



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
LINHA DE PESQUISA TRABALHO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

MARIA ADÉLIA DA COSTA

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CENÁRIOS CONTEMPORÂNEOS**

Uberlândia

2012

MARIA ADÉLIA DA COSTA

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CENÁRIOS CONTEMPORÂNEOS**

Tese apresentada ao Programa de Doutorado em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Educação.

Área de Concentração: Trabalho, Sociedade e Educação

Orientador: Prof. Dr. Robson Luiz de França

Uberlândia
2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

C837p Costa, Maria Adélia da, 1969-
Políticas de formação de professores para a educação profissional e
tecnológica : cenários contemporâneos / Maria Adélia da Costa. - 2012.

231 f. : il.

Orientador: Robson Luiz de França.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

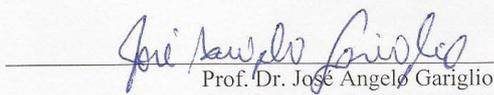
1. Educação - Teses. 2. Professores – Formação - Teses. 3. Ensino
profissional - Teses. 4. Educação e estado - Teses. 5. Ensino técnico –
Teses. I. França, Robson Luiz de. II. Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

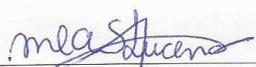
CDU: 37

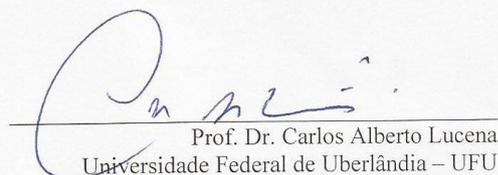
Tese defendida no Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, para a obtenção do título de doutor em Educação, aprovada em 12 de dezembro de 2012 pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Robson Luiz de França
Universidade Federal de Uberlândia – UFU


Prof. Dr. José Angelo Gariglio
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG


Prof. Dra. Maria de Lourdes Almeida e Silva Lucena
Escola Superior de Administração, Marketing e Comunicação - ESAMC


Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena
Universidade Federal de Uberlândia – UFU


Prof. Dr. Antonio Bosco de Lima
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

As minhas filhas, meu genro, e meu marido,
que tornaram essa caminhada mais leve
com a companhia, o apoio e carinho.

AGRADECIMENTOS

Neste momento, em que se encerra uma etapa de uma longa caminhada e se iniciam outros projetos, nos lembramos das muitas pessoas que contribuíram com a concretização dessa jornada. A elas, todo meu carinho e agradecimento, especialmente a:

Delzinha, Laís, e Doguinha, pelo amor incondicional. Pelo “colo” nos momentos difíceis. Pela admiração e orgulho. Pela torcida e incentivo, e, sobretudo, por me fazer acreditar que eu posso conquistar meus sonhos.

Aos meus queridos e amados pais, Ivo e Délzia, pela simplicidade e sabedoria. Pela compreensão da ausência. Por ser a minha inspiração. A vocês, meu amor eterno!

Ao meu marido e companheiro, Eduardo Coutinho, que soube respeitar o tempo de dedicação a esta pesquisa e a minha presença/ausente. Com você ao meu lado essa caminhada se fez mais leve.

Ao meu orientador, Prof. Robson, por acalentar meu coração com sua sábia expressão “sofre não”! Você professor, me ensinou a perceber a leveza dessa jornada. Obrigada pela gentileza do olhar, pela dedicação e por acreditar no meu projeto acadêmico.

Ao Prof. Bosco pela paciência e dedicação. Pelas contribuições para a materialização dessa pesquisa. Pela inspiração política.

Ao professor Lucena, pela paz. Pelos ensinamentos e pelas aulas gravadas no blog que nos socorreram nos momentos de aflição.

À Banca de qualificação, pelo respeito e pelas preciosas observações e sugestões ao trabalho, que muito contribuíram com esse resultado.

A todos os professores e professoras do programa que, direta ou indiretamente corroboraram com esta pesquisa, o meu carinho e reconhecimento.

Ao James e a Gianni, pela acolhida.

Aos colegas Adelino, Leonice, Elizabeth, Rita, Marli, Cleudio, Abimael, pelas risadas e discussões teóricas nos finais das aulas e na fila do RU.

Ao CEFET-MG, na pessoa do Prof. Gray Farias Moita, que flexibilizou minha jornada de trabalho, possibilitando a realização desta pesquisa.

Ao Prof. Márcio Basílio, pelo carinho e pela torcida.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Pesquisas sobre formação docente no Banco de Teses da CAPES	26
Tabela 2: Evolução da Relação Candidatos/Vaga no Vestibular, por Categoria Administrativa - Brasil 1992 - 2002	89
Tabela 3: Distribuição e participação percentual de matrículas em cursos de graduação.....	95
Brasil – (2001 a 2010)	95
Tabela 4 – Evolução do número de matrículas por grau acadêmico – (2001 – 2010)	103
Tabela 5: Evolução do número de grupos de pesquisa no CEFET-MG.....	109
Tabela 6: Evolução do número de bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica	110
Tabela 7: Proposta I – Curso de licenciatura para graduados.....	162
Tabela 8: Proposta II – Curso de licenciatura integrado com o curso de graduação em Tecnologia	163
Tabela 9: Proposta III - Curso de licenciatura para Técnicos de Nível Médio ou Equivalente	165
Tabela 10: Proposta IV - Curso de licenciatura para Concluintes do Ensino Médio	166
Tabela 11: Matrícula Efetiva Educação Profissional no Brasil e em Minas Gerais – 2005... ..	170

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Formação acadêmica inicial dos professores de um Departamento de Computação	23
Gráfico 2 – Pesquisas sobre “formação docente” no período de 2003 a 2009	28
Gráfico 3 - Distribuição de bolsas de pós-graduação no Brasil	29
Gráfico 4 - Evolução do Número Funções Docentes por Titulação - Brasil (2001/2010)	30
Gráfico 5 – Distribuição dos empregados formais no Brasil - 2007 (em %)	37
Gráfico 6 – Alterações do Coeficiente de Gini, no Brasil, 1976 - 2009.....	54
Gráfico 7 - Número de professores de Educação Básica com formação superior, segundo a Área de Formação, Brasil - 2007.....	75
Gráfico 8 - Crescimento do número de Instituições de Ensino Superior por Categoria Administrativa no Brasil: (1997 a 2003)	86
Gráfico 9 - Distribuição Percentual do Número de Vagas Oferecidas no Vestibular, por Categoria Administrativa - Brasil 1992- 2002	88
Gráfico 10 - Distribuição Percentual do Número de Inscrições nos Processos Seletivos, por Categoria Administrativa - Brasil 1992-2002	88
Gráfico 11 - Evolução da Relação Candidatos/Vaga nos Processos Seletivos, por Categoria Administrativa- Brasil 1992-2002	89
Gráfico 12 - Distribuição Percentual do Número de Ingressos pelo Vestibular, por Categoria Administrativa - Brasil 1992-2002	90
Gráfico 13 – Distribuição Percentual do Número de Matrículas em Instituições de Ensino Superior por Categoria Administrativa no Brasil (1993 a 2003)	91
Gráfico 14 – Expansão das Universidades Federais no Brasil (2003 –2010)	101
Gráfico 15 – Distribuição geográfica dos IFETs no Brasil - 2011	107
Gráfico 16 - Evolução do número de grupos de pesquisa no CEFET-MG	110
Gráfico 17 - Evolução da produção intelectual de 2005 a 2011	111
Gráfico 18 - Evolução do número de matrículas de graduação por modalidade de ensino e do número de matrículas a distância públicas e privadas - Brasil - 2003 - 2010	121
Gráfico 19 - Distribuição do Número de Matrículas de Graduação por Grau Acadêmico e Modalidade de Ensino – Brasil – 2010.....	122
Gráfico 20 – Distribuição cursos de mestrado dos IFETs por região brasileira.....	141
Gráfico 21 - Número de matrículas da EPT por dependência administrativa Brasil 2011	170
Gráfico 22 - Percentual de matrículas da EPT por dependência administrativa no Brasil 2003 a 2010	171

Gráfico 23 - Distribuição do número de matrículas na EPTNM no Brasil	172
Gráfico 24 - Distribuição número de matrículas na EPT na RFEPCT	173
Gráfico 25 - Titulação dos professores que lecionam nas licenciaturas do IFET2	180
Gráfico 26 - Titulação dos docentes IFET3.....	184
Gráfico 27 - Titulação dos docentes do IFET4.....	187
Gráfico 28 - Licenciaturas ofertadas na RFEPCT	194

LISTA DE FIGURAS E DE QUADROS

Figura 1: Mapa do Brasil e as regiões brasileiras	25
Figura 2: Estrutura organizacional dos IFETs	116
Figura 3: Organograma de um <i>Campus</i> de Um IFETX.....	117
Figura 4: Organograma de um Campus de Um IFETY.....	117
Figura 5: Mapa da Rede Federal no período de 1909 a 2002.....	124
Figura 6: Mapa da Rede Federal no período de 2003 a 2010.....	124
Figura 7: Mapa da Rede Federal com previsão de novas unidades (2011 a 2014)	124
Figura 8: Número de depósitos de patentes dos 20 maiores escritórios, 2008.....	132
Figura 9: Chamada pública MEC/SETEC nº 002/2007	136
Figura 10: Recorte da matriz curricular do curso de pedagogia do IFET1	176
Figura 11: Núcleo pedagógico dos cursos de licenciatura	179
Figura 12: <i>PrtScn</i> da tela do PDI do IFET3 sobre os Objetivos Específicos e as Metas Institucionais.....	185
Figura 13 - Núcleo Didático-Pedagógico das licenciaturas do IFET5	188
Figura 14 - Requisitos e formas de acesso para os cursos de segunda licenciatura em educação básica do IFET5.....	192
Figura 15 - Requisitos e formas de acesso para os cursos de licenciatura em EPT do IFET 5	193
Quadro 1 – Número de instituições de educação superior, por organização acadêmica e categoria - 2006	85
Quadro 2 - Missão dos IFETs.....	130
Quadro 3 - Matriz curricular do curso de licenciatura para graduados	149
Quadro 4 - Etapas do estágio docente previstas para os cursos de licenciatura do IFET5.....	191

LISTA DE SIGLAS

ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPEI	Associação Nacional de Pesquisas e Desenvolvimento das Empresas Inovadoras
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BIC-Jr	Bolsas de Iniciação Científica Júnior
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação & Sociedade
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET-RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Conselho Pleno
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
DPPG	Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
EaD	Educação à Distância
EAFs	Escolas Agrotécnicas Federais
EBTT	Educação Básica, Técnica e Tecnológica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio

E-Tec	Escola Técnica Aberta do Brasil
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORUNDIR	Fórum de Diretores de Faculdades de Educação
FVC	Fundação Victor Civita
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino superior
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
MOCLATE	Movimento Classista dos Trabalhadores em Educação
MPOG	Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
ONU	Organização das Nações Unidas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBITI	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPI	Projeto Político Institucional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a

	Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Reforma da Educação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego
PROTEC	Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico
PUC/PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RAP	Relação Aluno Professor
RCN	Referenciais Curriculares Nacionais
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
SNE	Sistema Nacional de Educação
SBEM	Sociedade Brasileira de Educação Matemática
SRH	Secretaria de Recursos Humanos
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFT	Universidade Federal Tecnológica
UFTPR	Universidade Federal Tecnológica do Paraná
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEDs	Unidades Descentralizadas de Ensino
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade de Campinas

RESUMO

A presente investigação teve como objeto de estudo as políticas de formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Refletir sobre as políticas de formação de professores para a EPT, num modelo de sociedade regulada pela lógica capitalista e neoliberal, é um desafio que se põe em nosso cotidiano uma vez que somos atores e autores que fazem e refazem, direta ou indiretamente, a história da educação brasileira. A tese 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 com 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. Concernente às políticas de formação docente para a EPT, estão as relações estabelecidas entre a educação, o trabalho e a sociedade. Nesse contexto, discutimos e problematizamos as políticas de formação de professores para a EPT a partir da década de 1990 até a atualidade. Esse ponto de partida, 1990, é decorrente do fato de ter sido a década da expansão do ensino superior no Brasil. Contudo, nossa ênfase será a partir de 2007, com a implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), que passam a ter a obrigatoriedade de ofertar cursos de licenciaturas, missão antes delegada às universidades. No âmbito dessas questões, procuramos apreender os sentidos e a materialização da profissão docente num contexto em que as licenciaturas não são requisitos necessários para o exercício da docência, e, sobretudo, em instituições que não têm referência na oferta desses cursos. Os resultados dessa pesquisa apontam para as seguintes situações: i) a materialização de programas de formação de professores para a EPT com percursos aligeirados, descontínuos e fragmentados; ii) a expansão extraordinária da RFEPCT passou a exigir um maior contingente de professores para esse nível de ensino; iii) identificamos que os documentos PDIs e PPPs dos IFETs investigados se alinham às políticas do MEC/SETEC; iv) observamos que alguns IFETs se referem à educação básica excluindo a educação profissional e, portanto, dedicam-se a habilitar professores para a educação básica, considerando somente o ensino fundamental e ensino médio regular; v) identificamos um vínculo estreito entre a categoria trabalho e os modelos de produção; vi) constatamos que, no governo Novo Desenvolvimentista do ex-presidente Lula, houve elaboração de políticas de inclusão educacional, consolidadas pela expansão da rede, o que, por conseguinte, representou um aumento considerável de vagas em todos os níveis da educação profissional, no entanto entendemos que o governo Lula deixou muitas situações conflitantes visando atingir a sua meta de inclusão social; vii) percebemos a falta de interesse do MEC em discutir e regulamentar as políticas de formação de professores para a EPT bem como de promulgar as diretrizes nacionais para essa formação e; viii) percebemos que os próprios Institutos se organizam de forma a valorizar as licenciaturas garantindo a exigência da mesma, ou de cursos de formação pedagógica, para o ingresso na carreira docente.

Palavras-Chave: Políticas de formação de professores; Licenciaturas; Rede federal de educação profissional, científica e tecnológica; Instituto federal de educação, ciência e tecnologia

ABSTRACT

The present investigation had as subject of study the teacher education policies for Professional and Technological Education (*EPT* in Portuguese). Reflecting on teacher education policies for EPT, in a model of society ruled by the capitalist and neoliberal logic, is a challenge that arises in our daily lives because we are actors and authors who make and remake, directly or indirectly, Brazilian education history. The thesis that guided this research was the lack of policies on teacher education for EPT. In this sense, the documentary analysis and literature surveys enabled us to realize that, throughout their history, policies in this area have not set yet as State policy, but rather as government programs that aim to facilitate and regulate the access for professionals (not teachers) to the classrooms of technological education. Regarding these policies, there are the relations among education, work and society. In this context, we discuss and confront the teacher education policies for EPT from the 1990s until today. This starting point, the 1990s, is due to the fact that it was a decade of expansion of college education in Brazil. However, our emphasis will start in 2007, with the implementation of Federal Institutes for Education, Science and Technology (*IFETs* in Portuguese), which, since then, are obligated to offer teaching degree courses, mission previously delegated to universities. In this context, we sought to understand the meanings and the materialization of the teaching profession in a context where a teaching degree is not a necessary requirement for professional practice, especially in institutions that have no previous experience in providing these kinds of courses. The results showed the following situations: i) the materialization of lightened, discontinuous and fragmented teacher education courses programs for EPT; ii) the extraordinary expansion of the Federal Network for Education, Science and Technology has required a greater number of teachers for this level of education; iii) we identified that the documents of PDIs and PPPs from the IFETs investigated follow MEC / SETEC policies iv) we noticed that some IFETs do not include professional education in basic education, therefore, they are dedicated to educate teachers for basic education, considering only elementary and high school; v) we identified a close link between the category of work and production models; vi) we found that, in New Developmental government of ex-President Lula, there was development of inclusive education policies, consolidated by the IFETs expansion, which, therefore, represented a considerable increase in jobs positions at all levels of professional education. However, we believe that Lula's government has left many conflict situations in order to reach its goal of social inclusion; vii) we perceived a lack of MEC's interest in discussing and regulating policies for teacher education for EPT and also in promulgating national guidelines for such education; and viii) we realized that the institutes themselves are organized in order to value teaching degrees so that they can ensure the requirement for this kind of degrees or special programs for teacher education, in order to practice teaching profession.

