



ARTIGOS

## A formação docente na Educação Profissional e Tecnológica no (IFNMG)

Wanderson Pereira Araújo

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais, Brasil*

Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana

*Universidade de Brasília – UnB, Brasília, Brasil*

**RESUMO:** Este artigo teve como objetivo a análise de como é desenvolvida a proposta de formação docente para os professores na educação profissional e tecnológica (EPT) do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), Campus Januária. A pesquisa foi desenvolvida a partir de um estudo de caso, tendo como método o materialismo histórico-dialético, para a qual se utilizou a pesquisa documental e bibliográfica. Verificou-se que as políticas educacionais relativas à formação de professores para a EPT têm sido remodeladas de acordo com os ajustes do sistema capitalista, tendo como finalidade a melhoria das condições e reprodução ampliada do capital.

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

## The teacher training for the Professional and Technological Education in federal institute of northern minas gerais (IFNMG)

**ABSTRACT:** This article aimed at analyzing how the proposal of teacher training for teachers in professional and technological education (EPT) of the Federal Institute of Northern Minas Gerais (IFNMG), Campus Januária, is developed. The research was developed from a case study, using historical-dialectical materialism, for which documentary and bibliographic research was used. It has been found that educational policies regarding teacher training for EFA have been remodeled in accordance with the adjustments of the capitalist system, with the aim of improving conditions and increased reproduction of capital.

**KEYWORDS:** Teacher training. Teachers of EBTT. Professional Technological Education. IFNMG.

## INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte da pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB a qual teve como objetivo analisar as ações e propostas da formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no âmbito da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica. O campo empírico da pesquisa foi o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), instituição que oferece cursos em diversos níveis e modalidades de ensino.

A investigação do presente objeto de estudo deveu-se ao fato de desenvolvermos a docência no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), nos cursos de graduação em licenciatura, especificamente na área de Didática e Fundamentos da Educação no IFNMG. Consideramos importante para nós, docentes dessa instituição, pesquisar como acontece a formação dos professores que atuam como formadores nas diferentes modalidades e níveis de ensino, tendo em vista a estrutura da verticalização e a formação do professor do EBTT nesse contexto.

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

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

Os participantes da pesquisa foram organizados em dois segmentos: aqueles com formação acadêmica inicial em bacharel/engenharia e tecnólogo; e os que possuem formação inicial em licenciatura plena. Utilizamos como instrumento de coleta de dados o questionário com perguntas semiabertas, de onde foi possível extrair as expressões dos participantes sobre a problemática indicada acima.

A necessidade de se voltar a atenção para a formação docente do professor do EBTT na referida instituição, evidencia-se pelas possibilidades do aprofundamento do conhecimento sobre o processo formativo e atuação dos professores, bem como a busca da compreensão sobre a docência nessa realidade específica. Para tanto, pretendemos analisar quais e como são desenvolvidas a proposta e as ações de formação docente para os professores (bacharelados/engenheiros, tecnólogos e licenciados) do IFNMG/Campus Januária.

A política educacional dessa instituição, incluindo a formação de professores, alinha-se às recomendações e orientações advindas da agenda neoliberal que pressupõe por meio de paradigmas educacionais mistificadores, adequar o trabalho docente a uma necessidade imanente da reprodução social do capital.

Nessa realidade complexa, analisamos, por meio das impressões dos interlocutores (professores do EBTT), as contribuições ou não que as propostas e ações de formação docente trouxeram para o professor do EBTT, bem como o desenvolvimento da docência na EPT, no âmbito do IFNMG. A discussão teórica em relação à temática está inserida no campo da teoria marxista.

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

Desse modo, a pesquisa parte da concepção do materialismo histórico-dialético, visão crítica que permite a apreensão da realidade concreta, que vai à raiz do fenômeno a ser investigado, sustentada por um referencial teórico que se contrapõe às teorias de análises metafísicas (positivismo, idealismo, estruturalismo e materialismo vulgar), por entender que tais enfoques não atingem as explicações coesas com profundidade. Vale lembrar que para Marx, a sociedade burguesa é uma totalidade concreta, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade (PAULO NETTO, 2011). Assim, entendemos que o objeto da pesquisa em tela, faz parte de um complexo ligado ao campo da educação. Nesse sentido, entendemos que a formação de professores tem como ponto de partida a totalidade histórica e social que se dá na estrutura da sociedade capitalista.

