA, Vivian Cirino de; BALDINO, José Maria; FERNANDES, Juliana Cristina C. Os desafios de ser docente na educação profissional e tecnológica no Brasil: vida e formação se entrecruzam na constituição do habitus professoral. In: *III Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica – SENEPT.* Minas Gerais: CEFET-MG, 2012. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/site/AnaisSENEPT/Anais_III_SENEPT12/Artigo08.html Acesso em: 22.jun.2014.

LOMBARDI, José Claudinei. *Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels.*(Tese de Livre Docência- Unicamp/SP). Disponível em: file:///C:/Users/Joelson/Downloads/JoseClaudineiLombardi_Livredocente%20(2).pdf. Acesso em: 16.jun.2016.

LOWY, Michael. *Método dialético e teoria política*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MACHADO, Lucilia Regina de Souza. *Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional*. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC/SETEC, 2008.

_____. *Currículo em Bases Contínuas.* São Paulo: IIEP, 2005.

_____. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). *Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional.* Campinas: Mercado das Letras, 2013. P. 347-362.

_____. O desafio da formação dos professores para a EPT e Proeja. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 07.out. 2017.

_____. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MANDELI, Aline de Souza. EaD e UAB: a consolidação da fábrica de professores em nível superior. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Henji (Orgs.). *Formação de professores no Brasil*: leituras e contrapelo. Araraquara, SP: Junqueira &Marin, 2017.

MANFREDI, Silvia Maria. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 2 ed. São Paulo: Expressão popular, 2008. P. 47.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. *Crítica de Filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo, 2013

_____. *O capital.* Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. O capital. Livro I. Capítulo IV (inédito). São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1978.

_____. *O capital*. Livro II. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. *O capital*. Livro III. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. *Sobre a questão judaica*. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. Para a crítica da economia política In: *Manuscritos-econômico-filosóficos.* Seleção de textos de José Arthur Giannotti. São Paulo: Abril Cultural. 1978.p. 116.

_____. *Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório: as diferentes questões*. Agosto de 1866. Moscovo: Edições Progresso Lisboa, 1982.

_____. *Crítica do Programa de Gotha*. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. *Textos sobre educação ensino*. São Paulo: Ed. Moraes, 1983.

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

MASSON, Gisele. O trabalho como fundamento do ser social e a educação como práxis social. In: SCHLESENER, Anita; MASSON, Gisele; SUBTIL, Maria José Dozza (Orgs.). *Marxismo (s) e educação*. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2016.

MEC/SEMTEC. *Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica*. Brasília: MEC/SEMTEC, abril, 2004.

MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx.* São Paulo: Boitempo, 2016.

_____. *Para além do capital*: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. A crise estrutural do capital. In: Revista Outubro, 1998. Disponível em: http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-4-Artigo-02.pdf.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. *Relatório Anual de Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica E Tecnológica.* Exercício 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=45621-setec-analise-de-indicadores-2015-pdf&category_slug=julho-2016-df&Itemid=30192 Acesso em: 07.out.2017.

MOURA, Dante Henrique. A formação docente para uma educação profissional e tecnológica socialmente produtiva. In: *Educação superior em debate*. Formação de professores para educação profissional e tecnológica. Vol, 8. Brasília-DF: MEC-INEP, 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado*: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A rede federal de educação profissional e tecnológica e a formação de professores para a educação profissional e tecnológica. In: INEP, MEC. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. *Educação Superior em debate*. Vol. 8. Brasília, DF: INEP/MEC, 2008.

OLIVEIRA, Francisca Clara de Paula; SILVA, Cícera Sandara da. Ensino médio integrado à profissionalização: os desafios para a formação docente. In*: II Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica – SENEPT.* Minas Gerais: CEFET-MG, 2010. Disponível em:

http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT8/FORMACAO_PEDAGOGICA.pdf. Acesso em: 22.jun.2014.

ORTIGARA, Claudino. *Políticas para a educação profissional no Brasil: os institutos federais de educação, ciência e tecnologia e a educação integral*. Pouso Alegre-MG: IFSULDEMINAS, 2014.

PACHECO, Eliezer Moreira. *Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Brasília- DF: SETEC/MEC, 2007.

PACHECO, Eliezer Moreira; REZENDE, Caetana Juracy. (orgs.). Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008. *Comentários e Reflexões*. Natal: IFRN, 2009.

PANSARDI, Marcos Vinícius. *A formação de professores e o Banco Mundial*. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/201.pdf. Acesso em: 10.mar.2018

PEIXOTO, Elza. M; PEREIRA, Maria de Fátima R. Entrevista Germinal: SAVIANI, Demerval. Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009 111.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. *Formação de professores:* debate e prática necessários a uma educação emancipada. Chapecó, SC: Argos, 2010.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. *Fundamentos da Escola do Trabalho.* 3ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

POCHAMANN, Marcio. *O emprego no desenvolvimento da nação*. São Paulo: Boitempo, 2006.

POULANTZAS, Nicos. *Poder político e classes sociais*. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Educação profissional: história e legislação*. Curitiba-PR: IFPR, 2011.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. (Org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições.* São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

RAMOS, Alícia Felisbino; FRANÇA, Robson Luiz de. As mudanças ocorridas no mundo do trabalho com o avanço das novas tecnologias. In: FRANÇA, Robson Luis de (Org.). *Trabalho, educação e formação profissional: a expansão do capitalismo e a reestruturação da produção*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016.