Keywords: Teacher education policies; Teaching degree; Federal Network for Education, Science and Technology; Federal Institutes for Education, Science and Technology

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
A - A trajetória projetada visando à apreensão da essência do objeto.....	21
B - O processo de coleta e seleção de dados.....	23
i. Levantamento bibliográfico.....	23
ii. Pesquisa documental.....	24
iii. Entrevista semiestruturada.....	24
C - Produção acadêmica sobre as políticas para a formação de professores no Brasil.....	26
CAPÍTULO 1: TRABALHO E FORMAÇÃO DO TRABALHADOR NO BRASIL	32
1.1 Educação profissional: uma história de subordinação aos processos produtivos	42
1.2 Cenário da formação de professores para a EPT no Brasil: desafios históricos e perspectivas contemporâneas.....	51
1.3 A formação de professores nos anos de 1990.....	55
1.4 A formação de professores nos anos 2000.....	72
1.4.1 Decreto n. 5.154/2004: desafios para uma educação politécnica.....	72
1.4.2 Políticas de formação de professores para a EPT em evidência	74
CAPÍTULO 2: O ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EPT: CENÁRIOS INVISÍVEIS	84
2.1 Uma lógica mercantilista	84
2.2 O Estado e as regulamentações do trabalho docente	96
2.3 O ensino superior e a formação docente para a EPT: reenquadrando invisibilidade de políticas e ações na formação do ensino superior brasileiro.....	102
CAPÍTULO 3: A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA E A CRIAÇÃO DOS IFETs.....	105
3.1 A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: adesões e rejeições	105
3.1.1 Estrutura do CEFET-MG e do CEFET-RJ quanto a pesquisa e pós-graduação.....	109
3.1.2 Controvérsias em torno da criação dos IFETs e sua relação com a formação de professores para a EPT	112
3.2 O Governo Lula e o Novo Desenvolvimentismo.....	118
3.3 O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	126
3.3.1 Em busca da apreensão dos sentidos dos IFETs	135
3.3.2 Os Institutos Federais e a pós-graduação <i>stricto sensu</i>	140

CAPÍTULO 4: OS IFETs E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA.....	144
4.1 A SETEC e a formação de professores na RFEPCT	152
4.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.....	155
4.2.1 As propostas de cursos de formação de professores para a EPT: em busca de uma identidade formativo-educativa.....	159
4.2.2 As propostas de formação de professores para a EPT: desafios e possibilidades..	167
4.3 As licenciaturas nos Institutos de Educação Profissional, Científica e Tecnológica....	174
4.3.1 As licenciaturas no IFET1	175
4.3.2 As licenciaturas no IFET2.....	179
4.3.3 As licenciaturas no IFET3.....	182
4.3.4 As licenciaturas no IFET4.....	186
4.3.5 As licenciaturas no IFET5.....	187
4.3.6 As licenciaturas em toda a RFEPCT.....	194
CONSIDERAÇÕES FINAIS	197
APÊNDICE A - Marcos regulamentais e oficiais sobre a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica	213
APÊNDICE B - Formação de Professores na Rede Federal de EPCT, em 2011	217
APÊNDICE C – Relação de oferta de mestrado – acadêmico e profissional – dos Institutos no Brasil	217
APÊNDICE D - Distribuição geográfica dos Institutos no Brasil	219
ANEXO A - Termo de acordo de metas e compromissos MEC/Institutos Federais	220
ANEXO B – Linha do tempo da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.....	231

INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere na Linha de Pesquisa “Trabalho, Sociedade e Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Minas Gerais. Refere-se às políticas de formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que se inserem num modelo de sociedade regulada pela lógica capitalista e neoliberal, lógica essa que, por sua vez, busca responder a uma demanda de formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Parte-se do pressuposto de que o cenário das políticas de formação do trabalhador não refuta o modelo de sociedade que se rege pela lógica capitalista e neoliberal. Isso pressupõe que se considerem os contextos sociopolíticos, econômicos e culturais impostos pelas leis hegemônicas do capital. Revisitar a história das políticas de formação docente para a EPT nos possibilitou reconhecer que elas são historicamente marcadas por programas efêmeros, emergenciais, imediatistas, visando suprir a falta de professores qualificados (licenciados ou egressos de cursos de formação especial para professores) para o exercício da docência no ensino técnico. Percebe-se uma conjuntura de arranjos regulamentais¹ (portarias, decretos, resoluções, pareceres e programas de governo²) que visam oficializar e facilitar o acesso de profissionais, não professores, às salas de aula da educação profissional e tecnológica. Essas ações se constituem em marcos regulatórios governamentais e não em políticas de Estado para essa formação.

As pesquisas do tipo estado da arte³ mostram que o campo de formação de professores é relativamente novo na área da educação e que vem, ao longo dos últimos anos, se firmando como um campo de pesquisa. Até meados do século XX, as pesquisas se detinham em analisar e estudar os cursos de formação de professores e, a partir dos anos 1990, passa-se a incorporar a figura do professor como sujeito do processo educativo, ampliando, assim, o foco investigativo. Nesse sentido, ocorre a mudança no eixo de *como formar* professores para *como esse sujeito se formou* professor. Brzezinsk e Garrido (2007), ao mapearem a pesquisa em teses e dissertações brasileiras desde 1997 até 2002, constataram a existência de uma lacuna, de um enorme silêncio sobre o trabalho docente no ensino médio,

¹ Ver Machado (2008).

² As leis, decretos, resoluções e pareceres para a formação de professores referidas ao longo deste trabalho compõem o Apêndice 1.

³ André, M; Simões, R. H.S. Carvalho, J. M.; Brzezinski, I. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

sobretudo no ensino técnico de nível médio, pois registraram apenas duas pesquisas nessa área.

Pesquisadores desse campo, formação de professores⁴, entendem que a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. No processo de construção da sua identidade docente, o sujeito-professor mantém uma estreita relação com a sua subjetividade, a sua história de vida, o seu contexto histórico sociopolítico e cultural e o exercício de sua profissão. Assim, o desenvolvimento de suas atividades profissionais poderá sofrer interferências de sua infância, de sua vida escolar, de suas crenças, de suas representações sociais de vida e de mundo. A profissão docente integra e articula diferentes saberes em sua prática. No entanto, a prática não é apenas o *locus* de se aplicar os conhecimentos teóricos, pois o professor, ao realizar a sua prática, está, também, produzindo diferentes saberes e não somente reproduzindo os conhecimentos científico-disciplinares.

Frente a essas considerações, pode-se inferir que o saber profissional está em permanente interação com a construção da identidade do professor que vai se firmando em seu contexto. Nessa perspectiva, a prática educativa docente não poderá apenas reproduzir os conteúdos disciplinares e os conhecimentos científicos, mas, sobretudo, deverá entender o *porquê* e *para que* se está ensinando. Nesse contexto, consideramos que a profissão docente exija mais que uma formação técnica, no sentido de domínio dos conteúdos específicos, mas pressupõe uma formação específica para se tornar professor. Partindo desses pressupostos, procuramos entender as formas de materialização das políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC), sobretudo aquelas determinadas pela Resolução CNE/CEB N° 02/1997⁵. O fio condutor desta pesquisa se estruturou sob a tese de que não existem políticas de formação de professores para a EPT. Esclarecermos que, ao expor essa tese estamos nos referindo às políticas de Estado, num recorte histórico que incide a partir da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com a criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Para tanto, apresentamos a partir dos estudos de Oliveira (2011), as referências sobre políticas de governo e políticas de Estado.

As políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder as demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. E as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência

⁴Tardif (2000), Diniz-Pereira (2008), Moura (2008) e outros.

⁵ 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.

do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (OLIVEIRA, 2011, p.329).

Isto posto, evidenciamos que faremos nossas reflexões estruturadas a partir desse entendimento. Ou seja, não conceberemos os programas emergenciais e aligeirados de formação docente como políticas de Estado para a formação dos professores da educação profissional, pois, estes se destinam ao atendimento de “públicos focalizados, revelando grande dispersão de políticas temporárias que se afirmam como políticas de governo e não como políticas de Estado” (OLIVEIRA, 2011, p.327).

Nesse sentido, tem-se o pressuposto de que os programas de formação docente para a EPT se consolidam como medidas paliativas de cunho imediatistas, reducionistas e aligeirados. Essas características podem comprometer os fundamentos de uma educação crítica e emancipatória, que prepare os jovens para enfrentarem os desafios presentes no mundo do trabalho.

O paradigma tecnológico impõe novos desafios à formação dos professores da educação profissional e tecnológica. No entanto, para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica científica e tecnológica disseminada mundialmente, é preciso um “perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares” (MACHADO, 2008b, p 16). Construir a autonomia dos alunos significa possibilitar-lhes conhecer, questionar e problematizar as relações contraditórias e conflitantes estabelecidas entre o trabalho, os modos de produção e a sociedade capitalista. Nesse sentido, pretende-se estabelecer a formação de um trabalhador que tenha consciência de seu papel político-econômico e social e que, portanto, não seja alienado aos sistemas produtivos.

Ciente da situação não consolidada no que se refere às questões regulamentais da formação docente para a EPT, o MEC admite que ainda não se evidenciaram políticas públicas incisivas e contínuas no sentido de *qualificação* docente para a Educação Profissional e Tecnológica, limitando-se a projetos e a programas de governo para qualificar os professores. Analisando o cenário dessa formação, o então diretor de políticas da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)⁶ afirma a existência de um fosso na formação dos profissionais da educação, o que requer, segundo ele, o aumento de cursos de licenciaturas, a criação de novas licenciaturas e revisão das atuais, além da criação de programas de educação continuada para os profissionais que já estão inseridos na docência.

⁶Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lic_ept.pdf> Acesso em:12/05/2011.

Podemos perceber nesse relato intenções históricas de uma formação de improviso, minimalista, emergencial e fragmentada. Essa posição se consagra com a criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), cujo objetivo é garantir aos professores da rede pública uma formação acadêmica conforme exigido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 e complementada pela resolução nº 02/1997. Os cursos ofertados no âmbito do PARFOR são os seguintes:

i) primeira licenciatura, para professores sem formação superior, em exercício na rede pública; ii) segunda licenciatura, para professores em exercício na rede pública da educação básica há pelo menos três anos, em área distinta da sua formação inicial e iii); formação pedagógica, *para professores graduados, mas não licenciados*, em exercício na rede pública (Plataforma Freire, CAPES⁷, 2011, grifos nossos).

Essas ações estrategistas governamentais se tornam mais concisas e vão protelando a elaboração de políticas de Estado para a formação de professores para a EPT. E, assim, esse processo vai se tornando um movimento cíclico à medida que se alternam os governos, reelaboram-se programas e sempre retornam ao ponto de partida, ou seja, a regulamentação para que os profissionais liberais possam atuar como docentes na EPT.

A - A trajetória projetada visando à apreensão da essência do objeto

Diante das muitas possibilidades de percurso, o desafio maior foi buscar um conhecimento teórico que pudesse proporcionar a apreensão da essência, do processo e das contradições, da estrutura e da dinâmica do objeto pesquisado, “sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (FRIGOTTO, 2008, p. 75). Segundo o pressuposto defendido por Frigotto (2005, p. 75), “as nossas escolhas teóricas não se justificam nelas mesmas”.

Por trás das disputas teóricas que travam no espaço acadêmico, situa-se um embate mais fundamental, de caráter ético-político, que diz respeito ao papel da teoria na compreensão e transformação do modo social mediante o qual os seres humanos produzem sua existência. (...) as escolhas teóricas, neste sentido, não são nem neutras, nem arbitrárias (...). (FRIGOTTO, 2005, p. 26)

⁷Disponível em <<http://freire.mec.gov.br/index/principal>> Acesso em: 05/07/2011.

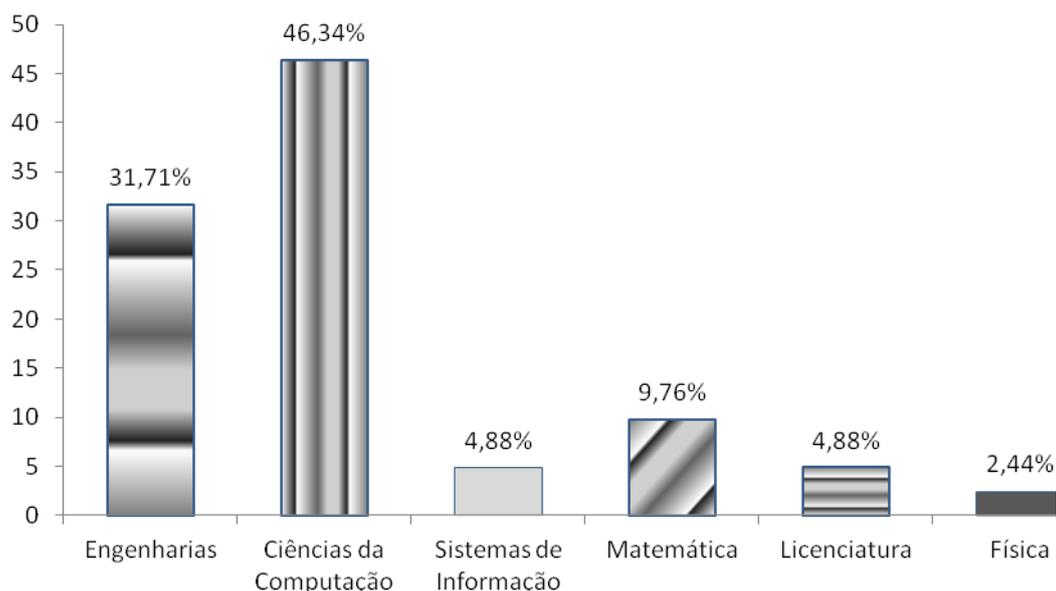
O autor, sob as bases dos estudos de Marx, nos chama a atenção para a necessidade de se integrar, nos processos investigativos, a reflexão, a problematização, a crítica, com a possibilidade de transformação da realidade investigada. Sendo assim, o papel do sujeito é fundamental nesse processo, pois “tem de apoderar-se da matéria, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de pesquisar a conexão entre elas” (MARX, 1968 *apud* NETO, 2011, p.25). Portanto, considerando o contexto de uma sociedade distinta pela lógica do mercado, propomos identificar e problematizar as políticas de formação de professores para a EPT no Brasil, considerando a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e a implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, (IFETs).

Visando ao alcance desse objetivo, entendemos ser necessária uma análise crítica da realidade, dos fatos, “superando as impressões primeiras e as representações fenomênicas desses fatos empíricos” (FRIGOTTO, 2008, p. 74). Para atingirmos nosso propósito de pesquisa, definimos como objetivos específicos: i) debater o cenário das políticas de formação docentes por meio de uma incursão na história da EPT no Brasil, tendo como base seus marcos regulatórios; ii) refletir sobre o impacto das políticas neoliberais na Educação Superior no Brasil; iii) interpretar a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) por meio da criação dos IFETs e; iv) problematizar as licenciaturas ofertadas pelos IFETs sob a luz das políticas de formação docente para a EPT.

Nesse contexto, sabemos que a gênese das escolas federais de educação profissional não se dá na perspectiva do ensino superior, muito menos na implantação de licenciaturas. Contudo, o processo de criação dos IFETs imprime a essas escolas a obrigatoriedade de formar professores visando resolver o problema da falta de docentes para a educação básica.

No que se refere à educação profissional e tecnológica, é sabido que se concentra um significativo número de profissionais liberais, como, por exemplo, engenheiros, arquitetos e enfermeiros exercendo a profissão de professor. Para verificar a veracidade desse pressuposto, realizou-se, de forma exploratória, um mapeamento da formação acadêmica profissional inicial dos professores de um Departamento de Computação de uma Instituição Pública Superior pertencente à RFECPT. Para tanto, foi consultado o currículo de 41 professores desse departamento na Plataforma Lattes. O resultado está apresentado no Gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 – Formação acadêmica inicial dos professores de um Departamento de Computação



Fonte: Dados de pesquisa/2012

Pelos dados apresentados no Gráfico 1, constatamos que os professores da formação técnica/específica desse departamento, em sua maioria, não são licenciados. Embora seja um grupo qualificado em termos de pós-graduação *stricto sensu*, pois se compõem de 29 mestres e 12 doutores, apenas 2%, o que representa dois professores em um universo de 41, se originam de cursos de formação de professores. Contudo, uma vez que não existe nenhuma obrigatoriedade de se adquirir a formação pedagógica, parece não haver a intenção, por parte desses docentes, de participar dos programas de formação pedagógica. Para Diniz-Pereira (1999), essa realidade é inconcebível em outros campos profissionais, como, por exemplo, nas áreas do Direito, da Medicina e da própria Engenharia.

B - O processo de coleta e seleção de dados

i. Levantamento bibliográfico

O levantamento bibliográfico é inerente ao processo de pesquisa, portanto, nesta fase de coleta de dados, selecionamos diferentes fontes que pudessem corroborar com uma análise crítica de nosso objeto de estudo, quais sejam as políticas de formação de professores para a EPT, formuladas e promulgadas a partir da expansão da RFEPCT. Para tanto, realizamos o

levantamento dos principais conceitos sobre trabalho, educação e as relações com os modos de produção visando consolidar a fundamentação teórica necessária à compreensão dos fatos. Ressaltamos que nossa pesquisa exigiu que buscássemos em diferentes áreas (sociologia, política, educação, filosofia, economia) subsídios para interpretar e problematizar os fenômenos investigados.

ii. Pesquisa documental

Os documentos analisados no âmbito do Estado foram os dispositivos legais (leis, decretos, resoluções), não somente os destinados a regulamentar a formação de professores, mas também a educação profissional e tecnológica de uma forma geral.

No âmbito dos IFETs, debateremos a partir dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e demais documentos que sejam elaborados no interior da escola.

iii. Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada se fez pela opção do diálogo direto entre o entrevistador e o entrevistado, considerando a possibilidade de ajustes e adaptações, bem como da flexibilização na exploração das questões.

Um dos sujeitos de pesquisa, o qual denominaremos de entrevistado 1, foi um representante da SETEC/MEC, que ocupava um cargo de gestor de políticas de educação profissional e tecnológica à época da entrevista, que foi realizada em novembro de 2011, em seu gabinete, no Ministério da Educação, em Brasília/DF. Também foi entrevistado em outubro de 2011, um coordenador do curso de licenciatura para graduados de um IFET, na região Sudeste, identificado como Entrevistado 2. O critério de escolha desse instituto se fez pela constatação da oferta, além das licenciaturas, do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes. A seleção do Entrevistado 2, o coordenador do curso, foi balizada pelo motivo de ser ele, um dos idealizadores desse curso, tendo participado ativamente da elaboração e organização do projeto de curso, bem como de sua implantação.

Considerando a inviabilidade de um estudo crítico dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de todos os IFETs, optamos por considerar um IFET em cada região brasileira.