A concepção básica do materialismo histórico-dialético é sistematizada por Marx, tomando por base o ato histórico humano da produção social da existência. Nesse sentido, Frigotto (2010, p. 82), esclarece que a dialética materialista “situa-se, então, no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos”. Esse ponto de vista se alia à nossa intenção, no sentido de que buscamos uma compreensão e conhecimento da realidade sobre as tramas embutidas nas propostas de formação de professores.

No sentido de deixar clara a interpretação do real, organizamos o presente estudo em dois pressupostos que se constituíram a partir da análise dos dados empíricos, quais sejam: “A formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica sob a égide da pedagogia capitalista” e “A concepção do professor do EBTT sobre o trabalho docente no contexto da EPT”. Com isso, procuramos interpretar o fenômeno em uma estrutura social que a partir de suas relações, tem como instrumento de mediação o fazer docente.

## **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA SOB A ÉGIDE DA PEDAGOGIA CAPITALISTA**

É evidente que a formação de professores para essa modalidade de ensino não é algo tão recente. Segundo Ciavatta (2008), Machado (2008) e Kuenzer (2008), em relação à formação dos indivíduos para o ciclo industrial e mercadológico, as propostas de formação tiveram diversos momentos de configuração, tendo como alvo atender, em todos os momentos, aos interesses capitalistas. É possível perceber que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, nas últimas décadas, contribuíram para a formação de um *lócus* especial para a preparação da mão de obra, sendo as instituições de educação profissional o lugar privilegiado.

A política de formação de professores para educação profissional mostra em sua trajetória histórica, as suas fragilidades e contradições no plano das garantias que nem sempre se efetivaram. Atualmente, os Institutos Federais deveriam ofertar não só as licenciaturas para professores da educação básica, mas programas especiais de formação pedagógica, conforme a Resolução CNE/CP n. 02/1997, para professores que não possuem formação docente. Na realidade o que identificamos é um distanciamento em relação à responsabilidade com a formação didático-pedagógica do professor.

Podemos constatar que o Programa Institucional de Desenvolvimento do Servidor - PIDS (2013), criado pelo IFNMG, não reconhece um espaço para a formação continuada de professores e, também, não garante a efetivação das promessas preceituadas nos editais e no Plano de Desenvolvimento Individual - PDI (2008). Ele abre possibilidades da formação autônoma e individual, de modo geral, apontando como modalidade de formação as seguintes prescrições:

[...] (i) Preparar os servidores para responder com eficiência e eficácia aos desafios institucionais; (ii) Estimular a participação dos diversos setores do IFNMG, no processo de desenvolvimento institucional do IFNMG, apresentando projetos alinhados com as diretrizes do PIDS. (PIDS, 2013, p. 5).

Selecionamos duas diretrizes norteadoras do PIDS:

1. Capacitação: processo permanente e deliberado de aprendizagem, que utiliza ações de aperfeiçoamento e qualificação, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais. 2. Qualificação: processo de aprendizagem baseado em ações de educação formal, por meio do qual o servidor adquire conhecimentos e habilidades, tendo em vista o planejamento institucional e o desenvolvimento do servidor na carreira. (PIDS, 2013, p. 7-8).

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

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

É mister afirmar que esse documento traz preocupações de ordem capitalista. O progresso da tecnologia e a globalização, uma concepção de sociedade da informação, bem como é proclamada pelos seus relatores, traz em sua essência o perfil desejado da formação de professores – uma concepção estreitamente ancorada no sujeito flexível, criativo, produtivo, empreendedor e polivalente com competências ligadas ao pragmatismo – sugere o reforço de uma formação adaptada à ordem da reestruturação e reprodução do capital, alinhado a racionalidade produtiva (JIMENEZ; MAIA FILHO, 2013).

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2013), a efetivação do PDIS conta com as competências de seus profissionais, com investimento dos recursos financeiros previstos no orçamento anual do IFNMG e com parcerias com Instituições Federais de Ensino e Escolas de Governo.

No plano real, o desenvolvimento de ações para formação é desconhecido. Em grande escala, os interlocutores não reconhecem essas possibilidades de forma operacional. Até apontam alguns problemas em relação à operacionalização de algumas de suas ações, por exemplo, a ineficácia da política de licenciamento para capacitação e qualificação que é revertida em uma arena de disputas entre os docentes; e a distribuição de bolsas por meio de seleção, o que significa que nem todos são contemplados com essa política de formação. Conforme as respostas dos docentes da EPT, as medidas que asseguram a formação continuada dos seus docentes não são tão reconhecidas. 75% dos professores, de modo geral, desconhecem, ou afirmam não existir a oferta de formação pedagógica ou continuada pelo IFNMG. Os demais (25%) reconhecem e até participam de algumas iniciativas, como semanas pedagógicas, oficinas de práticas de ensino, etc.