SANDER, Benno. *Introdução à história da ANPAE como sociedade civil no campo da educação.* Disponível em:

http://www.anpae.org.br/website/documentos/estudos/estudos_01.pdf. Acesso em 09. mai. 2017.

SANDESKI, Vicente Estevãm. *O conceito de tecnologia em Álvaro Vieira Pinto e suas implicações para a educação profissional: uma abordagem dos Institutos Federais.* 2016. 274 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A difícil democracia: reinventar as esquerdas*. São Paulo: Boitempo, 2016.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação. LDB, limite, trajetória e perspectivas.* 8ª ed. São Paulo: Autores Associados, 1997.

_____. *Pedagogia histórico-crítica e lutas de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

_____. *LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024) por uma outra política educacional.* 5. ed. rev. e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SILVA, Cintia Ribeiro Veloso da. Alienação, arte e educação diante do atual estágio do capitalismo. In: SCHLESENER, Anita Helena; MASSON, Gisele; SUBTIL, Maria José Dozza (Orgs.). *Marxismo(s) e educação.* Ponta Grossa, PR: Ed. UEPG, 2016. p. 245-262.

SINGER, André Vitor. Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SCHLESENER, Anita Helena; PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. Notas sobre o desenvolvimento e a educação superior no Brasil em contextos de imperialismo. In: *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 37-49, abr. 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria C. M.; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de janeiro: DP&A. 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; MICHELS, Maria Helena; EVANGELISTA, Olinda; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Henji (Orgs.). *Formação de professores no Brasil:* leituras e contrapelo. Araraquara, SP: Junqueira &Marin, 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. *A linguagem da reforma: metodologia para análise conceitual de documentos auxiliada por computador*. Florianópolis, SC: UFSC, 2004.

_____. *Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores*. Perspectiva, Florianópolis, SC, v.29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011.

SHULGIN, Viktor Nikholae Vich. *Rumo ao Politecnismo* (artigos e conferências). São Paulo: Expressão Popular, 2013.

STREECK, Wolfgang. *Tempo comprado:* a crise adiada do capitalismo democrático. São Paulo: Boitempo, 2018.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul.-set. 2012.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoria Marxista da Educação.* Lisboa: Ed. Estampa, 1976.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. O neoliberalismo em debate. In: TEIXEIRA, Francisco José Soares; ALVES, Giovanni; NETO, José Meneleu; OILIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez. Fortaleza: UECE, 1996. P. 195-252.

TONET, Ivo. *Educação contra o capital*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

VALLE, Bertha de Boja Reis do. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica no âmbito da legislação educacional brasileira e do ensino superior no Brasil. In: *Educação Superior em Debate*. V. 8, Brasilia-DF, 2008.

VEIGA, Ilma Passos; AMARAL, Ana Lúcia. (Orgs.) *Formação de professores. Políticas e debates.* Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas: Papirus, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE 1- Quadro 6- Exigências de formação para admissão de professores para a Educação Profissional e Tecnológica nos editais de concurso públicos publicado pelo Instituto Federal do Paraná em 2010.

APÊNDICE 2- Quadro 8- Comparativo das exigências de conhecimentos pedagógicos entre as áreas de conhecimento de bacharelados e tecnólogos e áreas do conhecimento das licenciaturas nos editais de 2010 do Instituto Federal do Paraná.

APÊNDICE 3- Quadro 10- Composição de dados referente ao provimento de cargo de professores para a Educação Profissional e Tecnológica no edital nº 87/2011 pelo Instituto Federal do Paraná em 2010.

APÊNDICE 4- Quadro 11- Excertos dos conteúdos de clivagem pedagógica exigidos no edital 87/2011 do IFPR.

APÊNDICE 1

QUADRO 6- EXIGÊNCIAS DE FORMAÇÃO PARA ADMISSÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NOS EDITAIS DE CONCURSO PÚBLICOS PUBLICADO PELO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ EM 2010

Edital Nº 06/2010, Edital Nº 13/2010, Edital Nº 51/2010 e Edital Nº 74/2010-PROGEPE-IFPR				
Campus	**Área do Conheci-mento**	**Titulação**	**Regime de Trabalho**	**Conteúdo Programático**
Assis Chateaubriand	Agroecologia	Graduação em Agronomia ou área afins.	Dedicação Exclusiva	A teoria da Trofobioase. As multidimensões da sustentabilidade. Manejo de agroecossistemas. Controle de pragas e doenças na agroecologia. Formas de associativismo na agricultura familiar. Manejo integrado de pragas, doenças e plantas espontâneas. Manejo da sanidade em sistema de produção de sementes e mudas. Processos de transição agroecológica.
	Telecomunicação	Graduação em Engenharia Elétrica, Engenharia de Telecomunicações, Engenharia da Computação ou Tecnologia em Telecomunicações.	Dedicação Exclusiva	Redes de acesso para telecomunicações (XDSL, HFC, PLC, WiMax). Comunicação de dados, codificação, modulação, multiplexação, controle de acesso ao meio, códigos de correção de erro, compactação de dados. Redes TCP/IP, protocolo TCP e UDP, Protocolo IP, Roteamento de pacotes e datagramas. Instalações físicas de redes telefônicas, tráfego e demanda tefefônica, centrais telefônicas analógicas e digitais, tronco, ramais e demais componentes de uma rede telefônica tradicional. Sistemas telefônicos digitais, PCM, SDH, PDH, padrões nacionais para