Figura 1 – Mapa do Brasil e as regiões brasileiras



Fonte: Google

Este mapa nos possibilita melhor visibilidade geográfica das regiões. O recorte de pesquisa ficou assim delimitado: região Norte, o estado de Roraima; região Nordeste, o estado de Rio Grande do Norte; Centro-Oeste, o estado de Goiás; região Sudeste, Minas Gerais; e na região Sul, o Rio Grande do Sul. Para definir os critérios de escolha, pensamos na localização geográfica do estado, para tentarmos polemizar estrategicamente os limites territoriais. Ou seja, Roraima está no extremo oposto do Rio Grande do Sul; Minas Gerais porque é o nosso estado; Rio Grande do Norte por ser o antigo CEFET-RN historicamente reconhecido pela RFEPCCT excelência em formação de professores, inclusive com diferentes livros publicados sobre a temática. Quanto ao estado de Goiás, inicialmente a opção era pelo estado do Mato Grosso, por estar geograficamente mais distante de Minas. No entanto, não tivemos acesso aos documentos desse estado, o que foi determinante para a escolha de Goiás. Ao nos referirmos a esses documentos dentro de nossas análises críticas, não faremos uma abordagem que especifique o IFET diretamente, porque entendemos que essa identificação é desnecessária para o alcance de nosso objetivo investigativo, evitando, assim, a exposição dos institutos. Assim, atribuiremos um algarismo de 1 a 5 à sigla IFET (IFET1, IFET2, IFET3, IFET4 e IFET5). O IFET1 representará a região Sul; o IFET2 a região Sudeste; IFET3 a região Norte, IFET4 a região Centro-Oeste e o IFET5 a região Nordeste.

C - Produção acadêmica sobre as políticas para a formação de professores no Brasil

Visando à continuidade dos trabalhos, foi realizado um levantamento da produção acadêmica sobre as políticas para a formação de professores no Brasil, considerando o recorte temporal de 2003 a 2009. O critério para delimitação desse período foi analisar a evolução dessas pesquisas no governo Lula porque se considera que esse governo enfatizou, mesmo que timidamente, a temática da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica no âmbito das ações governamentais. O intuito era realizar esse levantamento até o ano de 2012, no entanto, o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fonte utilizada para o levantamento, não estava atualizado com pesquisas posteriores a 2009. Esta pesquisa bibliográfica constou das seguintes etapas: i) O primeiro momento exigiu uma reflexão sobre qual seria o ponto de partida, em relação à linha cronológica em que se faria a pesquisa. Nesse contexto, delimitou-se o uso de quatro entradas (palavras-chave) para a pesquisa no Banco de Teses da CAPES. Sendo elas: a) formação docente; b) Educação Profissional e Tecnológica; c) políticas para a formação docente e; d) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). As ocorrências estão assim discriminadas:

Tabela 01 – Pesquisas sobre formação docente no Banco de Teses da CAPES (2003 a 2009)

Entrada	Total	Dissertações	Teses
Formação docente	425	347	78
EPT	45	39	06 ⁸
Políticas de formação docente	04	02	02
IFETs⁹	02	02	00
Total	476	390	86

Fonte: CAPES (2011)¹⁰

Das 476 ocorrências encontradas, apenas 45, menos de 10%, se referiam à EPT. Considera-se esse quantitativo irrelevante uma vez que, ao ler esses resumos, pode-se perceber que o foco da maioria das pesquisas não está na formação de professores. As finalidades são diversas e englobam diferentes temas como, por exemplo, o trabalho, a

⁸ Em 2003 não foi encontrado nenhum resumo de pesquisas em nível de doutorado para a entrada Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

⁹ No que se refere à entrada “Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia” (IFETs), foram encontrados dois resumos, ambos referentes a 2009 e ao nível de mestrado. Isso se justifica pelo fato de os institutos terem sido criados a partir de 2007/2008.

¹⁰Disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 01 jul. 2011.

indústria, a permanência, o acesso, as tecnologias, etc. O segundo momento desse levantamento se fez eliminando as ocorrências de pesquisas que apareceram em mais de uma entrada e de pesquisas que não correspondiam à área da educação. Nesse caso, eliminaram-se pesquisas de áreas como, Linguística, Administração, Biociência e Saúde, Psicologia e Ciências contábeis. Na terceira fase do levantamento bibliográfico, foi realizada uma leitura do título e do resumo no intento de verificar se o objeto de estudo estava direta ou indiretamente relacionado às políticas de formação docente para a EPT. Esse momento possibilitou uma incursão no mundo da pesquisa acadêmica, possibilitando-se relacionar, aproximar ou distanciar o presente objeto de pesquisa às pesquisas já realizadas.

Nesse sentido, foram analisadas três dissertações e uma tese de doutorado¹¹. Esse trabalho de levantamento das pesquisas acadêmicas sobre o objeto de estudo indica que a temática “formação docente” vem sendo, nos últimos anos, tema de interesse de muitos pesquisadores. Entretanto, observamos que a temática “formação de professores para a EPT” não tem sido privilegiada pelo campo da educação, segundo assevera Oliveira (2008),

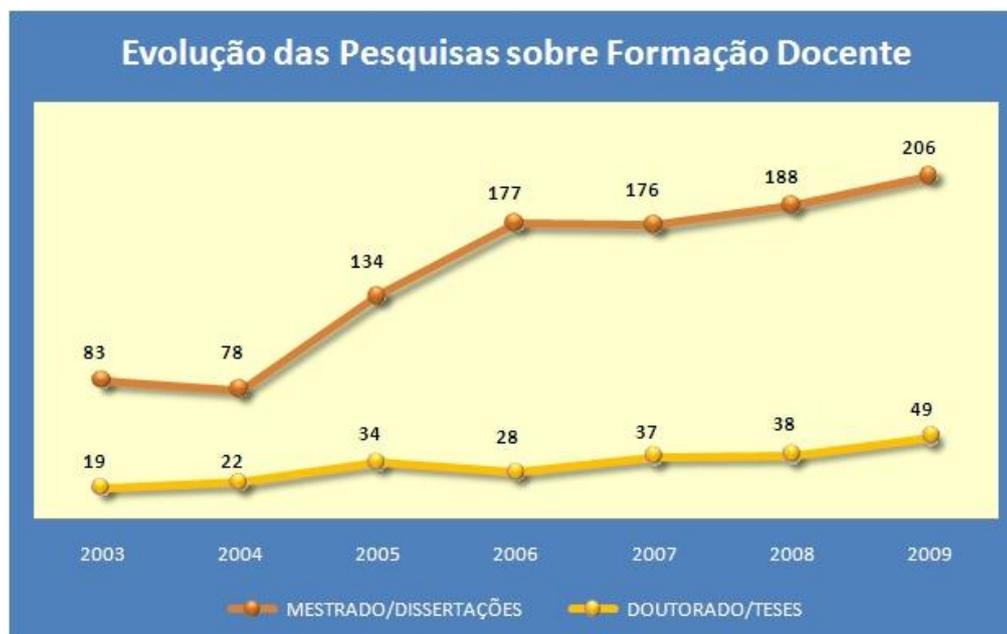
a formação em pauta reveste-se de reducionismos na concepção da função docente e desinteresse da produção científico-acadêmica. Quanto à natureza da função docente, há uma tradição na área no sentido de se considerar que, para ser professor, o mais importante é ser profissional da área relacionada à(s) disciplinas que leciona. Finalmente, é muito reduzido o número de estudos e pesquisas e de sistematizações de experiências na área, sobretudo quando comparado ao número de trabalhos sobre a formação de professores para o ensino médio em geral (OLIVEIRA, 2008, p. 168).

A autora nos chama a atenção para o desinteresse da produção científico-acadêmica relacionada à formação de professores para a EPT. E ainda, destaca a tradição, ainda arraigada em nossa sociedade, onde se concebe que os saberes profissionais necessárias aos sistemas produtivos, é o bastante para o exercício da docência na educação profissional.

No intento de melhor verificarmos o crescente índice nas pesquisas sobre a formação docente no Brasil, a partir do primeiro governo Lula, registramos no Gráfico 2, a seguir, a evolução dessas pesquisas, nos níveis de mestrado e de doutorado.

¹¹ São elas: a) OGLIARI, Cassiano Roberto Nascimento. *Concepção de formação inicial de professores para a educação profissional de nível médio: um aspecto da história da educação no estado do Paraná*, 2006. PUC-PR (Mestrado Educação); b) PRATES, Roberta Vecchi. *A formação didático-pedagógica do professor do ensino técnico: programa especial de formação pedagógica*, 2005. Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro (Mestrado Educação Agrícola); c) REHEM, Cleunice Matos. *Estudo sobre o perfil do professor de educação técnica e contribuições para um projeto contemporâneo de formação docente no Brasil, numa perspectiva do trabalho e da educação no início do século XXI*. (Mestrado Educação Agrícola). Essa pesquisa deu origem a um livro publicado pela Editora SENAC em 2009; e d) RODRIGUES, Jorge Alberto. *Política de formação docente na América Latina: Argentina, Brasil e Chile*. 2006. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. (Doutorado em Educação).

Gráfico 2 – Pesquisas sobre “formação docente” no período de 2003 a 2009



A leitura dos dados apresentados nos possibilita perceber que houve, em média, um crescimento de aproximadamente 250% na produção acadêmica sobre a formação de professores no período pesquisado (2003 a 2009). Essa evolução apresenta uma elevação suntuosa nas pesquisas de mestrado nos anos de 2004 a 2006, saindo de 78 dissertações em 2004 para 177 em 2006. Analisando o cenário político preponderante à época, entendemos que as reformas da EPT propostas no governo Lula, destacando a revogação do decreto 2.208/1997¹² e a promulgação do decreto 5.154/2004¹³, podem ter motivado as pesquisas nessa modalidade de ensino, no sentido de avaliar e compreender o impacto dessas políticas na EPT. Esse crescimento pode, também, traduzir um incentivo à pesquisa e à formação *stricto sensu* ocorrida nesse período. Embora se considere essa perspectiva, não se pode refutar que outras intenções, implícitas ou não, podem ter motivado o interesse em melhor compreender e entender os processos de ensinar e aprender. Outro fator que merece destaque pelo seu impacto político e social no cenário da educação brasileira se refere ao movimento iniciado em 2007 para a transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) com suas Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDs), além das escolas agrotécnicas, as escolas técnicas federais e as escolas vinculadas a universidades, em

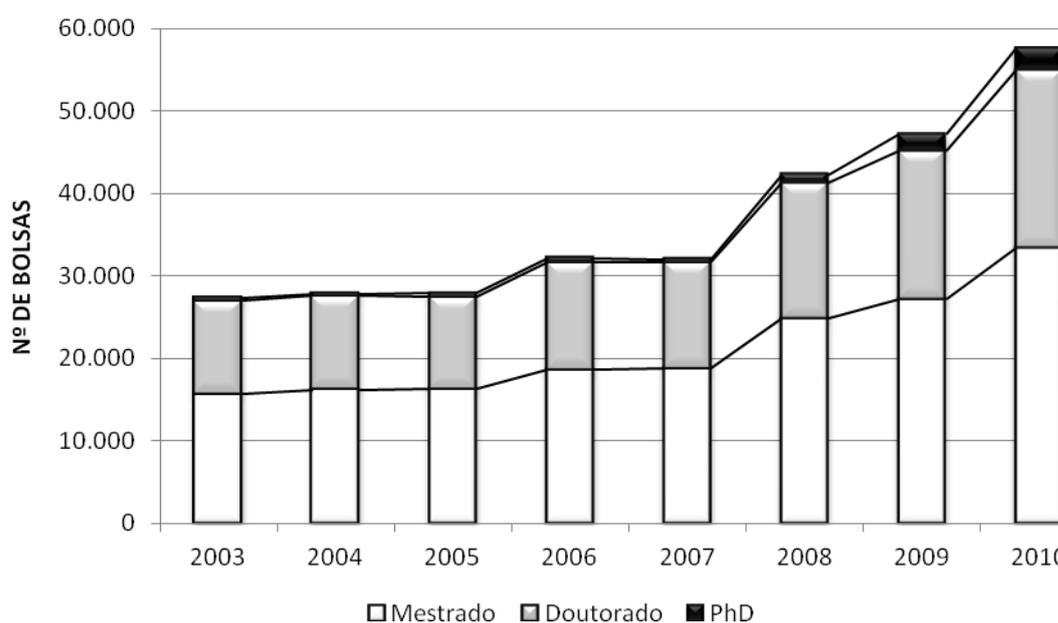
¹² Este decreto inviabilizou a oferta do ensino médio integrado com o ensino técnico sendo alvo de muitas críticas por parte dos pesquisadores e educadores que visavam uma educação técnica integrada com uma formação geral.

¹³ Este decreto possibilitou a retomada do ensino técnico integrado ao ensino médio.

Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFS), sendo esse processo consolidado com a promulgação da Lei Federal nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008.

Nesse sentido, entende-se que o contexto nacional exigia a busca de dados empíricos que pudessem colaborar com uma análise política social mais fecunda da situação educacional posta para a EPT. Embora os dados apontem um avanço nas pesquisas sobre a EPT, observou-se que a formação de professores para a EPT não está entre as temáticas mais pesquisadas nesse campo. Apesar de não ser objeto de nosso estudo, mas considerando que essas ações políticas possam ter influenciado a evolução das pesquisas sobre a formação de professores no Brasil, destacamos que a CAPES tem inferido e fomentado políticas para pesquisas de pós-graduação no Brasil e no exterior. Esses fomentos, oriundos de diferentes momentos políticos do País, se iniciam timidamente na década de 1990, no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) e se consolidam a partir de 2003, no governo Lula. No Gráfico 3 ilustramos a evolução da distribuição de bolsas para a pesquisa no País.

Gráfico 3 - Distribuição de bolsas de pós-graduação no Brasil

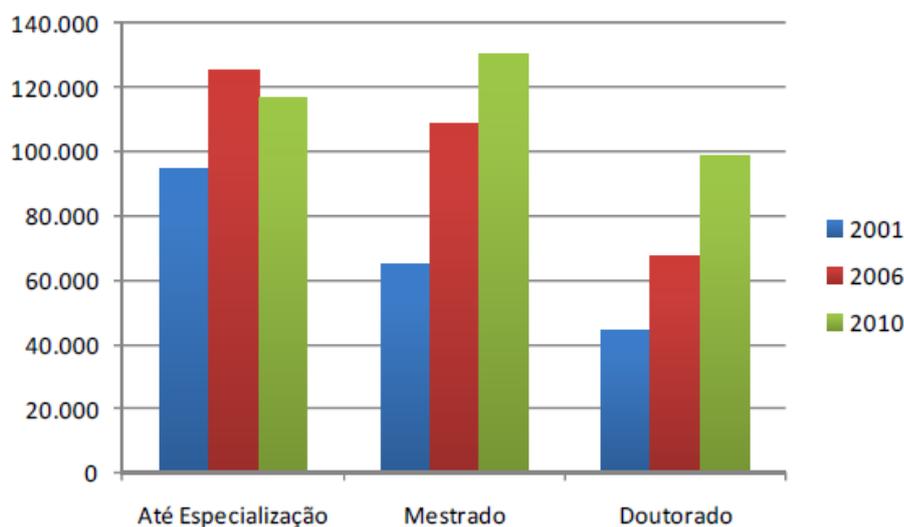


Fonte: GEOCAPES/CAPES 2012

O Gráfico 3 possibilita a interpretação de que os programas de fomento do governo brasileiro podem ter inferido no crescimento acentuado das pesquisas de pós-graduação

stricto sensu no período de 2003 a 2010, o que conseqüentemente possibilitou uma melhor titulação dos docentes, conforme ilustrado no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Evolução do Número de Funções Docentes por Titulação – Brasil – 2001 - 2010



Fonte: MEC/INEP

De acordo com esses dados, observamos uma elevação no índice da titulação dos docentes de 2001 para 2010. Percentualmente, se verifica que o maior crescimento se dá em relação ao título de doutorado (123,1%), em seguida do mestrado (99,6%) e da categoria “Até Especialização” (23,2%). Entre os componentes desta última categoria, está o aumento de 54,0% na titulação de especialistas e o decréscimo de 42,9% das funções docentes com apenas graduação (MEC/INEP, 2011, p.18).

No Capítulo 1 desta pesquisa, denominado *Trabalho e formação do trabalhador*, partimos do entendimento de que o trabalho e a educação são categorias inerentes à formação do trabalhador. No entanto, a EPT vem se configurando, historicamente, como um processo de subordinação aos modos de produção capitalista. Nesse sentido, faremos uma incursão na história das políticas de formação docente para a educação profissional e tecnológica, no sentido de concebê-la como um instrumento de ruptura dessa subordinação histórica. Para tanto, abordaremos essa formação docente a partir da década de 1990, momento em que a educação brasileira é fortemente afetada por decisões político-econômicas determinadas pelos organismos internacionais. Discutiremos, ainda, os decretos nº 2.208/1997 e nº 5.154/2004 por entender que ambos impactaram fortemente as políticas para a EPT.

No Capítulo 2, *O ensino superior e a formação docente para a EPT: cenários invisíveis*, intensificamos as reflexões sobre os impactos das políticas neoliberais na educação, sobretudo no ensino superior, visando esclarecer os vieses mercadológicos que conduziram tais políticas. Neste sentido, faremos uma análise sobre a expansão do ensino superior na rede privada em contraposição com a rede pública de ensino. Consideramos a rede pública quando está sob a responsabilidade da esfera federal, estadual ou municipal.

No Capítulo 3, *A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*, problematizamos essa expansão que se faz por meio da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). Para tanto, buscamos apreender os sentidos desses institutos.