A formação continuada em mestrado e doutorado aparece como algo difícil de realizar. Todavia, é importante salientar que a formação continuada é responsabilidade institucional, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), em seu art. 67, aponta que: “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, [...]: aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...]”. Percebemos indícios da inoperante ação do Estado e do próprio sistema educacional da EPT em relação à política de formação continuada destinada aos professores, referente ao dispositivo mencionando anteriormente. As respostas dos interlocutores em relação à avaliação que fazem do artigo 67 da LDB são carentes e desprovidas de uma crítica acentuada sobre tal política educacional. No âmbito do IFNMG, determinados professores acreditam que tal fragilidade se dá em relação à melhoria na carreira.

A professora Ana1 (bacharel) afirma que o “[...] incentivo à realização de pós-graduação *stricto sensu* é recente, e ainda são poucas (insuficiente) as vagas para licenciamento remunerado”. Para a professora, há dificuldade em realizar essa formação sem o licenciamento, as possibilidades são restritas, o que nos indica que tal política na instituição é deficitária, pois outros professores (licenciados) demonstram a mesma inquietude, quando sinalizam que

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

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

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

O incentivo e atenção à formação continuada, bem como as questões relativas à valorização do magistério na EPT recebem críticas nesses últimos depoimentos, o que nos levou à seguinte reflexão: a política de formação docente é sólida somente no plano formal. É oportuno destacar que, embora o professor ingresse na EPT pelo cargo da docência, para atuar essencialmente na docência verticalizada, são poucas as oportunidades de aprofundamento em sua formação em mestrado e doutorado para se aperfeiçoar como docente.

1 Os nomes dos interlocutores da pesquisa são fictícios, assegurando assim o sigilo dos participantes.

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

Podemos atestar que a proposta de formação carrega em sua essência a tendência de uma formação para atender ao mercado, na perspectiva de reproduzir a sociedade capitalista. Sendo assim, todo arcabouço ideológico institucional converge para o fetiche da mercadoria, que determina ideologicamente um modelo de professor.

Tendo em vista as propostas e ações de formação continuada para os docentes, desenvolvidas pelo IFNMG, buscamos, por meio dos professores, identificar as finalidades dessa formação para o sujeito educador do EBTT. Os nossos achados, depois de analisar a intencionalidade dessas iniciativas e seus pressupostos, não são surpreendentes. Conforme a Tabela 1 podemos constatar que a maior parte dos professores deixa evidente que as finalidades das propostas e ações de formação continuada dos docentes, desenvolvidas pelo IFNMG/Campus Januária, não são claras.

**TABELA 1: PRINCIPAIS FINALIDADES DAS PROPOSTAS E AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES, DESENVOLVIDAS PELO IFNMG/CAMPUS JANUÁRIA**

	FINALIDADES	QUANTIDADE	%
A	Contribuir para a formação pedagógica no que se refere aos conteúdos, metodologia e a avaliação.	8	25
B	Para atender a uma exigência legal junto aos órgãos competentes.	1	3,12
C	As finalidades não são claras.	18	56,25
D	As finalidades são desconhecidas.	3	9,37
E	Não respondeu.	2	6,25
	TOTAL	32	100

Fonte: ARAÚJO, pesquisa de mestrado, 2014.

É importante esclarecer, mais uma vez, que o IFNMG não conta com um programa especial de formação pedagógica, específico para professores. A formação continuada está organizada por meio de cursos de curta duração: capacitação em serviço; congressos; cooperação técnica; curso de educação formal; cursos de educação não formal (EaD e presenciais); encontros; jornadas; oficinas; palestras; participação em projetos acadêmicos e institucionais; produção científica; seminários; simpósios; visitas técnicas e workshop (PIDS, 2013); e em programas lato sensu (qualificação) e stricto sensu (mestrado e doutorado) que, segundo o PDI, são responsáveis pela formação de pessoas críticas sintonizadas com as demandas do desenvolvimento local e regional. Conforme esse raciocínio, a pós-graduação (lato e stricto sensu) tem como finalidade: "dentro

dos Institutos Federais (...) responder a um dos seus princípios básicos, ou seja, a verticalização do ensino. (...), aumentando assim a capacidade destes [professores] para a realização das ações de Ensino, Extensão, da Pesquisa Aplicada e Inovação Tecnológica” (PDI, 2013, p. 94).