Curitiba				telefonia. Telefonia celular analógica e digital. Sistemas de televisão e vídeo analógico e difusão aberta de TV e rádio. Televisão digital e seus fundamentos.
Foz do Iguaçu	Filosofia	Graduação em Filosofia e ou Sociologia.	Dedicação Exclusiva	Mitologia, Pré-socráticos e Sócrates. A lógica, a ética e a educação em Aristóteles. Conhecimento, educação e política em Platão. O problema do conhecimento em Descartes. O problema do conhecimento e a virada copernicana em Kant. Adorno e Horkheimer. O conceito de esclarecimento. Pressupostos da ética, da moral e da lei, em relação à construção e manutenção do conhecimento. Lógica simbólica, Lógica formal e lógica dialética. *Filosofia e Educação: ensino e desafios contemporâneos*. Conceitos básicos do Positivismo. Conceitos básicos da teoria marxista. Conceitos básicos da teoria weberiana. Trabalho, ciência e tecnologia: a discussão na contemporaneidade. Direitos, cidadania e movimentos sociais: formas eficazes de intervenção social.
Londrina	Prótese Dentária	Graduação em Odontologia e especialização em Prótese Dentária.	Dedicação Exclusiva	Enceramento Diagnóstico. Articuladores semi-ajustáveis. Produção de prótese total. Produção de próteses parcial removível. Produção de prótese parcial fixa. Construção de placa interoclusal. Construção de aparelho ortodôntico fixo e removível. Organização e produção de trabalhos em prótese dental. Produção de prótese sobre implante. Oclusão em Prótese dentária.

Palmas	Direito	Graduação em Direito com especialização e ou mestrado na área	Dedicação Exclusiva	Direito Constitucional. Direito Civil. Teoria Geral do Processo. Direito Empresarial. Direito Penal. Direito Processual Penal. Direito Administrativo. Direito do Trabalho. Direito da Criança e do Adolescente.
	Enfermagem	Graduação em Enfermagem com mestrado em Enfermagem ou área de Saúde.	Dedicação Exclusiva	Cuidado de enfermagem na saúde do adulto. Assistência de enfermagem ao paciente com distúrbios neurológicos. Assistência de enfermagem ao paciente com distúrbios cardíacos. Assistência de enfermagem ao paciente com distúrbios respiratórios. Assistência de enfermagem ao paciente com distúrbios gastrointestinais. Assistência de enfermagem ao paciente com distúrbios hematológicos ou imunológicos. Assistência de enfermagem ao paciente dependente químico. Reforma sanitária e psiquiátrica no Brasil. Abordagens terapêuticas na assistência ao paciente portador de transtornos mentais.
	Arquitetura	Graduação em Arquitetura e especialização na área.	Dedicação Exclusiva	Arquitetura e Urbanismo. Fenômeno de Transporte. Materiais de Construção Civil. Teoria das Estruturas. Patologias das Construções. Projetos Arquitetônicos. Orçamentos. Avaliação do Ambiente Construído. Análise da viabilidade social, técnica, econômico-financeira e mercadológica. Avaliação Pós-ocupação. (APO).

	Engenharia Civil	Graduação em Engenharia Civil e especialização na área.	Dedicação Exclusiva	Infraestrutura e Projeto. Física os materiais. Materiais de Construção Civil. Projetos técnicos e instalações. Planejamento, orçamento e manutenção. Hidráulica e saneamento. Geotécnica. Fundações e obras de terra. Topografia. Higiene e segurança do trabalho.
	Informática	Graduação em Informática, Ciência da Computação, Engenharia da Computação, Tecnologia em Informática, com especialização ou mestrado em áreas afins.	Dedicação Exclusiva	Algoritmos. Banco de dados. Arquitetura de computadores. Sistemas operacionais. Linguagens de programação. Rede de computadores. Engenharia de Software. Programação WEB. Análise e projetos de sistemas. Gerência de projetos de software.
	Letras	Licenciatura em Letras-Português/Inglês com especialização ou mestrado na área.	Dedicação Exclusiva	Organização do Trabalho Pedagógico para o Ensino de Línguas. Metodologia Aplicada ao Ensino de Línguas. Língua e Cultura Latina. Teoria Literária. Literatura Brasileira. Literatura Portuguesa. Literatura Inglesa e Norte Americana. Linguística.

	Artes	Graduação em Licenciatura em Artes, Artes Visuais, Educação Artística com especialização ou mestrado na área.	Dedicação Exclusiva	Teoria e Crítica da Arte. Fundamentos do Ensino da Arte. Teatro. Musica. Dança. Pintura. Escultura. Desenho. Estética das Artes Visuais. Museu e Arte.
	Agronomia	Graduação em Agronomia com especialização ou Mestrado em Produção Vegetal, Fitossanidade ou áreas afins.	Dedicação Exclusiva	A importância da formação dos solos no seu manejo. Aspectos de textura e estrutura para fins de manejo de solo. O sistema água-solo-planta-atmosfera. A importância da matéria orgânica para o manejo de agroecossitemas. Adubação e nutrição de plantas. Microorganismos de importância agroecológica presentes no solo. A relação solo-planta-microorganismos. Métodos e técnicas de conservação do solo. Aspectos de Física, Química e Biologia dos solos para fins de manejo dos agroecossistemas e agrossilvipastoris.
	Química	Licenciatura em Química ou Ciências-Habilitação em Química com especialização ou mestrado na área.	Dedicação Exclusiva	Didática Aplicada ao ensino de Ciências. Química Geral. Laboratórios e instrumentação para o ensino de Química. Química Ambiental. Química Orgânica. Bioquímica Básica. Química Inorgânica. Análise Orgânica. Química Tecnológica. Química Analítica. Físico-Química.