No Capítulo 4, *Os IFETs e a formação de professores para a educação profissional e tecnológica na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica*, o fio condutor dessa discussão será a “competência” dos institutos em formar professores. Nesse sentido, faremos uma reflexão considerando os planos de desenvolvimento institucional (PDI) e os Projetos Político Pedagógico (PDI) de cinco IFETs localizados um em cada região brasileira.

Por fim, apresentaremos as conclusões de pesquisa, as quais buscarão comprovar a tese de que não existem políticas de formação de professores para a EPT, sobretudo na RFEPCT.

CAPÍTULO 1: TRABALHO E FORMAÇÃO DO TRABALHADOR NO BRASIL

Refletir sobre o trabalho e a formação do trabalhador no Brasil pressupõe reconhecer que a organização social do trabalho presente em nossa sociedade privilegia as leis do mercado que são determinantes para a elaboração das bases do sistema produtivo. Marx (2007), analisando as relações sociais, enfatiza que elas são produzidas pelos homens assim como o tecido, o linho, a seda, etc.

As relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens mudam seu modo de produção, e, mudando o modo de produção, a maneira de ganhar a vida, mudam todas as suas relações sociais. (...) Os mesmos homens que estabelecem as relações sociais em conformidade com sua produtividade material produzem também os princípios, as ideias, as categorias, em conformidade com suas relações sociais. (MARX, 2007, p. 100)

Nesse sentido, considera-se que esse profissional do humano se constitui como sujeito histórico. É o *homo faber*, aquele que se faz *pele* trabalho, cuja ação humana é uma ação consciente. É a consciência da *práxis* (MARX; ENGELS, 2008, p.27). É nessa perspectiva, da desalienação político-social visando à construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que consideramos as especificidades da profissão docente e, sobretudo, da docência na EPT. Nesse sentido, uma inquietação que sustentou esta pesquisa se refere à permissão de profissionais “não licenciados” nas salas de aula na EPT. Referimo-nos à EPT como uma modalidade específica em educação, o que pressupõe reconhecer que a formação dos professores para essa modalidade de ensino requer uma formação que considere os princípios estruturantes da educação profissional e tecnológica. Para Machado (2008b), as licenciaturas são espaços privilegiados de formação acadêmico-profissional para a docência na EPT uma vez que as exigências ao perfil desse profissional se tornam mais complexas e mais elaboradas. Assim, não é mais suficiente o:

(...) padrão do artesanato, quando o mestre da oficina-escola se apresentava como o espelho que o aluno praticante deveria adotar como referência. Superado também está o padrão da escola-oficina, que impunha ao aluno a aplicação de séries metódicas de aprendizagem. Instrutores recrutados nas empresas, segundo o padrão de que para ensinar, basta saber fazer, apresentam grandes limitações não somente pedagógicas, mas também teóricas com relação às atividades práticas que ensinam. (MACHADO, 2008b, p.10)

Essa perspectiva se funda nos princípios de uma educação profissional e tecnológica que supere os limites da aquisição de uma técnica para suprir a demanda dos postos de trabalho, que se propõe a uma reorganização tendo em vista as inovações tecnológicas, mas que considere, sobretudo, o trabalho como princípio educativo. Isso implica problematizar e questionar os modos de desenvolvimento político-econômico e social, bem como as formas de divisão do trabalho que, segundo Marx e Engels (2009), condicionaram o trabalho dos proletariados no sentido em que lhe tiraram a autonomia e o seu caráter ontológico, correndo-se o risco de que ele se torne um mero acessório da máquina. “O que os indivíduos são, por conseguinte, depende das condições materiais de sua produção” (MARX; ENGELS, 2008, p. 102). Considerando essa tese e o avanço da ciência e da inovação tecnológica, importa ressaltar que toda essa evolução, esse aparato científico e tecnológico, é resultado do trabalho historicamente construído pelo homem. Nesse sentido, não podemos ser coniventes com uma sociedade capitalista que se propõe a reduzir esse “ser” ontocriativo em um mero acessório da máquina. Afinal, o capital só sobrevive porque tem no trabalho humano sua fonte inesgotável de renda e lucro.

Uma das categorias expressivas do pensamento de Marx é o trabalho. Essa categoria é de fundamental importância para a reflexão sobre as políticas de formação de professores para a EPT, por se considerar que as instituições de educação profissional e tecnológica têm o desafio de promover a formação do trabalhador, numa perspectiva de formação para a cidadania e na luta constante por seus direitos, proporcionando a desalienação *do e no* trabalho. Nessa perspectiva, entendemos o trabalho como um processo em que participam o homem e a natureza:

(...) processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. (...) Põe em movimento as forças naturais de seu corpo (...) a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (...) **Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana.** Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele **figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade.** No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. E isto é tanto mais necessário quanto menos se sinta o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa, que lhe oferece por

isso menos possibilidade de fruir da aplicação das suas próprias forças físicas e espirituais (MARX, 1985, Tomo I, p. 149-150, grifos nossos).

Considerando essa tese de Marx, Antunes (2011, p. 23) afirma que a “história da realização do ser social objetiva-se através da produção e reprodução da sua existência, ato social que se efetiva pelo trabalho”. Essa concepção ontológica ou ontocriativa do trabalho, como nos mostra Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, 48), “não se reduz à atividade *laborativa ou emprego*, mas à produção de todas as dimensões da vida humana”. Nesse sentido, ainda segundo esses autores, não se pode “confundir essa concepção de trabalho com as formas históricas assumidas como, por exemplo, a servil, a escrava e a assalariada”. Contudo, a realidade nos mostra que existe uma tendência no senso comum de se perceber o trabalho na sua forma produtiva, assalariada, camuflando a sua gênese ontológica. Segundo Frigotto e Ciavatta (2006, p.47), “dentro da vulgata neoliberal, trabalho e trabalhador produtivo estão profundamente permeados pela ideia daquele que faz, que produz mais rapidamente, daquele que tem qualidade ou é mais competente”. Ou seja, a lógica que interessa ao capital propagar é a da qualidade e competência. E nesse sentido não interessa expor o trabalho em sua perspectiva ontológica, mas, sim, no reducionismo do trabalho produtivo. Ainda segundo Frigotto e Ciavatta (2006, p.45), o “debate sobre trabalho e trabalho produtivo é tão velho quanto a própria história humana”. Corroborando com essas ideias, Braverman (1981, p. 102), assevera que a “transformação da humanidade trabalhadora em uma ‘força de trabalho’, em ‘fator de produção’, como instrumento do capital, é um processo incessante e interminável”. Esses que vivem de explorar o trabalho dos outros foram denominados por Gramsci como “mamíferos de luxo”. Para os capitalistas, possuidores de capital (monetário), se torna conveniente e necessária a apropriação da força de trabalho alheia. Para isso, se utilizam de contratos de trabalho, convertendo a força de trabalho do trabalhador em salários, e claro, salários que correspondem a uma parcela desse trabalho, porque importa aos empregadores o lucro. Contudo, como nos alerta Braverman (1981, p. 54), só quem *for senhor do trabalho de outros* confundirá força de trabalho com qualquer outro meio de executar uma tarefa, porque para ele, vapor, cavalo, água ou músculo humano que movem seu moinho são vistos como equivalentes, como “fatores de Produção”.

Nesse sentido, o “trabalhador não entrega ao capitalista a sua capacidade para o trabalho” (BRAVERMAN, 1981). No entanto, os *senhores do trabalho de outros* utilizam as mais variadas formas de exploração dessa força de trabalho adquirida. Dentre elas, podemos citar, a título de ilustração, as longas jornadas de trabalho, as condições físicas precárias para

realização do trabalho produtivo e o controle excessivo sobre a matéria prima visando à economia para a obtenção de maiores lucros. Considerando esse contexto, podemos nos remeter à década de 1990. Nessa época, os efeitos desse zelo de economia nos processos produtivos fez com que os conceitos de “qualidade” e “competência” fossem fortemente considerados e intensificados nas políticas neoliberais. Assim, tais conceitos foram ressignificados visando atender à lógica dos sistemas produtivos. Antunes (2011) assegura que nessa década, sobretudo no início dos anos 1990, os sistemas produtivos no Brasil intensificam a:

necessidade de elevação da produtividade dos capitais (...) através da reorganização sócio técnica da produção, da redução do número de trabalhadores, da intensificação da jornada de trabalho dos empregados, do surgimento dos Círculos de Controle de Qualidade (CCQ's) e dos sistemas de produção *just-in-time*¹⁴ e *kanban*¹⁵, dentre outros elementos de lógica simbiótica do toyotismo flexibilizado (ANTUNES, 2011, p. 105).

Nesse contexto, de “máquina enxuta”, surge o programa “5S”. Segundo Campos (1999, p.17), o 5S é um programa que visa mudar a maneira de pensar das pessoas na direção de um melhor comportamento, para toda a sua vida (...) não é somente um evento episódico de limpeza, mas uma nova maneira de conduzir a empresa com ganhos efetivos de produtividade.

Fica evidente que esse programa, importado do modelo japonês, visava ao adestramento do trabalhador no sentido de sensibilizá-lo para normas de limpeza e desperdício sob um discurso de melhorar a sua qualidade de vida, tornando o ambiente de trabalho mais prazeroso. O lema era trabalho em equipe, combate ao desperdício, enfrentar desafios, trabalhar com segurança, etc. Barroso (2007, p.02), um dos propagadores dessa epidemia organizacional, defende a ideia de que esses conceitos “são capazes de modificar o seu humor, o ambiente de trabalho, a maneira de conduzir suas atividades e as suas atitudes”. Como se não bastasse a implantação desse programa nas empresas, nas indústrias e nos modos de produção, a escola também traz esse modelo para sua organização. Em 1995, por exemplo, houve dois encontros para professores da rede pública estadual de Minas Gerais

¹⁴ Trata-se de um sistema de administração da produção que determina que nada deve ser produzido, transportado ou comprado antes da hora exata. Pode ser aplicado em qualquer organização, para reduzir estoques e os custos decorrentes. O *just in time* é o principal pilar do Sistema Toyota de Produção ou produção enxuta. (Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Just_in_time>. Acesso em: 10/04/2012

¹⁵ *Kanban* é uma palavra de origem japonesa que significa registro ou placa visível. Para Monden (1984) é um meio para administrar melhor a produção.

para discutir o conceito de qualidade total na educação, ambos promovidos pelo Pitágoras, sobre a qualidade total na educação.

No entendimento dos empregadores, é preciso disciplinar o trabalho produtivo por meio de normas rígidas, regras, regulamentações e outros meios que possibilitem a alienação do trabalhador, para que ele possa cada vez mais valer o salário recebido em troca de sua força de trabalho. É como se todo trabalho humano fosse moeda de troca nessa relação. Todavia, Marx (1985, p. 85) esclarece que "o que o operário vende não é diretamente seu trabalho, mas sua força de trabalho, cedendo ao capitalista o direito a dispor dela". Por sua vez, o "comprador da força de trabalho consome-a, fazendo o vendedor dela trabalhar. Este, ao trabalhar, torna-se realmente no que antes era apenas potencialmente: força de trabalho em ação, trabalhador". Nesse sentido, se confirma a tese marxista de que o trabalho é inerente ao homem e de que, nesse sentido, o "trabalho só pode deixar de existir se os seres humanos desaparecerem ou se transmutarem em 'anjos'" (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 82).

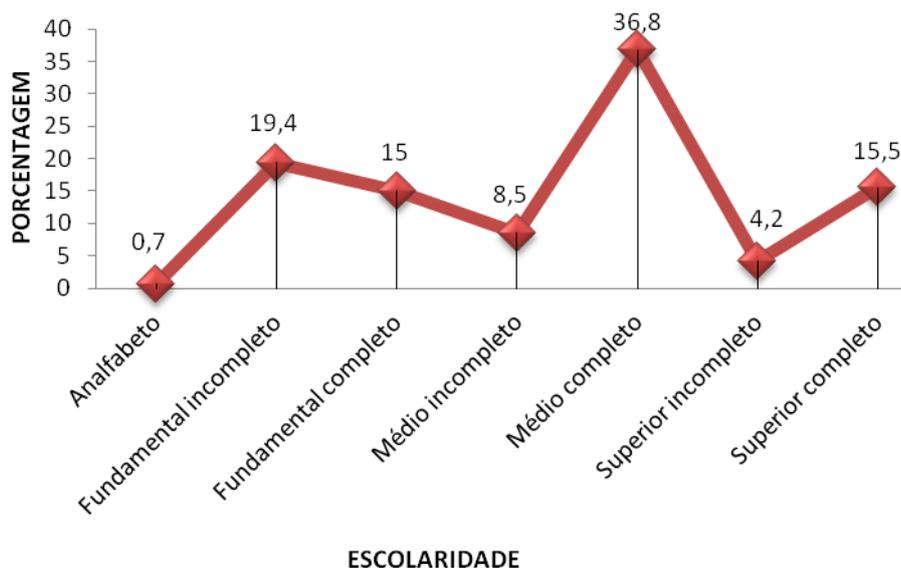
Partindo dessa concepção de trabalho e no que se refere à formação do trabalhador no Brasil, consideramos as instituições de educação profissional como *locus* privilegiado para a derrubada dos "mitos"¹⁶ relacionados ao mercado de trabalho. Ao estudar esses "mitos", Pochmann (2011, p. 85) afirma que no que se refere à relação entre a "escolaridade e a qualidade do nível de emprego gerado, ocorreu algo distinto do apregoado pelo pensamento neoliberal".

No período de 1989 a 1999, cerca de 80% das novas ocupações criadas eram relacionadas à mão de obra pouco qualificada (...) Tudo isso apesar do fato de que, nos anos 1990, a participação de pessoas com grau de instrução superior na sociedade brasileira ter crescido de forma não desprezível (POCHAMANN, 2011, p.86).

Ou seja, nem sempre interessa aos postos de trabalho um trabalhador bem qualificado. De fato, conforme dados apresentados pelo Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), em 2007 apenas 15,5% dos empregados formais tinham o grau superior completo. O Gráfico 5 nos mostra a situação dos empregados formais segundo o grau de instrução no Brasil no ano de 2007. A intenção era apresentar esses dados referentes aos anos 1990, no entanto, não conseguimos acessá-los nos sítio do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e DIEESE.

¹⁶ Para maiores detalhes ver Pochmann (2011).

Gráfico 5 – Distribuição dos empregados formais segundo o grau de instrução no Brasil - 2007 (em %)



Fonte: MTE, Rais – Elaboração: DIEESE

A escolaridade da maioria dos trabalhadores brasileiros não ultrapassa o nível médio. E conforme análise da Central Única dos Trabalhadores (CUT) grande parte dessa formação se realizou em cursos aligeirados de formação mais específica e técnica.

(...) os estudos divulgados pelo Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda elaborado pelo MTE e pelo Dieese apontam que a maioria das instituições responsáveis por qualificar os trabalhadores são particulares e que mais de 80% dos cursos são de qualificação profissional, apenas 17,9% de ensino técnico de nível médio e 0,5% de graduação tecnológica, ou seja, a formação dos trabalhadores é feita majoritariamente nos cursos chamados de formação inicial e continuada, cursados, em geral, em pouco tempo¹⁷.

Nesse sentido, os pressupostos de uma formação profissional subordinada aos processos produtivos vão se consolidando, pois, os cursos de capacitação profissional se atrelam diretamente aos modos de produção. Ao capital não interessa o trabalhador crítico, questionador, capaz de inferir na lógica capitalista de exploração da força de trabalho. França (2011), em um estudo sobre a formação do trabalhador no Brasil, alega, com base nas informações do Ministério do Trabalho, que:

¹⁷ Disponível em <http://www.cut-go.org.br/agencia-de-noticias/111/pesquisa-mostra-que-trabalhadores-brasileiros-tem-pouca-escolaridade-e-se-qualificam-em-cursos-privados> Acessado em 06/06/2012.

(...) embora a taxa de crescimento da população brasileira venha caindo sistematicamente, existe um contingente expressivo de oferta de mão de obra reprimida, a espera de oportunidade para ingresso no mercado de trabalho. O mesmo documento informa uma mudança no perfil etário dos trabalhadores inseridos no mercado de trabalho, que, segundo este órgão, se deu em decorrência do nível de qualificação da mão de obra exigida por este. Sendo que, só os trabalhadores na faixa etária entre 25 a 39 anos têm conseguido atender a **exigência das empresas por serem mais experientes e qualificados**. O que se indaga é se estes trabalhadores estão tendo acesso ao mercado de trabalho por serem mais bem qualificados e experientes em relação aos com menor idade, entre 15 a 24 anos; ou o que ocorre é que o acesso destes, com menor idade, está sendo prejudicado por haver uma grande demanda, melhor qualificada, que diante da falta de empregos melhores, coloca-se a disposição do mercado, aceitando qualquer coisa e, as empresas, no momento de fazer a seleção estão optando por estes, mesmo que o cargo a ser ocupado não exija, necessariamente, pessoas melhor qualificadas e experientes. (FRANÇA, 2011, p.09, grifos nossos).

O cenário que vem se desenhando sobre a formação do trabalhador no Brasil nos parece estar inserido num processo contraditório, uma vez que o trabalhador mais bem qualificado, com nível mais alto de escolaridade, não tem a garantia de atuar dentro da formação profissional na qual se titulou porque nem sempre o mercado acolhe esse profissional. O que queremos dizer com isso é que muitas vezes temos, por exemplo, enfermeiros graduados trabalhando como técnicos de enfermagem porque o mercado absorve mais o nível técnico do que o superior. Dessa forma, o capital se apropria injustamente da formação melhor qualificada do trabalhador, o qual, apesar de ter nível superior, se submete as regras capitalistas. Tendo em vista a necessidade de sua subsistência, o trabalhador aceita ser assalariado como nível médio. O movimento é como um pêndulo: se por um lado o trabalhador tem melhor formação profissional, por outro, ele não tem garantia do exercício da profissão.