É possível apreender, a partir dessa finalidade, que a qualificação dos docentes na RFEPCT tem como ponto de partida a verticalização do ensino cujo objetivo geral está assentado em capacitar o profissional para realização das ações de ensino, extensão, pesquisa aplicada e inovação tecnológica no IFNMG (PDI, 2013). Para compreender melhor a especificidade de cada campo desses, apresentamos em síntese algumas de suas diretrizes:

- Ensino: Tem como princípios: Trabalho como princípio educativo; Educação politécnica; Formação omnilateral (integral), concepção de formação humana.
- Pesquisa aplicada: Desenvolvimento de pesquisas para o atendimento de demandas sociais, do mundo do trabalho e da produção, (...) comprometida com a inovação tecnológica e a transferência de tecnologia para a sociedade. (idem, p. 90).
- Inovação tecnológica: Não basta gerar conhecimento, visto que sem os empreendedores, esses conhecimentos não se transformarão em riqueza efetiva para o país (inovação). E para que isto ocorra é necessária a difusão desses domínios. (idem, p. 93).
- Extensão: (...) como um espaço privilegiado de produção de conhecimento e de compromisso com uma formação integral e cidadã, instaurada numa postura dialógica entre a instituição e a sociedade, consubstanciada no compromisso ético e humano. (idem, p. 86).

De acordo com essa política, a qualificação profissional deve se basear na preparação dos indivíduos, tanto de professores como de técnicos administrativos, tendo como parâmetro a concepção dessas ações como pano de fundo para uma formação voltada para suas finalidades que, em suma, é desenvolver a docência ou qualquer outra atividade técnica de forma coerente com as suas diretrizes.

Fica evidente que a formação de professores em pós-graduação tem um caráter multifacetado com uma gama de funções determinadas conforme as ações delimitadas para o campo da EPT. É claro, também, o esfacelamento da tão proclamada indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que, aqui, assume uma configuração que não vincula o ensino à pesquisa e muito menos outras ações. Observa-se, no entanto, a consolidação de um modelo enraizado que privilegia os processos de obtenção e transmissão dos conhecimentos já produzidos, sem uma sistematização crítica.

Com isso, podemos dizer que a referida política institucional, transvertida a partir de modelos educacionais de cunho neoliberal, restringe à pesquisa o papel de transferir técnica e instrumentalizar o indivíduo para solucionar os problemas da atual sociedade; designa à inovação tecnológica uma função primordial, seguindo a ordem capitalista. Assim, a sua finalidade não é a da produção do conhecimento, mas a de instrumentalizar e requalificar empreendedores, para que os conhecimentos possam ser transformados em riqueza efetiva para o país, de forma inovadora.

Isso pressupõe que as coisas vão bem, portanto, tudo se resolve nessa sistemática interna, na qual a pesquisa e a inovação tecnológica têm a função de recompor os mecanismos de hegemonia da classe dominante e desenvolver nos indivíduos o espírito de empreendedor. Esse caráter reprodutor da lógica capitalista, nas

ações de qualificação, não se dá sem alguma forma de contradição. Segundo Cury (1985), a instituição educacional auxilia na preparação de gerações de acordo com os padrões dominantes, e guarda a possibilidade de uma crítica à falsificação do saber. O caráter contraditório na formação do professor nasce da consciência de classe, na possibilidade de negação e resistência do projeto de dominação.

Por outro lado, o Ensino apresenta como finalidade: superar o modelo formativo direcionado somente ao atendimento das demandas produtivas do mercado de trabalho, preocupado com a formação integral. Posição esta que evidencia contradição ou equívoco ao afirmar a indissociabilidade com a pesquisa. Nesse caso, o que percebemos é uma desarticulação ideológica do papel formador dessas ações. Os princípios anunciados por este documento inerente ao ensino, no que diz respeito à educação politécnica, ao trabalho como princípio educativo e formação omnilateral, assumem um caráter equivocado ou ilusório, dentro de uma proposta que revela evidentemente sua finalidade: manter e redimensionar as dimensões sociais existentes.

Portanto, se faz necessário esclarecer a natureza, origem e a função social de tais princípios, tendo em vista o seu caráter ontológico sobre a educação, objetivado na obra de estudiosos do campo marxista. Por exemplo, a definição de trabalho com princípio educativo faz parte da construção de uma pedagogia fundamentada na concepção de homem em Marx. Saviani (2011, p. 13) o define da seguinte forma: “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Nesse sentido, ao trabalho educativo cabe produzir, nos indivíduos singulares, a humanidade, isto é, ele só alcança sua finalidade quando os indivíduos se apropriam dos elementos culturais essenciais a sua formação como ser humano.