	Matemática	Licenciatura em Matemática com especialização ou mestrado na área.	Dedicação Exclusiva	Didática Aplicada ao Ensino de Ciências Naturais e Matemática. Geometria Analítica. Cálculo Diferencial e Integral. Equações Diferenciais. Análise Matemática. Álgebra Linear. Estruturas Algébricas. Teoria dos Números. Variáveis Complexas.
	Pedagogia	Graduação em Pedagogia com especialização ou mestrado na área.	Dedicação Exclusiva	LDB e Políticas para a Educação no Brasil. Processo de Escolarização e paradigmas curriculares no Brasil. Projeto Político Pedagógico e a Organização de Propostas Curriculares. Didática como campo de Conhecimento na Formação de Professores. Planejamento e avaliação do processos pedagógico. Correntes Filosóficas e suas implicações pedagógicas. Educação, Diversidade e processos inclusivos no contexto escolar. Educação e Cidadania. Educação, Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura. Tecnologias de Informação e Comunicação no contexto do Trabalho Pedagógico da Escola.
	Biologia	Licenciatura em Biologia ou Ciências Biológicas ou Ciências-habilitação em Biologia com especialização ou mestrado na área.	Dedicação Exclusiva	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio. Didática Aplicada ao ensino de Ciências. Biologia celular e molecular. Histologia animal. Botânica. Ecologia. Embriologia. Zoologia. Bioquímica. Genética. Microbiologia e Imunologia. Parasitologia. Evolução. Fisiologia Humana.

	Agroflore sta	Graduação em Engenharia Florestal ou em Ciências Agrárias ou em Meio Ambiente com especializaç ão ou mestrado na área.	Dedicação Exclusiva	Fatores Meteorológicos. Fisologia Animal. Práticas Silviculturais. Sistemas Agroflorestais. Ecossistemas brasileiros. Política e Legislação Forestal. Comunicação rural. Métodos e técnicas de pesquisa científica.
	Administr ação de Empresa s	Graduação em Administraç ão de Empresas com especializaç ão ou mestrado na área.	Dedicação Exclusiva	Gestão de Marketing. Gestão da Produção. Gestão de Operações. Gestão de recursos materiais. Gestão Estratégica. Logística empresarial. Gestão sócio-ambiental. Gestão de micro e pequenas empresas. Gestão pública municipal. Gestão de pessoas.
	Ciências Contábei s	Graduação em Ciências Contábeis com especializaç ão ou mestrado na área.	Dedicação Exclusiva	Contabilidade geral. Contabilidade empresarial. Contabilidade Fiscal. Contabilidade pública e orçamentária. Contabilidade rural. Contabilidade gerencial. Contabilidade tributária. Auditoria operacional. Controladoria. Teoria econômica.

Paranaguá	Mecânica	Graduação em Engenharia Mecânica ou Tecnologia em Fabricação Mecânica ou Tecnologia em Manutenção Mecânica com especialização ou mestrado na área de Fabricação.	Dedicação Exclusiva	Métodos convencionais de usinagem. Métodos não-convencionais de usinagem. Usinagem por comando numérico computadorizado. Forjamento. Laminação. Extrusão. Trefilação. Estampagem. Soldagem Oxiacetileno. Soldagem por eletrodo revestido. Soldagem MIG/MAG. Soldagem TIG.
	Física	Licenciatura em Física com mestrado em Física ou em Educação.	Dedicação Exclusiva	Mecânica. Termodinâmica. Relatividade. Eletricidade. Magnetismo. Eletromagnetismo. Física Moderna. Mecânica Quântica. Mecânica Clássica. Óptica Física e Geométrica.
	Gestão de Recursos Naturais	Graduação em Ciências Biológicas, Oceonografia ou Ciências Agrárias, com Mestrado em Pesca e/ou Aquicultura, Gestão Costeira, Produção Animal, Conservação da Natureza e áreas afins.	Dedicação Exclusiva	Educação profissional e tecnológica na gestão de recursos naturais. Gestão integrada de zonas costeiras, planos locais de desenvolvimento da maricultura e o gerenciamento costeiro do Paraná. Ecologia e fisiografia da região costeira do Paraná. Panorama da pesca e da aquicultura no Brasil e no Paraná. Produção, conservação e manejo dos recursos pesqueiros. Aquicultura, pesca e sustentabilidade. Principais tipos e fases de cultivo em aquicultura. Tecnologia pesqueira. Tecnologia do pescado e comercialização.