Considerando essas posições, podemos perceber a contradição mediada pelo capital. Isso porque, embora se tome a escola como *locus* de formação profissional, muitos trabalhadores, apesar de estarem qualificados, não conseguem se inserir no mercado de trabalho formal. Pochmann (2004) aponta que, no Brasil, o índice de desemprego de indivíduos escolarizados é, ainda, muito alto.

(...) percebe-se que as taxas de desemprego se elevaram a um ritmo mais rápido justamente para os níveis de maior escolaridade entre 1992 e 2002. Para os segmentos com 14 anos de estudo, a desocupação cresceu 76,9%, 3 vezes a mais que o ritmo de crescimento do desemprego para os segmentos educacionais com até 3 anos de estudo. Contrariando a teoria do capital humano, a elevação dos níveis de escolaridade – num quadro de estagnação econômica, baixo investimento em tecnologia e precarização do mercado de trabalho – acaba se mostrando insuficiente para potencializar a geração de trabalho. Apesar disso, prosseguem as vertentes

daqueles que acreditam no papel independente e autônomo da educação com relação à mobilidade social ascendente (POCHMANN, 2004, p.387).

Apesar de reconhecermos essa contradição, não podemos nos deixar levar por um discurso simplista e reducionista de que a escolarização nada muda na vida profissional do sujeito. Reconhecer o papel social da escola é imprescindível para todos aqueles que desejam uma mudança societária. No entanto, não cabe mais o discurso de que a escolarização garante inserção no mercado de trabalho. Segundo Pochmann (2011, p. 64), nos dias de hoje, “a condição de trabalho pressupõe alteração profunda no ciclo de vida e de estudo”.

Com isso, a educação deixa de ser algo centrado nas fases precoces da vida (crianças, adolescente, jovens e alguns poucos adultos), como no passado, para ser algo necessário ao longo da vida. Em vez de separação do tempo de inatividade com o tempo de trabalho presente na sociedade urbano-industrial, chega-se cada vez mais à transição do tempo da inatividade com a atividade pelo trabalho imanescente do conhecimento e sua formação continuada (POCHMANN, 2011, p.64).

Sobre a formação profissional, o autor, garante que

(...) para haver educação comprometida com o ciclo completo da vida (infância, adulto e velhice), cuja expectativa aproxima-se dos 100 anos de idade, os sistemas de formação profissional precisam incorporar cada vez mais os pressupostos do diálogo desenvolvidos pelo conjunto dos atores sociais. Novas formas de produção e de reorganização do trabalho não existem sustentavelmente sem uma **base recorrente de educação e formação profissional**. O resgate da educação e da formação profissional deve compreender o saber como elemento central do rearranjo básico entre os atores sociais, como a **postergação do ingresso no mercado de trabalho** e a conexão alongada da qualificação educacional para os segmentos populacionais envelhecidos. Sem isso, o processo de metamorfose no trabalho tende a obstaculizar as possibilidades de universalização das oportunidades da sociedade fundadas no conhecimento (POCHMANN, 2011, p.64, grifos nossos).

Parece contraditório, pois, segundo o autor, a educação passa a ser necessária ao longo da vida. A média de vida do ser humano se estendeu aproximando-se dos cem anos de idade, a entrada dos jovens no mercado de trabalho foi postergada. A educação e a formação profissional são reconhecidas como base sustentável para novas formas de produção e reorganização do trabalho. E, ainda assim, a escolaridade dos trabalhadores é baixa. Segundo os dados do Ministério do Trabalho, apresentados no Gráfico 5, 43,5% dos trabalhadores formais no Brasil, em 2007, não tinham o ensino médio completo, e, apenas 15,5% possuíam o ensino superior. Ou seja, apesar do ensino superior ter apresentado índices significantes de expansão, sobretudo a partir da década de 1990, entendemos por esses dados, que a maioria dos trabalhadores brasileiros, a ele, ainda não tiveram acesso. Lombardi (2010, p.20) afirma,

sob as bases marxistas, que a educação é uma “dimensão da vida dos homens que se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações do modo como os homens produzem a sua existência”. Nesse sentido, entende-se que a educação é inerente a vida social dos seres humanos.

A educação é um campo da atividade humana e os profissionais da educação não construíram esse campo segundo ideias próprias, mas em conformidade com condições materiais e objetivas, correspondendo às forças produtivas e relações de produção adequadas aos diferentes modos e organizações da produção, historicamente construídas pelos homens e particularmente consolidadas nas mais diferentes formações sociais (LOMBARDI, 2010, p.26).

Nessa perspectiva, entendemos a educação como parte de um processo social que é, também, composto pelos modos de produção e pelas forças produtivas. Contudo, a educação escolar no Brasil, ainda não tem o acesso universalizado a todos os níveis, para todos os brasileiros. No entanto, é pela educação, formal e/ou informal, o homem aprende a produzir sua própria existência, pois:

(...) a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce pronto, mas tem que tornar-se homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (LOMBARDI, 2010, p.27).

Dessa forma, não existe limiar entre educação e trabalho, sendo o trabalho concebido na perspectiva marxista, como “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas (...) como a essência do homem (SAVIANI, 2007, p.153)”. Contudo, para Marx, a “essência humana não é o da metafísica, não é algo natural ou divino, a essência humana é usada no sentido de característica fundamental dos homens, sendo esta produzida pelos próprios homens. (...) A essência do homem é um feito humano. É um processo histórico” (MARX, 1983 apud LOMBARDI, 2010, p.27).

Essas teses nos mostram que o homem não nasce homem, mas se torna homem e o faz pelo trabalho. O trabalho é inerente ao ser humano assim como a educação; a educação é fundamental no processo histórico de transformação mútua do homem e da natureza. Contudo, torna-se necessário compreender que trabalho e trabalho produtivo têm diferentes concepções. Ao capital interessa o “trabalho produtivo”, aqui compreendido como parte da

produção capitalista, como trabalho assalariado que, para o capital, é uma mercadoria que contribuirá para a (re)produção de seu lucro. E, nessa perspectiva, a educação, numa interação com o trabalho, pode servir de instrumento para a desalienação dos trabalhadores, de toda classe proletária, à medida que possibilita despertar a crítica, descortinar as intenções implícitas da exploração do capital, propondo às gerações futuras argumentos políticos, econômicos, sociais e culturais que visem romper com esse processo de alienação.

Marx não se dedicou a escrever uma obra sobre a pedagogia, sobre os processos educativos, sobre educação. Esse tema perpassa suas obras uma vez que não se concebe o trabalho desarticulado da educação. No entanto, em *Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório*, Marx (2004, p.68) afirma que se entende por instrução três coisas:

1. Educação intelectual. 2. Educação corporal, tal como a que 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. A divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua **educação intelectual, corporal e politécnica**. Os gastos com tais escolas politécnicas serão parcialmente cobertos com a venda de seus próprios produtos. Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima das classes burguesa e aristocrática (MARX, 2004, p.68, grifos nossos).

Essa educação politécnica é que possibilitaria a indissociabilidade entre a educação intelectual (propedêutica, acadêmica) e a educação técnica (de ofício), proporcionando a formação do homem *omnilateral*. Frigotto, ao palestrar no *Seminário de formação sobre o Ensino Médio* promovido em janeiro de 2012 pela Secretaria de Estado da Educação em Lajedo/RS, corrobora com o entendimento de uma educação politécnica. Nesse sentido, defende que:

Não há possibilidade de vida sem comida, não há comida sem produção, não há produção sem trabalho, por isso, o trabalho precisa estar vinculado à educação. A educação, precisa atuar para criar seres humanos não exploradores, com senso crítico e capacidade de análise. Por isso, a formação integral, para formar um homem novo, a educação não pode se restringir à formação intelectual. É preciso que os conceitos relacionados à cultura, ao trabalho produtivo, ao corpo estejam presentes no currículo. A politécnia, não se destina à formação de mão de obra, pois não é profissionalizante. A politécnia fornece as bases da ciência para o sujeito produzir a vida de forma não alienada, ela não é um monstro, é prática (FRIGOTO, 2012, P.02).

Diante de todas as reflexões postas neste trabalho, pressupomos que a formação do trabalhador no Brasil carece integrar em seus currículos a cultura, o trabalho produtivo, o corpo, a política, a ciência, numa rede de interlocução e problematização que possibilite o rompimento da divisão histórica do trabalho e da educação. Frente a essas colocações, nosso próximo desafio será percorrer a história da educação profissional visando refletir sobre a sua condição de subordinação ao capital.

1.1 Educação profissional: uma história de subordinação aos processos produtivos

Em direção contrária ao que debatemos anteriormente, a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil tem sua gênese¹⁸ apartada de uma educação politécnica, integrada, acadêmica ou propedêutica. Nasce como uma forma de instruir, doutrinar, disciplinar as crianças e os adolescentes por meio de um ofício para afastá-los da ociosidade e livrá-los da criminalidade. Destinava-se aos pobres, desfavorecidos e desvalidos de sorte, “salvando-os” das mazelas do mundo. Para se candidatarem aos cursos profissionalizantes, as crianças deveriam ter no mínimo 10 anos de idade e, no máximo, 13 anos. Além de estar nessa faixa etária, o candidato não poderia sofrer de nenhuma moléstia infectocontagiosa e/ou ter deficiências que o impossibilitassem para o aprendizado do ofício. Ou seja, em sua gênese, percebem-se princípios de uma formação excludente em função de não comprometer a prestação de serviço, o desenvolvimento de suas forças produtivas. Essas crianças eram oriundas de classes sociais menos favorecidas, proletárias, que são submetidas precocemente à condição de aprendizes de uma profissão. Nessa forma de educação, o trabalho é compreendido tão somente em sua forma produtiva e a essas crianças são ensinados os ofícios na perspectiva da racionalidade técnica e do pragmatismo instrumental conduzindo a uma percepção reducionista de educação, na qual o que importa é a aquisição da técnica laboral. Com o passar dos anos, a educação profissional incorpora jovens e adultos em sua destinação, preservando a identidade de se dirigir à classe trabalhadora, qualificando mão de obra para o mercado de trabalho. Conforme assevera Frigotto (2003, p.26), na perspectiva das classes dominantes, a educação, sobretudo das massas, dos trabalhadores, deve enfatizar e objetivar a

¹⁸ A educação profissional se origina do Decreto Nº 7.566/1909, que cria nas capitais dos Estados Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional, primário e gratuito.

“habilitação técnica-social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital”.

O fio condutor dessa história da EPT é o capital, sendo, portanto, as forças produtivas que delinearão a divisão social e técnica do trabalho (KUENZER, 2001). A ótica instrumentalista e pragmática, na vertente de adequação ao mercado de trabalho, é desenvolvida e acentuada nos anos 1940 com a criação da rede de escolas técnicas industriais e agrícolas (FRIGOTTO, 2003). No Brasil, materializou-se a oferta de uma estrutura dual de educação, através das escolas de formação profissional e das escolas de formação acadêmica para o atendimento de populações com diferentes origens e destinação social (CAMPELLO, 2009). Nessa estrutura, a educação profissional, destinada aos filhos dos trabalhadores, foi subordinada às necessidades e as demandas do processo de acumulação do capital (FRIGOTTO, 2003). Frente a esse contexto, entendemos que a educação contribuiu com a divisão social e técnica do trabalho por meio de currículos escolares diferenciados distinguindo a formação intelectual da formação manual, conforme denunciado por Goodson (1997), um “currículo para a cabeça” (ensino propedêutico) e “outro para as mãos” (ensino técnico). Para Braverman (1981, p. 113), a “separação entre mão e cérebro é a mais decisiva medida simples na divisão do trabalho tomada pelo modo capitalista de produção”. A educação politécnica inexistente nesse modelo de educação. O território da educação geral, acadêmica, propedêutica é fortemente definido cabendo à formação técnica, à educação profissional, um *status* periférico nesse processo.

Nessa dualidade educacional, os cursos profissionais não possibilitavam o acesso ao ensino superior. Contudo, com a reforma Capanema em 1942 e com a promulgação das Leis Orgânicas, abria-se uma via de acesso ao nível superior para os egressos dos cursos secundários profissionalizantes. No entanto, Kuenzer (2007) destaca que:

o acesso ao nível superior se dá pelo domínio dos conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, considerados como únicos saberes socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que desenvolveriam as funções de dirigentes (...). Assim é que os matriculados ou egressos dos cursos profissionais não tinham reconhecimento para um saber voltado a um campo específico de trabalho, tendo de fazer adaptação a um currículo que era composto por línguas, ciências, filosofia e arte. (KUENZER, 2007, p.14)

A lógica do sistema capitalista é fortemente marcada, pois, ao mesmo tempo em que possibilita o acesso dos egressos dos cursos profissionalizantes ao nível superior, limita-o por meio de currículos desprovidos dos conhecimentos e saberes necessários para o ingresso a este nível de ensino. Percebemos que a matriz ideológica de tais cursos se estruturava,

fundamentalmente, na possibilidade de acesso ao trabalho assalariado, e, portanto, não se considerava necessário à organização de um currículo que valorizasse os saberes não profissionalizantes. Nesse sentido, para Frigotto (2005), o dualismo se consolida no plano de valores e dos conteúdos da formação, prevalecendo no ideário social o preceito de que o ensino técnico destinava-se aos filhos das classes trabalhadoras, destinadas ao mercado de trabalho e não ao ensino superior. Essa forma organizacional, dual, de educação vai de encontro à proposta de Marx, que pressuponha uma educação em que a formação geral e a formação científica se integrassem. Lombardi (2010) afirma que a tese defendida por Marx era de que:

a cultura técnica (formação geral e técnica) constituiria a base da autonomia do operariado no processo de produção, com o ensino politécnico preparando o operário para atuar tanto no processo administrativo como, também, no produtivo. Marx e Engels tratavam de um ensino que se realizava no contexto da produção, no processo social de produção e sob suas formas características, inclusive a do regime de trabalho assalariado. Essa era, para Marx e Engels, uma dimensão importante da luta da classe operária, e que implicava a luta pelo acesso ao saber, à ciência, à cultura técnica (LOMBARDI, 2010, p. 29).

Nesse modelo de educação, não faria sentido a separação entre os que iriam “pensar” e os que iriam “executar” as tarefas. Isso significava romper com a dualidade da educação e da divisão do trabalho. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino nº 5.692/71, a formação específica se tonifica e constitui a base da formação do ensino de 2º grau. Foi a chamada “lei da profissionalização compulsória”, pois, segundo essa lei, todos os cursos ofertados no nível de 2º grau deveriam obrigatoriamente destinar-se a uma Habilitação Profissional Plena ou Parcial. Segundo os estudos de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), essa lei promoveria a superação do dualismo nesse nível de ensino. Entretanto, a resistência de diferentes segmentos sociais, sobretudo daqueles cuja formação se consolidava em escolas de preparação para o ensino superior, associada a pressões da burocracia estatal e das instituições de ensino profissional, além dos empresários do ensino, levaram ao restabelecimento do dualismo estrutural (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2005). Essas tensões, resistências e pressões culminaram na revogação dessa lei e na promulgação da Lei Federal nº 7.044/82, que suspendeu a obrigatoriedade de profissionalização no 2º grau. No entanto, permaneceram os cursos profissionalizantes de 2º grau, o que conferiu às escolas técnicas federais a função de formar técnicos de 2º grau com qualidade. Essa lei não rompeu com o dualismo educacional, mas, sim, consolidou uma matriz cultural discriminatória, pois os estudantes que cursavam o ensino técnico ficavam privados de uma formação básica plena, que, por sua vez,

predominava nos cursos propedêuticos, dando àqueles que cursavam esses cursos vantagens em relação às condições de acesso ao ensino superior e à cultura em geral (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Frente a esse contexto, no governo Sarney, em 1986, instituiu-se no País o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico¹⁹ (PROTEC), que visava ao delineamento de uma política pública cuja finalidade era alavancar o ensino técnico no Brasil. Para tanto, se propôs a implantar 200 novas escolas técnicas industriais e agrotécnicas no intuito de reduzir o índice de precariedade desse nível de ensino, projetando um maior índice de desenvolvimento do País, sobretudo possibilitando o atendimento às demandas do interior por oportunidades de desenvolvimento regionais (RAMOS, 2006). Mas esse propósito não se consolidou, o PROTEC não cumpriu sua meta de expansão, limitando-se a implantação de apenas 47 UNEDs.

Originada do processo de reformas educacionais no País, a LDBEN nº 9.394/1996 surge, segundo Kuenzer (2001), com uma característica que a diferencia das outras: trata o Sistema Educacional em sua dimensão de totalidade, superando a ideia de escolaridade para adotar a compreensão de que ela ocorre no interior das relações sociais. Embora apresente esse avanço, essa lei também não rompeu com a dualidade educacional. Nessa nova formatação, o ensino de 2º grau passou a ser denominado ensino médio, compondo a totalidade da educação básica; e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) passou a ser tratada de forma paralela, em artigos separados.

Em 1997, no governo FHC, foi promulgado o decreto nº 2.208/97, o qual regulamentava os artigos paralelos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), tornando a oferta dos cursos técnicos com currículo próprio, independente do currículo do ensino médio, podendo ser realizada somente nas modalidades concomitante ou subsequente ao ensino médio. Essa legalização vetava a oferta da educação profissional integrada ao ensino médio.

Esse cenário se estende e se complementa, também, a partir de 1997, com a implantação do Programa de Reforma da Educação Profissional²⁰ (PROEP), com uma lógica

¹⁹ O PROTEC tinha, ao final de 1993, inaugurado onze Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs) e trinta e seis estavam em fase de construção (RAMOS, 2006, p.286).