Contudo, a controvérsia apresentada em relação ao uso desses princípios requer uma avaliação crítica, no sentido de perceber em que medida a educação, a formação de professores trilha seu processo pela ontologia marxiana. Obviamente, conforme o conteúdo da pesquisa aqui exposto, nada se pode afirmar sobre uma proposta ou ação de formação alinhada a uma pedagogia revolucionária.

Quando a inovação tecnológica supõe a aplicação e transferência de tecnologias, interpretada pelos seus proponentes como o novo em matéria de qualificação, a finalidade desta ação se reduz ao horizonte da polivalência, perfil que os trabalhadores devem assumir segundo essa concepção. Conforme indica Machado,

Polivalência significa simplesmente um trabalho mais variado com certa cobertura quanto à possibilidade de administração do tempo pelo trabalhador [...]. Representa nada mais que uma racionalização formalista com fins instrumentais e pragmáticos, calcada no princípio positivista de soma das partes. (MACHADO, 2011, p. 134).

Para esse tipo de trabalhador, é suficiente o recurso e os conhecimentos empíricos disponíveis; a ciência é considerada como algo que é exterior e estranho. Nessa perspectiva, o conhecimento apropriado e transmitido pelo trabalhador-professor se apoia no uso cientificista da ciência, reduzindo o conhecimento a mera instrumentalização utilitarista. A formação de professores, nesse sentido, propicia e impulsiona a simplificação de saberes que responde, exclusivamente, por meio do treinamento em serviço, aos desafios de ajustar e nivelar os interesses de quem o determina. Formar professores na/ou para a lógica empreendedora significa fortalecer a mão de obra formativa, que tem o papel fundamental de reproduzir indefinidamente, de forma insaciável, o capital.

Veiga (2009) nos mostra que a identidade docente pode ser identificada em torno de duas perspectivas de análise da formação do professor: a do tecnólogo do ensino e a do agente social. A primeira, resultado



de uma concepção idealizada a partir das políticas educacionais neoliberais, definida a partir da lógica do poder instituído, na qual a formação de professor está voltada às demandas do mercado. Na direção de um delineamento profissional de “tecnólogo do ensino”, a pesquisadora apresenta as seguintes características:

- a) está intimamente ligada a um projeto de sociedade globalizada e neoliberal [...]; b) parte de um projeto político-educacional maior, de abrangência internacional, com orientações advindas do Banco Mundial, com ênfase na chamada educação por resultados, [...]; c) está vinculada [...] à produtividade, numa visão puramente economicista. (VEIGA, 2009, p. 17)

Essas características são apontadas nas linhas das políticas públicas resultantes da reforma educacional da década de 1990, expressas na Lei (LDBEN) n. 9.394/1996, de onde decorrem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (CNE, 2001). Na análise de Veiga, essa formação está centrada no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, restringindo-se a um saber fazer, sem se preocupar com os fundamentos do saber, abandonando a relação com a realidade social mais ampla.

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

- a) construção e domínio sólidos dos saberes da docência [...]; b) unicidade entre teoria e prática. Isso significa que a relação teoria-prática perpassa todo o processo de formação e não apenas a prática de ensino em uma visão finalística. [...]; c) ação coletiva; d) [...] uma autonomia profissional madura [...]; e) A explicitação da dimensão sociopolítica da educação e da escola, [...]. (VEIGA, 2009, p. 19-20)

Corroboramos com os estudos que propõem romper com o pragmatismo e a imediatez que têm atrofiado e fragilizado os processos formativos de professores, bem como assolado as possibilidades de transformação social. Conforme Tonet (2005) a educação é um poderoso instrumento ideológico de controle do capital sobre a reprodução social, no espaço formal ou não. É preciso ter claro que se trata de uma luta entre duas vertentes radicalmente diferentes para a humanidade. A escola por sua vez, determinada pelas políticas educacionais de cunho neoliberais, trata a formação como uma simples questão técnica.

Segundo os professores não há um programa específico de formação pedagógica no *campus*. No entanto, essa formação se dá de forma individual, sem que haja uma preocupação com o desenvolvimento das atividades docentes especializadas do ponto de vista pedagógico. A oferta da formação continuada, em alguns casos, é buscada pelo docente de forma isolada ou ofertada pela instituição de forma limitada. E qual a contribuição que esse tipo de formação tem proporcionado para o desenvolvimento profissional docente da EPT? Aqui, cabe apresentarmos duas formas, de acordo com os segmentos de professores, assim como podem ser identificados a seguir. Vejamos os pontos de vistas dos professores bacharéis/engenheiros e tecnólogos:

Grande contribuição no sentido do aprimoramento das técnicas e do conhecimento incorporado à atividade docente. (Professor Célio)