	Gestão Ambiental Costeira	Graduação em Ciências Biológicas ou da Terras ou Ciências Agrárias, com Mestrado em Pesca e/ou Aquicultura, Gestão Costeira, Produção Animal, Conservação da Natureza e áreas afins.	Dedicação Exclusiva	Educação profissional e tecnológica na gestão ambiental costeira. Ecologia fisiografia da região costeira do Paraná. Drenagem continental, transporte de sedimentos, hidrografia e morfodinâmica da região costeira do Paraná. Oceanografia e hidrodinâmica estuarino-marinha do litoral do Paraná. Noções de climatologia e hidrologia. Dinâmica de desenvolvimento do litoral do estado do Paraná. Impactos ambientais das atividades portuárias. Instrumentação oceanográfica. Gestão integrada de zonas costeiras e o gerenciamento costeiro do estado do Paraná. Noções de geoprocessamento, sensoriamento remoto e modelagem ambiental.
Paranavaí	Engenharia Elétrica	Graduação em Engenharia Elétrica com ênfase em eletrotécnica.	Dedicação Exclusiva	Eletrotécnica geral. Grandezas elétricas. Leis de OHM. Lei de Kirchhoff. Circuitos de corrente contínua e corrente alternada. Circuitos RC e RLC em série e paralelo. Eletrônica analógica e digital. Automação Industrial. Instrumentação e medidas elétricas. Projetos elétricos. Máquinas elétricas. Fontes alternativas de geração de energia elétrica. Segurança em eletricidade. Manutenção elétrica. Magnetismo e eletromagnetismo.

	Engenharia Mecânica	Graduação em Engenharia Mecânica ou Tecnologia em Fabricação Mecânica ou Tecnologia em Manutenção Mecânica com especialização ou mestrado na área de Fabricação.	Dedicação Exclusiva	Elementos de máquinas. Tecnologia dos materiais. Metrologia. Manutenção eletromecânica. Automação eletromecânica. Motores de combustão. Produção mecânica. Desenho técnico mecânico. Higiene e segurança do trabalho. Resistência dos materiais.
	Produção Alimentícia	Graduação em Nutrição ou Graduação em Engenharia de Alimentos ou demais áreas afins.	Dedicação Exclusiva	Embalagens. Higiene e segurança, controle de produtos críticos. Logística. Níveis de esterilização. Intoxicação por microorganismos. Contaminação de alimentos de origem animal e vegetal. Refrigeração e congelamento. Projetos de instalações de câmaras frias. Esterilização de alimentos visando exportação. Vigilância sanitária.
Telêmaco Borba	Jogos Digitais	Bacharel em Informática, Ciência da Computação, Engenharia da Computação, Tecnologia em Informática, e demais graduações na área de Informática	Dedicação Exclusiva	Bibliotecas gráficas para desenvolvimento de jogos. Motores de jogos. Programação orientada a objetos. Programação de jogos para web. Programação de jogos para dispositivos móveis. Estruturas de dados para uso em jogos. Criação e desenvolvimento de personagens. Processo de produção de jogos digitais. Enfoque em Ciência, Tecnologia e Sociedade.

		(preferencialmente em Jogos Digitais).		
Destaca-se na seção DO PROVIMENTO DAS VAGAS a seguinte informação: *"O candidato investido no cargo, em área específica que não possua licenciatura, deverá submeter-se a preencher este requisito no prazo máximo de 23 (vinte e três) meses."*				

Fonte: Editais nº 06, 13, 51 e 74/2010 PROGEPE/IFPR. (Organização do autor).

APÊNDICE 2

QUADRO 8- COMPARATIVO DAS EXIGÊNCIAS DE CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS ENTRE AS ÁREAS DE CONHECIMENTO DE BACHARELADOS E TECNÓLOGOS E ÁREAS DO CONHECIMENTO DAS LICENCIATURAS NOS EDITAIS DE 2010 DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ.

Ênfase nos Conhecimentos Pedagógicos nas áreas do conhecimento exigidas nos Editais do IFPR 2010			
Área do Conhecimento-Licenciaturas	**Conteúdos Programáticos**	**Área do Conhecimento-Bacharelado e Tecnólogo**	**Conteúdos Programáticos**
Filosofia Letras Artes Química	Filosofia e Educação: ensino e desafios contemporâneos. Organização do Trabalho Pedagógico para o Ensino de Línguas. Metodologia Aplicada ao Ensino de Línguas. Teoria e Crítica da Arte. Fundamentos do Ensino da Arte. Didática Aplicada ao ensino de Ciências. Química Geral. Laboratórios e instrumentação para o ensino de Química. Didática Aplicada ao Ensino de Ciências Naturais e Matemática. Conhecimento na Formação de Professores. Planejamento e	Agroecologia Telecomunicação Prótese Dentária Direito Enfermagem Arquitetura Engenharia Civil Informática Agronomia	Somente conteúdos das áreas específicas, EXCETO quando constatamos esses dois conteúdos abaixo, apenas para 2 (duas) áreas de conhecimento: *Educação profissional e tecnológica na gestão ambiental costeira. ** Educação profissional e tecnológica na gestão de recursos naturais.

Matemática Pedagogia Biologia Física*	avaliação dos processos pedagógicos. Correntes Filosóficas e suas implicações pedagógicas. Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio. Didática Aplicada ao ensino de Ciências. * A área de conhecimento Física apresenta como titulação a licenciatura e mestrado em educação, mas não aponta para o processo de seleção conteúdos no âmbito pedagógico, restringindo-se aos conteúdos específicos da área.	Agrofloresta Administração de Empresas Ciências Contábeis Mecânica Gestão Ambiental Costeira* Gestão de Recursos Naturais** Engenharia Elétrica Engenharia Mecânica Produção Alimentícia Jogos Digitais.	