²⁰ O PROEP é uma iniciativa do Ministério da Educação – MEC – e tem por objetivo a implantação da reforma da educação profissional determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB. Os investimentos do programa destinam-se à construção, reforma e ampliação das escolas, aquisição de equipamentos para laboratórios, despesas de consultoria, capacitação e serviços de terceiros. Abrange, também, aspectos técnico-pedagógicos, como flexibilização curricular, gestão escolar que contemple a autonomia, flexibilidade, captação de recursos e parcerias, garantindo a expansão da rede de educação profissional. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-concluidos-proep>. Acesso em 07 jan. 2012.

curricular produtivista e privatista, para atender os acordos neoliberais com os organismos internacionais. Tonifica-se um processo cujo motor é a lógica competitiva e individualista característica das políticas neoliberais.

Art. 1º - Está a União autorizada a contratar operação de crédito externo, no valor equivalente a até US\$250.000.000,00 (duzentos e cinquenta milhões de dólares norte-americanos), de principal, junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, cujos recursos serão utilizados no **financiamento parcial** do Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP (BRASIL, Resolução nº 112, DE 1997).

Dessa forma, o PROEP seria trabalhado em duas frentes: a) investimentos para a melhoria da infraestrutura das escolas da rede federal na expansão do ensino técnico e a redução gradativa do ensino médio na rede federal²¹, até sua extinção; e b) cumprimento da Lei nº 9649/98, que desobrigava a União de criar novas escolas técnicas, conforme definido em seu art. 47, onde se lê no parágrafo 5º que:

(...) a expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

Diante dessa determinação legal, a expansão só poderia ser feita por meio de cooperações técnicas. As cooperações integrariam: 1) as instituições pertencentes à rede federal, que ficariam responsáveis pelo projeto e o acompanhamento pedagógico dos cursos técnicos; 2) o PROEP, por meio de investimentos na criação dessas novas escolas; e 3) as prefeituras, as empresas e a comunidade local dos municípios, que se encarregariam de arcar com os custos e a manutenção dos cursos técnicos a serem ofertados. Além disso, os alunos ingressantes nessas escolas ficariam responsáveis por parte dos custos de manutenção das mesmas, o que implicava a cobrança de matrículas e de mensalidades escolares.

Nesse contexto, questiona-se a omissão do Estado em relação à sua responsabilidade política, socioeconômica e cultural na formação humana e científica dos jovens e adultos

²¹ A extinção do ensino médio na rede federal seria consequência da desintegração do ensino técnico integrado ao médio e da prevalência das modalidades de concomitância externa e do pós-médio.

ingressantes no ensino técnico de nível médio. Essa demonstração de privatização²² fomentava a participação mínima do governo nas políticas educacionais brasileiras. No entanto, a lógica neoliberal impera de forma tão perversa que o discurso da expansão camufla as ideologias da privatização. O movimento é contraditório, pois, se por um lado o governo fomenta a expansão dos cursos técnicos, sobretudo para o interior do País, por outro, esse fomento isenta o Estado da obrigatoriedade de ofertar a EPT gratuita e de qualidade.

As políticas de EPT no Brasil, articuladas às de educação geral a partir de 1996, adotam e consolidam a lógica do Estado Mínimo, justificada pela racionalidade econômica que prevê inclusive o repasse progressivo das ações do Estado para a esfera privada (KUENZER, 2000). Para Leher (1999), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) impõe orientações para a reforma educativa da América Latina e da África não apenas como receituário de sugestões, mas, sim, como parte de acordos de ajustes estrutural. Em suas palavras:

Para uma compreensão corretamente objetiva do modo como esse organismo passa a atuar nos países periféricos a partir da década de 80, é preciso levar em conta o fato de que a crise da dívida de 1982 deixou os países latino-americanos reféns do aval do Banco Mundial e do FMI. E o preço do aval foi a aceitação dos programas de ajuste estrutural. Eles foram apresentados pelos meios de comunicação como o novo “consenso” latino-americano. A reforma do sistema educacional é uma das condicionalidades impostas no processo de ajuste. De fato, o Banco representa uma estrutura material da ideologia da globalização com a função mediadora de organizar e difundir a “concepção de mundo” que os “Senhores do Mundo” querem consolidar e reproduzir, nesse contexto de crise estrutural²³ (LEHER, 1999, s/p).

As influências do Banco Mundial na EPT não contemplavam um projeto de desenvolvimento socioeconômico e cultural do País, mas, sim, uma visão mercadológica, segregando a formação humana e condicionando-a aos processos produtivos através de uma preparação para inserção imediata aos postos de trabalho. Conforme explicita Leher (1998, p.130), o BIRD dedica cada vez maior atenção à construção de instituições adequadas à era do

²² Gentili (1998), afirma que privatizar no campo educacional faz parte de uma “dinâmica onde se combinam três modalidades institucionais complementares: 1) fornecimento público com financiamento privado; 2) fornecimento privado com financiamento público e 3) fornecimento privado com financiamento privado. Ou seja, fornecimento pelo setor público: a) pagamento coletivo = escola pública e estatal; b) pagamento individual = privatização de financiamento, formas de delegação do financiamento público aos usuários do sistema, sendo seu fornecimento público. Fornecimento pelo setor privado: a) privatização do fornecimento, formas de delegação do fornecimento dos serviços educacionais para indivíduos, grupos ou entidades privadas, mantendo o financiamento público; b) escolas particulares, sendo privatização total, formas institucionais que envolvem a delegação total (ou quase total) do financiamento e fornecimento dos serviços educacionais para indivíduos, grupos ou entidades privadas” (GENTILI, 1998, p. 75-76).

²³ Revista PUCVIVA nº 05 - junho de 1999. Disponível em http://www.apropucsp.org.br/revista/r05_r03.htm Acesso em 06 jan. 2012.

mercado. “Com isso a educação é radicalmente modificada, tornando-se cada vez menos politécnica (...) e cada vez mais instrumental: os conteúdos estão fortemente carregados de ideologias e o debate educacional é pautado em grande parte pelos “homens de negócios””.

Concordamos com o autor e reconhecemos que os rumos da EPT foram condicionados às regras impostas pelo capital. Nessa lógica, o motor da história são as deliberações constituídas sob a égide do neoliberalismo e do capitalismo. Nessa perspectiva, o sucesso da iniciativa privada constitui uma argumentação favorável aos discursos da privatização da EPT. Conforme assevera França (2011), o discurso neoliberal atribui:

à intervenção do Estado todos os males sociais e econômicos da sociedade e à iniciativa privada todas as virtudes e saídas; utiliza os meios de comunicação de massa para conquista da consciência social hegemônica; e, a educação, como veículo estratégico de preparação para o mercado de trabalho e como via ideológica de proclamação das excelências do livre mercado e da livre iniciativa (FRANÇA, 2011, p.21).

Visando à expansão da educação para além do aprendizado das técnicas e da inserção imediata ao mercado de trabalho, em 2004, no governo Lula, ocorre uma significativa reforma na EPT. Apesar de significativa, tal reforma não rompe com os modelos de ensino técnico preparatório para os postos de trabalho. Entretanto, essa reforma, oriunda de vários eventos realizados ao longo de 2003, resulta na revogação de algumas das prerrogativas legais editadas no governo FHC. Com efeito, é promulgado o decreto nº 5.154/04²⁴, conhecido como decreto conciliatório que possibilitou a reintegração da educação profissional ao ensino médio, contudo, não coibiu a oferta das modalidades concomitantes e subsequentes ao ensino médio, presentes no decreto nº 2.208/97. Ou seja, o novo decreto não estabelece a integração, apenas a possibilita. Esse fato foi alvo de muitas críticas pelos atores educacionais que defendiam uma educação politécnica, que, segundo Frigotto (2003), é aquela que não dá a fórmula, mas a base do entendimento das coisas: da física, da química, da eletricidade; mas também da sociedade, dos seres humanos, da psicologia, da arte e da cultura. Nessa perspectiva, um dos grandes desafios para a retomada dos cursos técnicos integrados é a possibilidade de formação humana, científica e tecnológica, tendo como eixos estruturantes o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Estes deveriam atuar de formas interligadas e

²⁴ “A gênese das controvérsias que cercam a revogação do Decreto n. 2.208/97 e a publicação do Decreto n.5.154/2004 está nas lutas sociais dos anos 1980, pela redemocratização do país e pela “remoção do entulho autoritário”. Temos como marco, de modo particular, a mobilização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, em defesa de um sistema público e gratuito de educação, que deveria tomar forma no capítulo sobre a educação na Constituinte e em uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação”. (FRIGOTTO; CIAVATA, 2005, p. 22)

nunca dissociadas. No entanto, com a permanência das modalidades concomitantes e subsequentes ao ensino médio, presentes no decreto nº 5.154/04, se reconhecem vestígios da desintegração provocados pelo decreto (revogado) nº 2.208/97. Essas modalidades possibilitam ainda um rude empobrecimento científico e humanístico do currículo, em nome de uma abstrata e populista valorização da competência e da habilidade (LEHER, 1998, p. 131). Os referenciais curriculares nacionais (RCN) da EPTNM, (RCN, 2000, p.9) elaborados sob a vigência dessa normatização, consolidam as afirmativas de Leher, ao enfatizar que:

não se pode tratar da educação profissional sem referência à trabalhabilidade, desafio maior de um tempo em que a **globalização** e a disponibilidade de ferramentas tecnológicas avançadas, rápida e continuamente recicladas ou substituídas, determinam que **produtividade** e **competitividade** são condições de sobrevivência e, portanto, palavras de ordem nos negócios e empreendimentos contemporâneos (RCN, 2000, p.9, grifos nossos).

As palavras de ordem da lógica neoliberal e das imposições dos organismos internacionais – globalização, produtividade e competitividade – configuram o texto de introdução aos referenciais curriculares nacionais da EPT. Uma das contradições vivenciadas pelo próprio sistema capitalista estava no desenvolvimento científico e tecnológico. Para Kuenzer (2001), quanto mais avança a tecnologia, mais introduz uma contradição na relação entre educação do trabalhador e processo produtivo.

(...) o capital precisa, para se ampliar, de trabalhadores capazes de desempenhar sua parte no acordo social imposto pelas relações de trabalho, pelo cumprimento de seus deveres, e ao mesmo tempo capazes de incorporar as mudanças tecnológicas, sem causar estrangulamento à produção (...) por isso, o próprio capital reconhece que os trabalhadores precisam ter acesso a uma educação básica (KUENZER, 2001, p.37).

Para Marx e Engels (2004), o capital supõe a produção da riqueza:

(...) (em tanto que tal), isto é, o desenvolvimento universal das forças produtivas e a transformação incessante de sua própria base como condição de sua reprodução. O valor de troca não exclui nenhum valor de uso; tampouco possui como condição absoluta tal ou qual tipo de consumo ou de circulação; por isso, cada nível de desenvolvimento das forças produtivas sociais, da circulação, da ciência etc., não é para ele senão uma barreira a superar (MARX E ENGELS, 2004, p. 48).

Ao reconhecer a necessidade de uma formação mais sólida, criam-se mecanismos para melhor qualificar esses trabalhadores, sem, no entanto, universalizar a educação profissional integrada ao ensino médio. Nesse sentido, não obstante o avanço que significou o “Sistema Nacional de Educação (SNE) se reafirma a estrutura dual de educação ao separar ciência de tecnologia, atividade teórica de atividade prática, pensar de fazer” (KUENZER, 2001, p.14). As ideias republicanas de que “a educação deve possuir objetivos comuns e garantir igual qualidade para todos, são silenciadas, em favor de uma segmentação imposta pelo mercado” (LEHER, 1998, p. 131). No entanto, Ciavatta (2005) denuncia que:

a vinculação estreita de qualquer projeto que tome o trabalho, apenas, em sua dimensão econômica e idealiza a educação como redentora das mazelas enfrentadas no mercado de trabalho, imputando às pessoas a responsabilidade de superá-las pelo uso de suas capacidades individuais, reduz o sujeito a fator econômico e aliena o direito dessas pessoas de se reconhecerem e se realizarem plenamente como seres humanos (CIAVATTA, 2005, p.85).

Concordamos com a autora e entendemos, numa perspectiva apontada por Frigotto (2006), que existe a emergência de encarmos o trabalho como princípio educativo e de entendermos a sua visão ontocriativa. Em suas palavras:

Não existe vida humana sem transformação de natureza, sem ação-trabalho. Trabalho escravo, alienado, livre, de colaboração, enfim, sempre vai existir. O trabalho como princípio educativo é uma compreensão, que Marx e Engels trouxeram, de que, como todo ser humano precisa de metabolismo entre ele e a natureza, é fundamental que desde a infância a criança e o jovem socializem a ideia do direito e do dever do trabalho. Mesmo dentro do capitalismo, o trabalho não é pura negatividade. O trabalho é uma categoria ontológica anterior ao capital e vai ser posterior a ele. Por isso que Marx via mais valor na burguesia enquanto traço histórico do que na aristocracia e nas sociedades em que o escravo trabalha para o senhor, enquanto este se dedica apenas às atividades do intelecto. Ele via na burguesia uma classe revolucionária porque ela trabalha. Portanto, os autores que acreditam que o trabalho como princípio educativo não pode existir numa sociedade capitalista enxergam-no a partir de uma visão determinista, porque este raciocínio leva a crer que o capitalismo será eterno. Mas ele tem contradições e se assim fosse não teria sentido a gente lutar para tornar menos alienado o trabalho²⁵ (FRIGOTTO, 2006, 03).

²⁵ Entrevista do Prof. Gaudêncio Frigotto concedida a Fernanda Buarque de Hollanda. Disponível em http://www.fiocruz.br/ccs/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?from_info_index=241&inford=247&sid=3&tpl=printervie. Acesso em 10 jan. 2012.

Kosik (2011, 48) corrobora com as ideias de Frigotto ao afirmar que na “base do trabalho, no trabalho e por meio do trabalho o homem criou a si mesmo não apenas como ser pensante (...) mas também como único ser do universo (...) capaz de criar a realidade”. Isso implica reconhecer o “caráter social do homem, na produção e reprodução da vida social, na criação de si mesmo como ser histórico-social” (KOSIK, 2011, p. 49). Essa lógica, de vinculação e subordinação dos processos educativos aos processos econômico-sociais condiz com pensadores clássicos das políticas liberais e neoliberais²⁶ como Smith (1983), Mill (1991), Mises (1998), dentre outros.

1.2 Cenário da formação de professores para a EPT no Brasil: desafios históricos e perspectivas contemporâneas

Considerando o contexto de fragmentação e subordinação da EPT aos processos produtivos, às leis do capital, faremos uma reflexão sobre a formação dos professores para a EPT, que desempenham um papel fundamental nesse processo histórico-social. Contudo, segundo Machado (2008, p.10), a história da formação desses professores é marcada pela “falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas”. A formação desses professores vem ao longo de sua existência se configurando em políticas de governo, por meio de programas especiais, emergenciais, aligeirados e despolitizados. Historicamente, “os docentes que atuavam nas escolas de ensino técnico eram os *mestres e oficiais do mercado*” (PETEROSSO, 1992, p. 125). Essa tendência de recrutar profissionais do mercado de trabalho para a docência na educação profissional e tecnológica é uma realidade que persiste até os dias atuais. Para Kuenzer (2008, p. 33), uma das dimensões primordiais na formação de professores para a EPT é aquela que se propõe a estudar o “trabalho em sua dimensão ontológica, como constituinte do ser social capitalista”. Entretanto, Machado (2008b, p.69) nos mostra que, historicamente, a trajetória da formação de professores para a EPT no Brasil, foi marcada por uma “tendência, recorrente e predominante nos documentos legais e oficiais, de sempre adjetivar os cursos de formação de professores para a EPT, utilizando terminologias como “apropriado”, “especial” e “emergencial””.

²⁶ Para Veiga-Neto (2011, p.38), “(...) o liberalismo – como forma de vida inventada no século XVIII – deslocou-se para o neoliberalismo a partir de meados do século XX. A diferença mais marcante entre ambos (...) é: enquanto no liberalismo a liberdade do mercado era entendida como algo natural, espontâneo, no sistema neoliberal a liberdade deve ser continuamente produzida e exercitada sob a forma de competição”.

No entanto, percebe-se que, ao adjetivar “cursos especiais de educação técnica”, os preceitos regulatórios não estão garantindo as bases necessárias para a incorporação dos fenômenos pedagógicos inerentes à prática docente. Nesse sentido, o Parecer CNE/CP 04/97 realça o caráter provisório desses cursos e delega às instituições de ensino superior o dever de manter permanente acompanhamento e avaliação do programa especial por elas oferecido, integrado ao seu projeto pedagógico. O referido Parecer dispõe sobre a necessidade de se limitar um tempo para que as soluções emergenciais de formação de professores não se tornem ações perenes. Assim, determina que, para:

(...) garantir o caráter emergencial é conveniente que a proposta se oriente para a proposição de programas, em lugar de cursos, como é facultado pela LDB, cuja duração ficará assim naturalmente limitada, evitando o risco de perenização de soluções que podem parecer apropriadas para um determinado tempo e lugar, mas podem se tornar obsoletas com a evolução da situação local. (PARECER CNE/CP 04/97)

Embora esse parecer apresente um texto coerente no sentido de registrar e ressaltar a condição efêmera dessas soluções emergenciais, que não deveriam, portanto, se tornar soluções efetivas, na realidade não houve nenhuma ação política que se propusesse a reversão desse quadro. A formação de professores continuou sendo regida por programas, não se consolidando políticas públicas educacionais de Estado para essa formação.