Enquanto bacharel, não estudei sobre desenvolvimento humano, psicologia ou teoria de aprendizagem que acredito que possam me ajudar a compreender melhor o desenvolvimento dos alunos e seu comportamento. (Professora Clarice)

Do jeito que está. Nenhuma. (Professor Rafael)

Não há contribuição. (Professor Pedro)

No momento não tem me ajudado em muita coisa. (Professor Hudson)

Não acho muito válido. (Professor Tércio)

É importante ressaltar que nesse segmento de professores, somente dois (Célio e Clarice) sinalizam para a importância de uma formação que se preocupe com as questões específicas da docência. Embora, não apontam uma avaliação dos cursos de formação, reconhecem a relevância da formação pedagógica para o desenvolvimento docente. Os demais mostram pouco interesse na formação dessa natureza, deixam evidências que já participaram, mas não houve contribuição. O fato de o professor ingressar na docência com o título de doutor, não significa que ele está pronto para ser professor. Do ponto de vista dos professores licenciados encontramos as seguintes considerações:

Minha prática docente mudou bastante após a formação pedagógica, [...] Considero fundamental adquirir conhecimentos na área pedagógica. (Professora Maria)

Conhecimento aprofundado o que resultaria em melhora da qualidade das minhas aulas, produções científicas, melhor formação acadêmica dos meus alunos. (Professora Laura)

Não tem acrescentado “nada” à minha formação, portanto não tem contribuído para meu desenvolvimento profissional, já que não cresceu competência e habilidades. É com muita dificuldade que tenho feito pesquisa. (Professora Elis)

Apesar da formação pedagógica que receberam na graduação em licenciatura, reconhecem ser importante a formação continuada. A professora Maria aponta que o conhecimento da área pedagógica é fundamental para o desenvolvimento da docência. Assume que a sua prática mudou bastante depois da sua formação pedagógica, isso porque sua primeira habilitação é de bacharel. Ela assume a imprescindibilidade dessa formação que inclui a forma de ensinar, relação com alunos e avaliação.

Em alguns casos, podemos constatar a importância atribuída à formação pedagógica, embora haja uma afirmação unânime que a formação ofertada pela instituição não tem suprido esse aspecto, nem as expectativas dos docentes. Entretanto, a formação solitária (mestrado e doutorado em educação), no caso da professora Alice, foi decisiva para o desenvolvimento da docência na EPT, no sentido de contribuir com uma ação mais significativa nesse campo.

Consequentemente, a formação proposta pela instituição tem sido reduzida a um ideário pedagógico “fantasmagórico”, na qual a sua essência não atinge seus docentes. Segundo os dados coletados, essa formação não apresenta avanços no sentido pedagógico, pelo contrário, tem fortalecido o preconceito pela formação pedagógica por aqueles que não a conheceram em seu processo de formação, seja ela inicial ou continuada. Segundo Veiga (1989, p. 171), a docência deverá constituir a base profissional de todo educador. Em síntese, aquele que:

a) domina o conteúdo técnico, científico e pedagógico; b) assume o compromisso ético e político com os interesses da maioria da população brasileira; c) é capaz de perceber as relações existentes entre educação e sociedade; d) é capaz de atuar como agente de transformação da realidade.

Posto isso, entendemos que a formação mencionada pelos professores requer uma sistematização mais ampla e que tenha um sentido coerente com o fazer docente em uma perspectiva crítica. A formação, assim, deve deixar seu caráter instrumentalista e tecnicista, deve abrir-se para o desenvolvimento de uma formação

de caráter emancipador no interior de um sistema profundamente desigual e excludente cuja sociabilidade implica em sua reprodução. Entender a totalidade e as contradições dessa organização sociopolítica e econômica é condição primária para pensar em um projeto de formação de professores que rompa com a pedagogia capitalista e seus efeitos devastadores.

### A CONCEPÇÃO DO PROFESSOR DO EBTT SOBRE O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA EPT

Os interlocutores do segmento 1 (bacharelado/engenharia/tecnólogo) concebem o perfil do trabalho do professor do EBTT, apresentando informações relacionadas a uma internalização ideológica afinada com a agenda neoliberal, manifestando-se da seguinte forma:

**TABELA 2: PERFIL DO TRABALHO DOCENTE NO EBTT NO CONTEXTO DA EPT: UMA PERSPECTIVA APONTADA PELOS INTERLOCUTORES DO SEGMENTO 1**

PERFIL DO PROFESSOR		QUANTIDADE	%
A	Flexível e empreendedor, com o foco no desenvolvimento produtivo e econômico.	7	43,75
B	Flexível às adaptações que o mundo globalizado exige.	3	18,75
C	Sujeito que busca a superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente.	5	31,25
D	Empreendedor e flexível às adaptações que o mundo globalizado exige.	1	6,25
TOTAL		16	100%

Fonte: ARAÚJO, pesquisa de mestrado, 2014.