Fonte: Editais nº 06, 13, 51 e 74/2010 PROGEPE/IFPR. (Organização do autor).

APÊNDICE 3

QUADRO 10- COMPOSIÇÃO DE DADOS REFERENTE AO PROVIMENTO DE CARGO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO EDITAL Nº 87/2011 PELO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ EM 2010

Campus	Áreas do Conhecimento	20h	40h	D.E	Titulação Exigida
Assis Chateaub.	Educação Física	X			Licenciatura
	Química	X			Licenciatura
	Filosofia	X			Licenciatura
	Artes	X			Licenciatura
	Matemática	X			Licenciatura
	Física	X			Licenciatura
	Biologia	X			Licenciatura
	Geografia	X			Licenciatura
	Controle e Processos Industriais			X	Graduação
Campo Largo	Geografia	X			Licenciatura
	História	X			Licenciatura
	Agrofloresta	X			Graduação
	Mecânica		X		Graduação
	Programação de Jogos Digitais	X			Graduação
	Segurança do Trabalho	X			Graduação
	Infraestrutura	X			Graduação
	Filosofia		X		Licenciatura
	Geografia		X		Licenciatura
	Massoterapia		X		Graduação
	Prótese Dentária		X		Graduação
	Secretariado		X		Graduação

Curitiba	Gestão Pública		X		Graduação
	Mecânica		X		Graduação
	Produção de Aúdio e Vídeo		X		Graduação
	Processo Fotográfico		X		Graduação
	Psicologia		X		Graduação
	Tecnologia da Radiologia		X		Graduação
	Enfermagem		X		Graduação
	Eventos		X		Graduação
	Administração		X		Graduação
	Contabilidade		X		Graduação
	Biologia			X	Licenciatura
	Química			X	Licenciatura
	Educação Física			X	Licenciatura
EAD/ Curitiba	Segurança do Trabalho	X			Graduação
	Ciências Humanas	X			Graduação e/ou Licenciatura
	Administração		X		Graduação
	Direito		X		Graduação
	Enfermagem		X		Graduação
	Engenharia Ambiental		X		Graduação
	Psicologia		X		Graduação
	Gestão Pública			X	Graduação
	Língua Portuguesa e Língua Espanhola			X	Licenciatura
	Física			X	Licenciatura
	Arte e Literatura	X			Licenciatura
	Matemática		X		Licenciatura
	Informática		X		Graduação
	Aquicultura		X		Graduação

Foz do Iguaçu	Química			X	Graduação
	Gastronomia			X	Graduação
	Educação Física			X	Graduação
	Infraestrutura/Recursos Naturais			X	Graduação
Irati	Matemática			X	Licenciatura
	Informática			X	Graduação
	Moda			X	Graduação
	Agroecologia			X	Graduação
Ivaiporã	Artes	X			Licenciatura
	Biologia	X			Licenciatura
	Geografia	X			Licenciatura
	História	X			Licenciatura
	Matemática		X		Licenciatura
	Física		X		Licenciatura
	Português/Inglês		X		Licenciatura
	Química		X		Licenciatura
	Sociologia/Física		X		Graduação em Ciências Sociais com Pós-graduação em Filosofia.
	Produção Alimentícia			X	Graduação
	Recursos Naturais			X	Graduação
	Engenharia Agrícola			X	Graduação
	Administração de Empresas	X			Graduação com pós-graduação
	Biologia		X		Licenciatura
	Geografia		X		Licenciatura
	Matemática		X		Licenciatura

Jacarezinho	Língua Portuguesa e Língua Espanhola		X		Licenciatura
	Língua Portuguesa e Língua Inglesa		X		Licenciatura
	Química		X		Licenciatura
	Física		X		Licenciatura
	Jornalismo		X		Graduação
	Educação Física		X		Graduação
	Automação		X		Graduação
	Engenharia Civil		X		Graduação
	Artes Dramáticas			X	Graduação
	Redes de Computadores			X	Graduação
	Mecânica			X	Graduação
	Sociologia/Filosofia			X	Licenciatura
Londrina	Língua Portuguesa e Língua Espanhola	X			Licenciatura
	Sociologia/Filosofia	X			Licenciatura
	Educação Física	X			Licenciatura
	Artes	X			Licenciatura
	Odontologia	X			Graduação com pós-graduação
	Química		X		Licenciatura
	História		X		Licenciatura
	Geografia		X		Licenciatura
	Matemática		X		Licenciatura
	Informática		X		Graduação com pós-graduação
	Administração	X			Graduação com pós-graduação
	Direito	X			Graduação com pós-graduação