A lacuna de professores para a EPT é um processo histórico recorrente que remonta à origem do próprio ensino técnico²⁷. Apesar de prevista em lei, a formação de professores foi subjugada a arranjos legais que promoveram seu caráter emergencial e aligeirado. Fato é que a portaria ministerial nº 432/71, homologada pelo MEC, regulamentava que as instituições de ensino pudessem incorporar em seu quadro docente os diferentes profissionais graduados para exercerem a docência no ensino técnico. Essa portaria, apesar de ter sido revogada, deixa vestígios até nos dias atuais. Ela instituiu duas formas emergenciais para a formação de professores das chamadas "disciplinas específicas do ensino de 2º grau". A essas, denominaram de Esquema I e de Esquema II sendo o:

(...) Esquema I, para portadores de diplomas de grau superior relacionados à habilitação pretendida, sujeitos à complementação pedagógica com a duração de 600 (seiscentas horas); e o Esquema II, para portadores de diplomas de técnico de nível médio, nas referidas áreas, com a duração de 1.080 (mil e oitenta), 1.280 (mil e duzentas e oitenta) ou 1.480 (mil quatrocentas e oitenta) horas. (PORTARIA MINISTERIAL Nº 432/71)

²⁷ Para detalhes, ver Machado (2008).

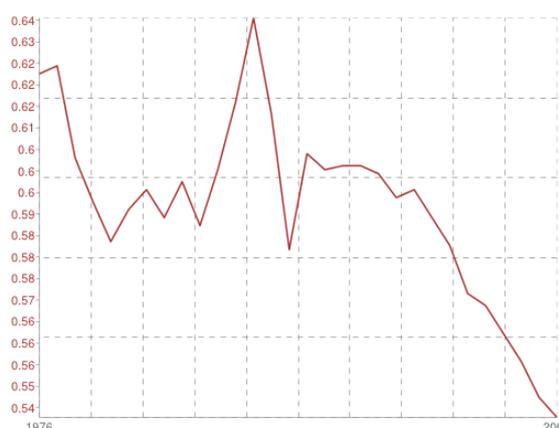
Essa regulamentação coloca em evidência a fragilidade com que se tem constituído os programas de formação de professores para a EPT. Para Oliveira (2008, p.170) esse cenário é “mais um cenário de faltas, (...) que sugerem, entre os aspectos de uma proposta para superá-las, políticas para a área que rejeitem a improvisação de professores e o privilégio da certificação em detrimento da formação acadêmica”.

Esse cenário de faltas vem se delineando e se consolidando na história da educação profissional brasileira. Como uma tentativa para a solução desse problema (a falta de professores devidamente formados para a EPT), o governo federal homologou a lei nº 6.545/1978, que transformou as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em CEFETs. Um dos objetivos das novas instituições, conforme determinado no seu art. 2º, era ministrar ensino em grau superior de licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos. No entanto, esse objetivo, no que se refere à formação de professores, não se consolidou. No caso do CEFET-MG, por exemplo, a licenciatura ofertada na década de 1980 foi substituída, na década de 1990, pelo Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, com duração de dois anos. Pode-se entender essa situação numa perspectiva de retrocesso, consolidando um viés de aligeiramento na formação do professor. Ou seja, os cursos de licenciaturas demandam mais tempo para formar um professor. Além do tempo, esses cursos também demandam maiores investimentos financeiros, são mais dispendiosos aos cofres públicos. E, como a década de 1990 se consolida como uma época de imposição do Estado Mínimo pode-se inferir que, para o governo, essa substituição é requerida. Na verdade, pode-se perceber que ao Estado não interessava a aplicação de orçamentos mais elevados para a formação desses profissionais. Isso mantém o status de uma formação realizada via programas especiais de formação pedagógica. Trata-se de uma formação dilacerada, desconectada, limitada no sentido de contribuir com a construção e transformação de uma sociedade mais justa. Ao invés disso, carece-se de uma formação que problematize as reais condições sociais dos indivíduos, que se constitua no entendimento da “educação como um importante instrumento para que o trabalhador, a partir do acesso aos conhecimentos, possa controlar o processo de produção e reprodução dos conhecimentos científicos e técnicos envolvidos no processo produtivo” (LOMBARDI, 2010, p.29).

Diante disso, consideramos que a formação de professores para a educação profissional, demanda a contextualização das condições socioeconômicas, políticas e culturais do País, pois, o Brasil é um dos países que se destaca pelo elevado índice de desigualdade

social. Segundo o relatório da Organização das Nações Unidas (ONU), divulgado em julho/2010 sobre desenvolvimento humano para a América Latina e Caribe, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), aponta o Brasil com o 3º pior índice de desigualdade no mundo e, em se tratando da diferença e distanciamento entre ricos e pobres, fica atrás no *ranking* apenas de países muito menores e menos ricos, como Haiti, Madagascar, Camarões, Tailândia e África do Sul²⁸. O Brasil tem o terceiro pior índice de Gini - que mede o nível de desigualdade e, quanto mais perto de 1, mais desigual - do mundo, com 0,56, empatando nessa posição com o Equador²⁹, conforme ilustrado no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Alterações do Coeficiente de Gini, no Brasil (1976 – 2009)



Fonte: IBGE/PNAD

O Gráfico 6 indica que a desigualdade social no Brasil já alcançou índices mais críticos em anos anteriores a 2009, chegando a seu ápice em 0,64. Assim, embora o Brasil seja uma nação riquíssima em recursos naturais, ele apresenta a contradição de estar entre os dez países do mundo com o produto interno bruto (PIB) mais alto e, por outro lado, estar sempre entre os dez países com maiores índices de disparidade social. Portanto, apesar de cruel, esta é a realidade de nosso País, e entendemos que este contexto brasileiro não pode ser desvinculado de um projeto, onde se propõe a formação escolar dos trabalhadores. É certamente demagógico afirmar que a miséria latino-americana seja o resultado da deficiente educação do subcontinente, quando há uma série de variáveis determinantes de igual ou maior importância, como são: a dívida externa; a corrupção das elites; o protecionismo do primeiro

²⁸ Disponível em <http://www.cartacapital.com.br/politica/desigualdade-o-brasil-e-rico-mas-nao-e-justo/> Acesso em 18/12/2011.

²⁹ Disponível em <http://oglobo.globo.com/economia/pnud-brasil-tem-3-pior-desigualdade-do-mundo-2975390#ixzz271WnUbx>. Acesso em 18/07/2012.

mundo que se beneficia dez vezes mais do que lhe dá em termos de ajuda; [...] (CHOMSKY; DIETERICH, 1999, p.87 *apud* MOURA, 2008, p.06). No entanto, o papel da educação é muito importante, mas não se lhe pode atribuir um poder inexistente, pois a atuação isolada dessa esfera não tem o poder de resolver os grandes problemas socioeconômicos do planeta (MOURA, 2008, p.07). Contudo, consideramos que a educação, sobretudo a que se destina a formação dos professores para a EPT, não pode se omitir da discussão e reflexão destes problemas. Entretanto, entendemos que este contexto socioeconômico extrapola os muros da escola, à medida que se encontram arraigados à vida social dos sujeitos da escola e de seu entorno.

Considerando esse contexto de injustiça social como pano de fundo para temáticas de formação de professores para a EPT, observamos que as ações oficiais e regulamentais de políticas de formação de professores até aqui evidenciadas se estruturaram sob o prisma de medidas paliativas que visavam suprir, de forma imediata e emergencial, a falta de professores devidamente “qualificados” para a docência na EPT. Frente a isso, o governo é requerido a regulamentar o acesso de profissionais graduados em outras áreas científicas para a docência na educação profissional. E neste sentido, essas ações se esvaziam de compromisso político, o que para Peterossi (1992, p. 124), representa uma “fragilidade das diretrizes que nortearam a formação docente e convergem com a própria fragilidade das políticas para o ensino técnico”.

Por entendermos que a temática em questão é complexa, contraditória e vem ao longo dos anos buscando se firmar como um campo de formação específica para a educação profissional e tecnológica, faremos um recorte na história dessa formação, entendendo a “história como um processo dinâmico e não meramente como uma coletânea de fatos do passado. Trata-se de permanecer no solo real da história” (MARX, 2008, p. 87). Para isso, discutiremos essas políticas a partir da década de 1990, quando acontece o *boom* da expansão do ensino superior. Porém, nos deteremos mais criteriosamente a partir do governo Lula, no qual incide a expansão da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica (RFECPT) e a implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs).

1.3 A formação de professores nos anos de 1990

A década de 1990 se inicia na efervescência dos debates sobre as necessidades de se imprimir a educação como um direito de todo cidadão. Nesse sentido, ocorre em Jomtien, Tailândia, no período de 5 a 9 de março de 1990, a *Conferência Mundial sobre Educação*

para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Decorrente dessa conferência, é instituída a *Declaração Mundial sobre Educação para todos, plano de ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.* Os participantes dessa declaração indicam a década de 1990 como a era de esperanças e possibilidades, pois o mundo testemunhava a um:

(...) autêntico progresso rumo à dissensão pacífica e de uma maior cooperação entre as nações (...) onde os direitos essenciais e as potencialidades das mulheres são levados em conta (...) vemos emergir, a todo o momento, muitas e valiosas realizações científicas e culturais (...) o volume das informações disponível no mundo – grande parte importante para a sobrevivência e bem-estar das pessoas – é extremamente mais amplo do que há alguns anos, e continua crescendo num ritmo acelerado. Estes conhecimentos incluem informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender. Um efeito multiplicador ocorre quando informações importantes estão vinculadas com outro grande avanço: nossa nova capacidade em comunicar³⁰.

Essas ideias fazem parte de um:

ideário neoliberal (...) incorporado como caminho salvacionista do crescimento econômico, compassando a orientação das políticas educacionais e finalmente desembocando na escola, mui especialmente na escola pública, na formação do “homem necessário” para uma sociedade do conhecimento mundializado e centrado na erradicação da pobreza em todas as suas manifestações (LIMA, 2010, p. 4).

A mundialização derruba as fronteiras entre os países facilitando o intercâmbio político, econômico, cultural, social. O acesso às informações acontece em tempo real. Por exemplo, um episódio como o ataque às torres gêmeas nos EUA, em 11 de setembro de 2001, pôde ser visto por milhões de pessoas em diferentes países. O mundo ficou estarrecido em tempo real com a barbárie ocorrida naquele país. Com essa integração mundial, o capital se apropriou de discursos e ideais neoliberais para, em prol de um suposto crescimento econômico do país, formar o que teoricamente seria o homem ideal aos modos de produção capitalista. Para Octavio Ianni (1998),

³⁰*Declaração Mundial da Educação para Todos.* Disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>. Acessado em 16 mar. 2012.

A globalização (...) rompe e recria o mapa do mundo, inaugurando outros processos, outras estruturas e outras formas de sociabilidade, que se articulam e se impõem aos povos, tribos, nações e nacionalidades. Muito do que parecia estabelecido em termos de conceitos, categorias ou interpretações, relativos aos mais diversos aspectos da realidade social, parece perder significado, tornar-se anacrônico ou adquirir outros sentidos. Os territórios e as fronteiras, os regimes políticos e os estilos de vida, as culturas e as civilizações parecem mesclar-se, tencionar-se e dinamizar-se em outras modalidades, direções ou possibilidades. As coisas, as gentes e as ideias movem-se em múltiplas direções, desenraizam-se, tornam-se volantes ou simplesmente desterritorializam-se. Alteram-se as sensações e as noções de próximo e distante, lento e rápido, instantâneo e ubíquo, passado e presente, atual e remoto, visível e invisível, singular e universal. Está em curso a gênese de uma nova totalidade histórico-social, abarcando a geografia, a ecologia e a demografia, assim como a economia, a política e a cultura. (...) O imaginário de indivíduos e coletividades, em todo o mundo, passa a ser influenciado, muitas vezes decisivamente, pela mídia mundial, uma espécie de "príncipe eletrônico", do qual nem Maquiavel nem Gramsci suspeitaram (IANNI, 1998, p. 1).

É nesse contexto globalizado que o então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) elaborou a sua proposta de governo, “Mãos à obra, Brasil” publicada em 1994. É uma proposta que se estrutura com base em um Estado mínimo. Lima (2009) nos mostra, por meio de uma metáfora, a que compete esse Estado.

O Estado, representado como “elefante”, é condenado pelo seu gigantismo e burocratismo, e, portanto, deve ter as suas funções delimitadas e racionalizadas, ou seja, precisa se envolver ao “mínimo” com as questões econômicas de modo a garantir ao mercado aquilo que for possível e negociável. Em linhas gerais, seu novo papel, segundo as orientações neoliberais, é o de atender às necessidades dos desvalidos, deixando que o mercado, por si, regule o sistema econômico (LIMA, 2009, p. 26).

Nessa perspectiva, o Estado mínimo se regula pelo mercado e, nesse contexto, a educação profissional interessa ao capital à medida que possibilita a formação de força de trabalho para as necessidades desse mercado. Assim, Cardoso (2004), no que se refere às *Políticas Tecnológicas*, define que a política de formação acadêmica nos níveis de pós-graduação, *stricto sensu*, mestrado e doutorado, devem ser eficientes para atender as necessidades originadas e determinadas pelo mercado de trabalho. Para tanto, tais cursos deveriam ser reduzidos, aligeirados e de qualidade. Nesta perspectiva, fomentaram-se cursos intensivos e de especialização de diferentes formatos (CARDOSO, 1994, p. 14).

Ou seja, vincula-se um projeto de educação aos imperativos do mercado de trabalho, impondo ao docente uma formação que possa atender de forma eficiente e rápida aos desmandos do capital. Nesse sentido, essa proposta tende a consolidar a história de formação de professores que tem em sua trajetória as marcas de uma cultura voltada para atender aos

processos produtivos, o que coloca a educação profissional numa condição de subordinação a esses processos. O fio condutor dessas políticas educacionais foi a lógica de se garantir a qualificação da mão de obra para inserir o jovem no mercado regido pela competitividade, num contexto de mundialização.

Nesse sentido, o governo FHC se propõe a adoção de medidas elaboradas por meio de programas que visavam à:

qualificação de mão de obra nos diferentes segmentos do mercado de trabalho, partindo de duas estratégias básicas. A primeira é uma transformação do atual quadro da educação básica. Além do reforço à educação formal, será dada ênfase ao ensino profissionalizante. A segunda estratégia consistirá na reorientação das políticas de capacitação da mão de obra, de forma a permitir uma melhor **adaptação** dos trabalhadores às tecnologias modernas. Considerando a heterogeneidade dos trabalhadores a serem **treinados**, serão contemplados tanto métodos de **capacitação em massa**, voltados para o **treinamento** e organização dos trabalhadores de baixa renda, quantos programas destinados a aperfeiçoar e desenvolver a iniciativa e a capacidade gerencial dos pequenos e médios empresários e dos trabalhadores por conta própria. Para garantir o êxito das medidas, a execução das ações será descentralizada, com ampla participação das comunidades. Em articulação com os estados e municípios, o Governo Fernando Henrique irá **mobilizar as empresas privadas**, as entidades de classe, os sindicatos patronais e de trabalhadores, as comunidades, as instituições de formação profissional, as universidades e outras entidades da sociedade civil para promover amplo programa de capacitação de mão de obra. (CARDOSO, 1994, p.50, grifos nossos)

Em relação à educação profissional, observa-se que os objetivos desse governo foi mantê-la no *status* no qual se originou. Ou seja, uma educação pobre para os pobres. O trabalhador era concebido como parte do setor produtivo que, diante das inovações tecnológicas, precisava melhorar seu desempenho e suas competências. A escola era o local ideal para instrumentalização e alcance desse objetivo. Nessa perspectiva, o trabalhador precisava apenas ser treinado, instruído, para se adaptar às novas formas de produção. No entanto, o Estado se exime dessa missão e propõe a descentralização das ações, transferindo para a sociedade civil parte da obrigação com essa formação. Além disso, o Estado se articula com empresas privadas iniciando o processo de privatização do ensino que vem a se consolidar com a promulgação do decreto nº 2.208 em 1997. Constava dessa política o recuo da rede federal na formação dos trabalhadores uma vez que o presidente FHC considerava que a rede de escolas técnicas federais atendia a uma minoria insignificante da população escolar. Condizente com as políticas privatistas e neoliberais, seria mais lógico transferir as responsabilidades de formação do cidadão trabalhador para os estados, municípios, empresas privadas e sociedade civil do que expandir a rede federal visando ao atendimento de um maior contingente de jovens na formação profissional.

Frente a esse cenário, Cardoso (1994, p.47) indica a reforma institucional e, na distribuição de competências, tem como meta “promover a reforma do Ministério da Educação de maneira a reduzir suas responsabilidades como instância executora, concentrando sua função na coordenação e articulação com os estados e destes com os seus municípios”. A meta do programa FHC é a universalização do acesso ao 1º grau. Portanto, em seu entendimento, as demais etapas da educação básica não eram da competência do Estado.

Durante a leitura dessas propostas, percebeu-se a ênfase sobre as estratégias que o Estado se propõe a desenvolver para fomentar a competitividade. No que se refere especificamente à formação de professores para ensino técnico, Cardoso propõe a elaboração de projetos que visavam o estímulo e o envolvimento, por meio dos centros de pesquisa, que deveriam se dedicar “ao desenvolvimento de materiais pedagógicos e formação de professores para o ensino técnico e médio na preparação de livros didáticos, programas computadorizados de treinamento, materiais para o ensino técnico e experimental (...)” (CARDOSO, 1994, p.50).