Os professores que optaram pelos perfis A, B e D (68,75%) nos apontam uma concepção modernizadora e instrumental da educação e do fazer docente. Adaptados aparentemente a atual proposta educacional nos moldes recomendados pelas diretrizes, perpetrados pelo capital em crise, o qual é ilustrado pelo assim denominado Projeto de Educação para Todos (JIMENEZ, 2010). Esta concepção de trabalho docente absorvida pelos trabalhadores revela uma postura profissional alinhada ao modo de produção capitalista, que tem como essência produzir o trabalhador produtivo, fazendo-o vender as suas forças de trabalho para sobreviver, gerando assim a mais-valia (MARX, 2004).

A apologia à produção mercadológica é mascarada nos posicionamentos relativos ao ato educacional cuja finalidade cabe desenvolver o bom senso, o espírito flexível às adaptações que o mundo globalizado exige; fazendo alusão ao empreendedorismo, o que significa educar de forma unidimensional e para a conformidade. A visão dos interlocutores nessa questão, em larga escala, aponta que o papel do professor da EPT é de atender aos ditames dominantes da estrutura social, que implica em última instância, a adequação e aceitação do indivíduo às relações sociais existentes (CURY, 1985). Essa concepção revela o mecanismo utilizado pelas classes dominantes que tem como finalidade manter um estado de coisas.

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

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

Na sociedade capitalista, a força de trabalho se torna uma mercadoria, a finalidade é valorizar o capital (MARX, 2004), submetendo ao homem a forma ideal de reprodução capitalista. Assim, é o que se estabelece no modo de pensar e fazer dos trabalhadores-professores do EBTT. Ao analisar o ponto de vista dos professores do segmento 2 (licenciados), verificamos que a maioria (81,25%) dos posicionamentos são carregados por uma intencionalidade no que diz respeito a uma aproximação da perspectiva crítica, voltada para a formação do professor como agente social, aproximando-se da concepção de Veiga (2012) sobre o professor como agente social.

Ao professor consciente da classe trabalhadora cabe “[...] a tarefa de abrir caminhos para a expressão dessa ideologia, como crítica da opressão que sustenta o movimento dissimulador e como projeto de edificação de novas relações” (Cury, 1985, p.116). Entretanto, o espaço onde se dá a relação pedagógica dos professores, em particular, é um lugar de luta e de contradição.

A formação de professores em licenciatura não garante uma formação com perfil de agente social. Nem todos os professores oriundos dessa formação identificam-se com essa perspectiva. Esse contexto formativo não fica alheio às contradições inerentes ao sistema capitalista.

**TABELA 3: PERFIL DO PROFESSOR DO EBTT NO CONTEXTO DA EPT:  
UMA PERSPECTIVA APONTADA PELOS INTERLOCUTORES DO SEGMENTO 2**

PERFIL DO PROFESSOR		QUANTIDADE	%
A	Flexível e empreendedor, com o foco no desenvolvimento produtivo e econômico.	1	6,25
B	Flexível às adaptações que o mundo globalizado exige.	1	6,25
C	Sujeito que busca a superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente.	13	81,25
D	Não respondeu.	1	6,25
TOTAL		16	100%

Fonte: ARAÚJO, pesquisa de mestrado, 2014.

Nesse sentido, a nossa constatação, em determinados casos, em relação aos dois segmentos, é de que há uma falta de formação do professor, para além do capital, com relação à atividade docente no EBTT, sendo esta a propulsora, em parte, pela sua atuação estática e acrítica. Podemos verificar que, essa falta de consciência do ser trabalhador-professor, vem da alienação ao modo de produção capitalista, que determina em grande escala uma racionalidade voltada para a reprodução do capital.

### FECHANDO NOSSAS REFLEXÕES...

As políticas educacionais no campo da educação profissional, empreendidas até o momento, não superam as artimanhas das tentativas de recomposição da crise do capital. Essas reformas têm nos mostrado que tentativas de remediar ou curar a crise estrutural do sistema capitalista tem ocasionando e subordinando toda ação humana em função da reestruturação do capital (MÉSZÁROS, 2011), atingindo assim, toda esfera social em suas múltiplas dimensões, inclusive no campo educacional e na formação de professores.