Palmas	Pedagogia	X			Graduação com pós-graduação
	Enfermagem	X			Graduação com pós-graduação
	Fisiologia e Anatomia	X			Graduação com pós-graduação
	Análises Clínicas	X			Graduação com pós-graduação
	Alimentos	X			Graduação com pós-graduação
	Farmácia	X			Graduação com pós-graduação
	Psicologia	X			Graduação com pós-graduação
	Filosofia	X			Licenciatura
	Sociologia	X			Licenciatura
	Física	X			Licenciatura
	Artes	X			Licenciatura
	Libras	X			Licenciatura
	Língua Portuguesa	X			Licenciatura
	Engenharia Agrícola		X		Graduação com pós-graduação
	Informática		X		Graduação com pós-graduação
	Química		X		Licenciatura
	Língua Portuguesa e Língua Espanhola		X		Licenciatura
	Biologia		X		Licenciatura
	Educação Física		X		Licenciatura
	Ciências Contábeis			X	Graduação com pós-graduação
	Engenharia Civil			X	Graduação com pós-graduação

Paranaguá	Artes	X			Licenciatura
	Geografia			X	Licenciatura
	Língua Portuguesa			X	Licenciatura
	Língua Portuguesa e Língua Espanhola			X	Licenciatura
	Língua Portuguesa e Língua Inglesa			X	Licenciatura
	Mecânica			X	Graduação
	Eletricidade			X	Graduação
Paranavaí	História	X			Licenciatura
	Filosofia/Sociologia	X			Licenciatura
	Artes	X			Licenciatura
	Português/Espanhol/Libras	X			Licenciatura
	Engenharia Elétrica	X			Graduação com pós-graduação
	Mecânica	X			Graduação com pós-graduação
	Química		X		Licenciatura
	Hospitalidade e Lazer		X		Graduação com pós-graduação
	Engenharia Elétrica			X	Graduação
Telêmaco Borba	Música	X			Graduação
	História	X			Licenciatura
	Educação Física	X			Licenciatura
	Geografia	X			Licenciatura
	Sociologia	X			Licenciatura
	Artes Visuais		X		Licenciatura
	Química		X		Licenciatura
	Biologia		X		Licenciatura
	Matemática		X		Licenciatura

	Informática		X		Graduação
	Engenharia Eletrônica		X		Graduação
	Agroecologia		X		Graduação
	Agrofloresta		X		Graduação
	Design			X	Graduação
Umuarama	Língua Portuguesa	X			Licenciatura
	Artes	X			Licenciatura
	Educação Física	X			Licenciatura
	Ciências Contábeis	X			Graduação
	Biologia		X		Licenciatura
	Química		X		Licenciatura
	Sociologia		X		Licenciatura
	Filosofia		X		Licenciatura
	Língua Portuguesa e Literatura		X		Licenciatura
	Matemática		X		Licenciatura
	Design		X		Graduação
14 Campi		**62**	**79**	**36**	**177 vagas**

Fonte: IFPR/PROGEPE-2011. (Organização do autor).

APÊNDICE 4

QUADRO 11- EXCERTOS DOS CONTEÚDOS DE CLIVAGEM PEDAGÓGICA EXIGIDOS NO EDITAL 87/2011 DO IFPR

Área de Conhecimento	Conteúdos	Campus
Educação Física	Educação Física e esporte: Parâmetros Curriculares para o ensino médio. Ciência, Tecnologia e Sociedade (CST): Contexto do Ensino Médio.	Assis Chateaubriand
Biologia	Perspectivas do ensino de Biologia: o papel da bioética e da multiculturalidade e as implicações sociais do desenvolvimento científico e tecnológico.	Assis Chateaubriand
História	Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Recursos didáticos, novas tecnologias da informação e elaboração de material didático inovador no ensino da História.	Campo Largo
Recursos Naturais/Agroflo resta	Relação entre Educação do campo e o ensino de ciências florestais.	Campo Largo
Ciências Humanas	Tecnologias da Educação	EAD/Curitiba
Arte e Literatura	A Arte na educação escolar. Arte e novas tecnologias. Os gêneros artísticos e os Parâmetros Curriculares Nacionais	Foz do Iguaçu
Artes	Papel social do arte-educador. Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Recursos didáticos, novas tecnologias da informação e elaboração de material didático inovador no ensino da Arte.	Ivaiporã
Biologia	Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Recursos didáticos, novas tecnologias da informação e elaboração de material didático inovador no ensino da Biologia.	Ivaiporã
Geografia	Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Recursos	Ivaiporã

	didáticos, novas tecnologias da informação e elaboração de material didático inovador no ensino da Geografia.	
História	Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Recursos didáticos, novas tecnologias da informação e elaboração de material didático inovador no ensino da História.	Ivaiporã
Educação Física	Educação Física e esporte: Parâmetros Curriculares para o ensino médio. Educação Física e a organização do ensino: avaliação e metodologia de ensino. Esporte Educacional.	Londrina
Artes Cênicas Artes Dança	A experiência teatral e da dança como prática educativa. Metodologias do ensino da arte. Fundamentos do Ensino da Arte. Propostas pedagógicas para o ensino da arte no contexto escolar. O ensino da arte e inclusão.	Palmas
Libras	Didática e Metodologias do Ensino de LIBRAS.	Palmas
Psicologia	Contribuições da Psicologia à saúde, à educação e para as políticas públicas de saúde e educação no Brasil. Organizações de aprendizagem e aprendizagem organizacional. O exercício da profissão de professor de psicologia, considerando as políticas educativas, os sistemas de educação e as instituições educacionais e suas relações sociopolíticas e pedagógicas.	Palmas
Produção Cultural e Design/Música	Ensino de Música no Brasil. Didática da Música.	Telêmaco Borba
Educação Física	Educação Física: Parâmetros Curriculares para o ensino médio.	Telêmaco Borba
Artes	Ensino de Artes no Brasil.	Umuarama
Secretariado	Diretrizes Curriculares e Projeto Pedagógico de Curso de Secretariado.	Curitiba
Física	Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Recursos	Ivaiporã

	didáticos, novas tecnologias da informação e elaboração de material didático inovador no ensino da Física.	
Matemática	Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Recursos didáticos, novas tecnologias da informação e elaboração de material didático inovador no ensino da Matemática.	Ivaiporã
Português/Inglês	Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Recursos didáticos, novas tecnologias da informação e elaboração de material didático inovador no ensino da Línguas Portuguesa e Inglesa.	Ivaiporã
Química	Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Recursos didáticos, novas tecnologias da informação e elaboração de material didático inovador no ensino da Química.	Ivaiporã
Sociologia/Filosofia	Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Recursos didáticos, novas tecnologias da informação e elaboração de material didático inovador no ensino da Sociologia e da Filosofia.	Ivaiporã
Educação Física	Educação Física e esporte: Parâmetros Curriculares para o ensino médio.	Jacarezinho
Geografia	O saber geográfico e o conhecimento escolar: espaço, paisagem, território e lugar e seus conceitos na sala de aula.	Jacarezinho
História	A questão multicultural e o ensino de História nos debates contemporâneos.	Londrina
Química	Metodologias Aplicadas ao ensino de Química	Palmas
Língua Portuguesa e Língua Espanhola	Metodologia do ensino de língua materna.	Palmas
Produção Cultural e Design /Artes	Artes Visuais na escola. Ensino de Artes no Brasil.	Telêmaco Borba

Visuais		
Agrofloresta	Relação entre Educação do Campo e o ensino de ciências florestais	Telêmaco Borba
Química	Estratégias de ensino aprendizagem e materiais de apoio para o ensino de química. Tendências do ensino de química: objetivos, problemas, perspectivas, profissionalização e orientações curriculares oficiais.	Umuarama
Biologia	Educação: O ensino de Biologia em cursos profissionalizantes	Curitiba
Educação Física	Organização do ensino da Educação Física. A Educação Física no Ensino Médio e no ensino Técnico e Tecnológico.	Curitiba
Educação Física	O esporte e sua relação com a prática pedagógica. Planejamento das aulas de Educação Física: organização dos conteúdos. Finalidades e objetivos da avaliação na Educação Física Escolar. Conteúdos e estratégias metodológicas da Educação Física Escolar.	Foz do Iguaçu
Matemática	Didática Aplicada ao ensino de Ciências Naturais e Matemática	Irati
Produção Alimentícia	Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Recursos didáticos, novas tecnologias da informação e elaboração de material didático inovador no ensino de Produção Alimentícia.	Ivaiporã
Recursos Naturais	Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Recursos didáticos, novas tecnologias da informação e elaboração de material didático inovador no ensino de Recursos Naturais.	Ivaiporã
Engenharia Agrícola	Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Recursos didáticos, novas tecnologias da informação e elaboração de material didático inovador no ensino de Engenharia Agrícola.	Ivaiporã

Artes Dramáticas	Perspectivas cênicas e a sua relação com o ensino	Jacarezinho
Geografia	A paisagem e o lugar no ensino: trabalhando conceitos.	Paranaguá
Língua Portuguesa e Educação	O ensino de Literatura no ensino médio. O ensino de Língua Portuguesa e a formação para o trabalho como princípio educativo. A utilização de mídias e tecnologias no ensino da língua portuguesa.	Paranaguá
Língua Portuguesa e Língua Espanhola	O ensino de Literatura no ensino médio. O ensino de Língua Espanhola para fins específicos. A utilização de mídias e tecnologias no ensino de línguas.	Paranaguá
Língua Portuguesa e Língua Inglesa	O ensino de Língua Inglesa para fins específicos. A utilização de mídias e tecnologias no ensino de línguas.	Paranaguá

Fonte: IFPR/PROGEPE-2011. (Organização do autor).

ANEXO 1

RESOLUÇÃO IFPR Nº 19/2017

INSTITUTO FEDERAL
Paraná

Ministério da Educação

RESOLUÇÃO Nº 19 DE 24 DE MARÇO DE 2017

Estabelece a Política Institucional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no IFPR e aprova o Regulamento para Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura no IFPR.

O **CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ**, no uso de suas atribuições legais e estatutárias, tendo em vista o Parecer nº 04, de 10 de março de 2017, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFPR e o Parecer exarado pelo conselheiro relator Diego Dutra Zontini no processo 23411.005095/2016-97;

RESOLVE:

Art. 1º Estabelecer a Política Institucional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no âmbito do Instituto Federal do Paraná, nos termos do Anexo I desta Resolução.

Art. 2º Aprovar o Regulamento para Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura do Instituto Federal do Paraná, nos termos do Anexo II desta Resolução.

Art. 3º Esta Resolução entra em vigor nesta data, com ampla publicação e divulgação na página eletrônica do IFPR.

ODACIR ANTONIO ZANATTA
PRESIDENTE

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ | Reitoria
Av. Victor Ferreira do Amaral, 306 - Tarumã, Curitiba - PR | CEP 82530-230 - Brasil