O presente objeto de estudo é compreendido dentro de uma totalidade (a sociedade capitalista), entendido como um complexo de complexos. Neste, a EPT é o lócus de diversos processos formativos, inclusive, a formação de professores, que a priori não é uma novidade nos IFs. Nessa dinâmica, a formação de professores é articulada em uma rede de contradições assumindo posições ideológicas e formas de subordinação, não se importando com a realidade concreta. Tem com finalidade manter a estrutura social e estabelecer modelos sempre adaptativos à lógica ditada aos IFs que tem como missão, formar profissionais competitivos, flexíveis, versáteis, ágeis, proativos, resilientes, inovadores, criativos, capazes de empreender, acompanhar e promover mudanças.

Constatamos, no campo empírico, que a formação de professores para o EBTT faz parte de uma proposta principal (PIDS, 2013) que fundamentada nos paradigmas educacionais postos pela agenda neoliberal. Tem como matriz uma pedagogia pragmática, na qual a qualificação e competência são ditames orientadores de um fazer docente ou não, alienado à lógica da reprodução do capital. Em suma, trata-se de uma proposta praticista que em hipótese alguma faz referência, especificamente, à formação de professores na perspectiva da emancipação humana. Postula assim, regras gerais aos servidores do IFNMG, a título de qualificação, substantivas às exigências do sistema metabólico do capital.

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

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Wanderson Pereira. *A formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica no IFNMG-Campus Januária*. 2014. 195f. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*. Parecer CNE/CP n. 01/2002. Diário Oficial da União de 09/04/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em 20 de maio de 2013.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Parecer CNE/CP n. 9, de 08/05/2001. Brasília, DF: DOU, 18.01.2002.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 06 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e dá outras providências. Diário Oficial da União de 30/12/2008. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. *Resolução n. 2 de 26 de junho de 1997*. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: < [http://www.portal.mec.gov.br/setec/.../legisla\\_tecnico\\_resol02\\_26junho\\_1997](http://www.portal.mec.gov.br/setec/.../legisla_tecnico_resol02_26junho_1997)> Acesso em: 06 de jun. 2013.

CIAVATTA, Maria. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *Educação Superior em debate*, v.8, set. 2008. Brasília: Inep.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez, 1985.

DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir (Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI)*. Brasília, DF: MEC/Unesco, 2001.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS. *Programa Institucional de Desenvolvimento dos Servidores (PIDS)*. IFNMG, 2013. Disponível em: <<http://www.ifnmg.edu.br/>>. Acesso em: 06 de ago. 2013.

\_\_\_\_\_. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)*. IFNMG, 2008. Disponível em: <<http://www.ifnmg.edu.br/documentosinstitucionais>>. Acesso em: 06 de ago. 2013.

\_\_\_\_\_. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)*. IFNMG, 2013. Disponível em: <<http://www.ifnmg.edu.br/documentosinstitucionais>>. Acesso em: 06 de fev. 2014.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos et al. A Ontologia marxiana e a pesquisa educacional: pressupostos teóricos e exigências metodológicas. In: THERRIEN, Silvia Maria Nóbrega; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES João Batista Carvalho (Orgs.). *Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto*. Fortaleza: EdUECE, 2011. v.3, p.151-168.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos. *Mercantilização do ensino e reprodução do capital*. Fortaleza, 2010. (mimeo).

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *Educação Superior em debate*, v. 8, set. 2008. Brasília: Inep.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação*, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008.

\_\_\_\_\_. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MEC/Inep (Org.). *Formação de professores para educação profissional e tecnológica*. Brasília: MEC/Inep, 2008, v. 8, p.67-82.

\_\_\_\_\_. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. LOPES, Eliane Marta Teixeira; PEREIRA, Ricardo Marcelo (Orgs.). *Conhecimento e inclusão social: 40 anos de pesquisa em educação*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.

MARX, Karl. *O capital*: capítulo inédito de O capital, resultados do processo de produção imediata. ed. 2. São Paulo: Centauro, 2004.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2011.

PAULO NETTO, José. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTOS, Derivaldo. *Graduação tecnológica no Brasil: crítica à expansão do ensino superior não universitário*. Curitiba, PR: CRV, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

TONET, Ivo. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Ed. Unijui, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A aventura de formar professores*. Campinas, SP: Papirus, 2009.

\_\_\_\_\_. *A prática pedagógica do professor de didática*. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 1989.

ARAÚJO, W. P.; VIANA, C. M. Q. Q.

**A formação docente na Educação Profissional e Tecnológica no IFNMG**

Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores

Vol. 11, nº. 21 (p. 89-104) 30 ago. 2019