Percebemos nestes intentos educacionais e nas ações propositivas a lógica predominante da instrumentalização e da segmentação do ensino técnico. Enquanto isso, o cenário mundial atrelado às estratégias da globalização impactava diretamente a economia e a política brasileira, impondo à educação profissional novos moldes de subordinação e adequação aos processos produtivos. O pano de fundo que sustentava essas políticas era os acordos entre o Estado e os organismos internacionais, como é o caso do Banco Mundial (BM).

Segundo Silva (2007), o Brasil é um dos maiores clientes do Banco Mundial, tendo contraído, desde 1949, empréstimos que chegam a US\$ 30 bilhões. E ainda se destaca que, no período de 1999 a 2002, houve privilégio aos setores de proteção social, finanças e leis, justiça e administração pública.

O plano de governo de FHC em 1994, segundo Helena Altman, já apresentava propostas de reformas educacionais alinhadas com as diretrizes do Banco Mundial, tais como a redução das taxas de responsabilidade do Ministério da Educação como instância executora; o estabelecimento de conteúdos curriculares básicos e padrões de aprendizagem; a implementação de um sistema nacional de avaliação do desempenho das escolas e dos sistemas educacionais para acompanhar a consecução das metas de melhoria da qualidade do ensino (SILVA, 2007, p. 20).

Essas análises nos proporcionam maior compreensão dos eixos estruturantes das políticas sociais e educacionais em vigência no governo FHC. As diretrizes do Banco

Mundial atingiram diretamente os sistemas de ensino, sobretudo o ensino profissional, uma vez que, atreladas à globalização e às inovações tecnológicas, passam a exigir um novo perfil de trabalhador. Segundo Kuenzer (2006), as mudanças ocorridas no mundo do trabalho no final da década de 1980 e início da década de 1990 alocaram a educação profissional a um lugar especial, pois:

na transição da hegemonia do paradigma taylorista/fordista de organização e gestão do trabalho para os novos paradigmas, tendo em vista as novas demandas de acumulação que deram origem a um novo regime fundado na flexibilização, configura-se uma nova concepção de educação profissional que, por consequência, traz novas demandas de formação de professores. Temos, portanto, sido solicitados a dar um salto de qualidade nesta formação, entendendo que a concepção da educação profissional e os espaços de atuação, a partir das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, trazem novos desafios, tanto para o capital quanto para o trabalho. (KUENZER, 2006, p.20)

Diante disso, entende-se que o cenário político econômico da época afetava diretamente as políticas da educação profissional e tecnológica, fazendo emergir um novo perfil de trabalhador e conseqüentemente um novo perfil de professor. As mudanças substanciais no movimento educacional se originam de projetos de cunho liberal que se complementam. Esses projetos se caracterizavam:

do ponto de vista da economia pela internacionalização do capital, do ponto de vista da organização do trabalho pela chamada reestruturação produtiva e do ponto de vista do Estado pela concepção de Estado Mínimo, que se materializa na concepção de público não estatal ou nas parcerias público-privadas, que cada vez mais deslocam para a sociedade civil o financiamento da educação. E do ponto de vista da ideologia, as tendências pós-modernas (...) a expansão das lógicas da fragmentação, da pulverização, da individualização, da competitividade, do presentismo, que têm sido o cimento ideológico das três macrocategorias acima citadas. (KUENZER, 2006, p.20)

As reformas experimentadas na educação profissional nestas décadas se devem, também, ao advento da “globalização”, que, por sua vez, é viabilizada e potencializada pelos avanços tecnológicos, principalmente pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) (MOURA, 2006, p. 195), o que possibilita a internacionalização e a capacidade de comunicação mundial. Com o *slogan* “Pense globalmente, aja localmente”, o capital se reveste de um discurso em prol da democracia e do desenvolvimento para fortalecer a

mundialização³¹ multinacional. Ao incentivarem a ação local, induzem a uma análise simplista e isolada da conjuntura sociopolítica, econômica e cultural dos países. Mészáros (2003, p.48) aponta que, ao separar o “global” das diferentes formas de inserção nos ambientes, também diversos, de contextos nacionais, com objetivos implícitos de se desviar a atenção das relações contraditórias que entrelaçam os Estados, também o “local”, dentro do qual se espera agir, torna-se absolutamente míope e em última análise sem significado. Neste sentido, esse autor afirma que:

se a democracia ficar confinada a essas ações locais, a tomada de decisão e as ações globais, que inevitavelmente afetam a vida de todos os indivíduos, seriam autoritariamente exercidas pelas forças econômicas e políticas dominantes – naturalmente dos Estados Unidos – de acordo com a posição ocupada por elas na hierarquia global do capital. (MÉSZÁROS, 2003, p. 49)

A arquitetura desses projetos hegemônicos induz os indivíduos a realizarem uma análise acrítica da situação, a não perceberem a falácia de uma democracia mundial, aflorando somente os aspectos que podem motivar os sujeitos a aderirem a tais projetos neoliberais sem resistência. Uma das características do neoliberalismo, segundo (GENTILI, 1996, p.75) é a alternativa de poder arraigado de estratégias políticas, econômicas e jurídicas, que, dentre outras finalidades, se detém em propagar uma reforma ideológica de nossas sociedades na difusão de um novo *sensu comum* que fornece coerência, sentido e legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante. Sendo assim, o *slogan* faz todo sentido. E, nesse arcabouço de estratégias e lógicas ideológicas, encontra-se “a escola, vinculada a uma política educacional que serve ao modelo capitalista do Estado brasileiro” (LIMA, 2009, p.33). Esse cenário requer que todos os indivíduos comprometidos com uma educação emancipatória e democrática, voltada para a coletividade do ser, enquanto grupos sociais e na perspectiva de transformação social, questionem e problematizem as propostas impostas por

³¹Chesnais (1996, p.15) considera mais adequado denominar o processo atual de mundialização do capital, pois ele representa o próprio regime de acumulação do capital. Afirma que, em primeiro lugar, a globalização é dada não pela mundialização das trocas, mas pela mundialização das operações do capital, em suas formas tanto industriais quanto financeiras. Em segundo lugar, nas primeiras etapas do ciclo de acumulação, o capital coloca em movimento um grande volume de mercadorias, mas, contraditoriamente, esse mesmo capital busca libertar-se da forma mercadoria, através do predomínio de mecanismos financeiros que possibilitem a acumulação ampliada do capital. Nesse contexto de mundialização da economia, tendo como estratégia central não mais somente o comércio exterior e o capital financeiro, mas, antes, o capital produtivo por meio do investimento externo direto (IED), surge um novo paradigma de empresa, com novas estruturas corporativas, novas formas organizacionais, novas formas de gestão, assentadas em nova base produtiva, aliada ao domínio da tecnologia, que nas últimas décadas tornou-se fator fundamental num contexto em que a competitividade e a produtividade estão enraizadas no universo produtivo.

determinações governamentais no que se refere às políticas educacionais vinculadas a esse modelo capitalista.

As bases que sustentam esses projetos neoliberais têm suas raízes em Adam Smith, que entendia que o Estado não deveria intervir na liberdade econômica do país, podendo, assim, a iniciativa privada se desenvolver. Freitas e Figueiredo (2008), citando Malagutti (2000), nos mostram que os liberais como Adam Smith (1723-1790) e Friedrich August Von Hayek (1899-1992) destacam que:

todo esforço da sociedade organizada deve ser empreendido visando reforçar a **liberdade econômica e a concorrência** em todos os níveis (...).repudiam toda e qualquer política “discriminatória” que **vise eliminar as desigualdades**, já que as diferentes condições sociais, [...] são concorrentes da relação entre o esforço individual (condição psicológica) e o ‘capital’ inicial (natural) de cada um. O mercado pode gerar desigualdades, mas nunca por meio de mecanismos discriminatório: a desigualdade é aceitável; a discriminação, intolerável (MALAGUTTI, 2000 *apud* FREITAS; FIGUEIREDO, 2008, p.217, grifos nossos).

Liberdade, capital concorrencial e individualidade são bases que sustentaram as políticas liberais. No entanto, as políticas de FHC incorporam outras características que as aproximaram das regras neoliberais, sendo destaque o capital monopolista e o Estado mínimo. Nesse movimento, o próprio capitalismo continha mecanismos racionais e eficientes de autorregulação das condições socioeconômicas de uma sociedade. Dessa forma, o papel do Estado deveria se limitar, prioritariamente, a garantir a propriedade privada. No Estado neoliberal o motor da história é o mercado, sendo a satisfação do consumidor o termômetro para as negociações, para os ranqueamentos entre os melhores “empresários”, para a sobrevivência dos indivíduos, para o empreendedorismo, entre outros. Assim, sobrevivem os mais criativos e prevalece o capital monopolista³², o que acaba por aglomerar uma massa de profissionais e não profissionais à margem da sociedade. Segundo Braverman (1981), na fase do capital monopolista:

o primeiro passo na criação do mercado universal é a conquista de toda a produção de bens sob a forma de mercadoria; o segundo passo é a conquista de uma gama crescente de serviços e sua conversão em mercadorias; o terceiro é um ‘ciclo de produto’, que inventa novos produtos e serviços, alguns dos quais se tornam

³² “A estrutura social, erguida sobre o mercado, é tal que as relações entre indivíduos e grupos sociais não ocorre diretamente, como combates cooperativos humanos, mas através do mercado como relações de compra e venda. Assim, quanto mais a vida social se transforma em uma densa e compacta rede de atividades interligadas nas quais as pessoas são totalmente independentes, tanto mais atomizadas elas se tornam, e mais seus contatos com os outros as separam em vez de torná-las mais próximas” (BRAVERMAN, 1981, p. 235-36).

indispensáveis à medida que as condições da vida moderna mudam para destruir alternativas (BRAVERMAN, 1981, p. 239).

Para o autor, esse movimento do capitalismo cria uma dependência tão forte na vida social que até mesmo o tempo ocioso dos indivíduos se torna “dependente do mercado”. Nesse processo, propaga-se a ideia de indivíduos empreendedores, que é difundida como forma de deduzir do Estado a responsabilidade social, como, por exemplo, a garantia de inserção e permanência dos indivíduos no mundo do trabalho, sobretudo do trabalho formal. Para Schumpeter (1985, p.54), o empreendimento é a realização de combinações novas, de fatores produtivos em que os empresários/empreendedores são os indivíduos cuja função é realizá-las, ou seja, combinar os fatores produtivos, reuni-los. Assim, compete aos sujeitos, por meio de suas habilidades e competências criativas, descobrir qual a melhor forma de combinar novos fatores produtivos e lançar ao mercado produtos que tenham como finalidade atender aos desejos explícitos e implícitos do consumidor. Sob a bandeira da liberdade, as políticas neoliberais induzem os indivíduos que sempre se desejam livres. No entanto, essa suposta liberdade não passa de uma falácia, na medida em que o sistema se organiza de forma que não proporciona escolhas ao indivíduo. Segundo Júnior e Lima (2004):

O Governo FHC teve no centro de suas prolapadas propostas políticas a construção e o fortalecimento da cidadania e o aumento das possibilidades de emprego (...) mediante o alardear da construção do novo cidadão brasileiro, cujo perfil teria como pilares o *modelo de competência, da empregabilidade* e da participação política e social nos rumos do país, contraditoriamente em meio a uma intensa mudança institucional e à construção de uma nova *organização social*, isso induzido por um novo paradigma de Estado, cuja racionalidade encontrava-se vazada por valores eminentemente mercantis. Tratava-se, sem dúvida, de um projeto político muito convincente, não fosse a conjuntura mundial e brasileira, neste último caso, com seus traços acentuados na segunda metade da década de 1990: 1) a disseminação do novo paradigma de organização das corporações em nível mundial, 2) a desnacionalização da economia brasileira 3) a desindustrialização brasileira, 4) a transformação da estrutura do mercado de trabalho, 5) a terceirização e a precarização do trabalho em função de sua reestruturação, 6) a reforma do Estado e a restrição do público conjugada com a ampliação do privado, 7) a flexibilização das relações trabalhistas, 8) o enfraquecimento das instituições políticas de mediação entre a sociedade civil e o Estado, especialmente dos sindicatos, centrais sindicais e partidos políticos e 9) trânsito da sociedade do emprego para a sociedade do trabalho, isto é, a tendência ao desaparecimento dos direitos sociais do trabalho (JÚNIOR; LIMA, 2004, p. 6).

Embora o quadro apresentado possa nos parecer motivador, pois se propôs à construção e ao fortalecimento da cidadania, além de novas possibilidades de emprego, ele se constitui sob as bases de uma política privatista e neoliberal. Fomenta o modelo de

competência e transmite para o sujeito a condição da empregabilidade. A cidadania no governo FHC foi subjugada às “lógicas do mercado”, conforme explicitado nas palavras de Coutinho (1998).

(...) o sentido último da "reforma" proposta pelo governo FHC não aponta para a transformação do Estado num espaço público democraticamente controlado, na instância decisiva da universalização dos direitos de cidadania, mas visa a submetê-lo ainda mais profundamente **à lógica do mercado** (COUTINHO, 1998, p. 01, grifos nossos).

Nessa perspectiva pode-se considerar que o governo FHC apartou os direitos sociais, a cidadania, do sujeito social. Nesse sentido, o Estado é sempre o “Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante que, também graças a ele, se torna a classe politicamente dominante e adquire, assim, novos meios de oprimir e explorar a classe dominada” (LÊNIN, 1986, p. 16). Ou seja, o Estado vai se eximindo de suas obrigações à medida que passa a transferir os seus deveres para a sociedade civil, transformando-se em um Estado Mínimo. Nesse ciclo o cidadão se torna cada vez mais dependente das leis do capital e, para garantir sua sobrevivência, vende a sua força de trabalho sem questionar o sistema capitalista, se posicionando nesse processo, numa condição de alienação, de sujeição aos sistemas produtivos. Para Gentili (1996, p.76), as “políticas de Estado estimulam a educação para o atendimento, a subordinação às leis do mercado onde a escola passa a incorporar, como uma de suas finalidades, a de formar para o mundo do emprego”. Entretanto, Moura (2008, p.26) afirma que “os postos de trabalho no século XXI geram um emprego precarizado, temporário, terceirizado, quarterizado, quinterizado³³ etc., provocando novas relações sociais de trabalho”. Essa perspectiva vai de encontro ao entendimento de Marx de que “o trabalho é interpretado como instrumento de libertação do homem, de formar *no e para* o trabalho”. Para Marx (2008), é no contato em que os seres humanos estabelecem com a natureza, na necessidade de transformá-la para produzir a sua subsistência, por meio do trabalho, que se pode perceber como eles concebem a vida e as suas ideias perante o mundo social. Por outro lado, tem-se, na perspectiva do liberalismo, a ideia, segundo Mises (1998, p. 54), de “que a característica marcante do homem é o fato de ele não parar de mirar no avanço de seu bem-

³³ As práticas de terceirização, quarteirização e quinterização estão se transformando em ferramentas ou estratégias de gestão cada vez mais constantes nas grandes empresas, sobretudo nas transnacionais, conforme apresenta CARAVANTES, Geraldo R., PANNO, Cláudia C. e KLOECKNER, Mônica C. **Administração: teorias e processos**. 1ª edição, São Paulo: Ed. Pearson. 2005. Outras referências sobre esse assunto podem ser encontradas em BARAÚNA, Augusto Cezar Ferreira de. **A terceirização à luz do direito do trabalho**. São Paulo: LED, 1997.

estar individual, em buscar satisfazer as suas necessidades materiais”. É a contradição que prevalece entre o capitalismo e o trabalho. É preciso perceber que são justamente os homens que transformam as circunstâncias; que o próprio educador precisa ser educado (MARX; ENGELS, 2008, p.118). Nessa perspectiva, nos cabe desvelar as ideologias constituídas e determinantes do processo histórico no qual se determinam as políticas de formação docente e as condições de trabalho desse profissional, atentando para as concepções de homem, trabalho, educação e sociedade.

Frente a esse contexto consideramos que muitos professores da EPT fortaleceram essa relação subordinada do ensino técnico às leis do mercado, pois, diante da fragilidade de sua formação, o próprio professor foi recrutado pelo mercado de trabalho. Apple (2005) considera que os programas de formação de professores, nessa lógica neoliberal, foram vítimas de uma tecnização de conteúdos, no sentido de que a reflexão social e a compreensão crítica foram erradicadas dos cursos. No que se refere à formação do trabalhador, Kuenzer (2006) considera que esse período representa um processo de consumo predatório da força de trabalho assegurado pela exclusão includente:

ou seja, o mercado expulsa os trabalhadores do emprego formal, mas os reaproveita em pontos mais precarizados ao longo da cadeia. E é esse processo de consumo predatório da força de trabalho, ao longo das cadeias produtivas, que assegura, pela redução dos custos de produção, a competitividade nos planos nacional e internacional. Se há um processo de exclusão includente do ponto de vista do mercado, do ponto de vista da educação ocorre um processo similar e contrário àquele dialeticamente relacionado: a inclusão excludente. Ou seja, professam-se políticas e criam-se alternativas educacionais que atendam à inclusão de um número cada vez maior de alunos ao longo do sistema educacional. Esta inclusão, contudo, quando se dá em percursos pedagógicos precários, constitui-se falsa inclusão, muitas vezes com caráter meramente formal e certificatório, sem que dela resulte qualidade de formação. Desta forma, a inclusão excludente na ponta da educação apenas reforça, quando não justifica, o consumo predatório da força de trabalho ao longo das cadeias produtivas (KUENZER, 2006, p.29).

Kuenzer assevera que foi em decorrência desse sistema predatório que a China se firmou como uma potência mundial na oferta de produtos a baixo custo, uma vez que o país não respeita os direitos trabalhistas e a jornada de trabalho dos sujeitos. Esse quadro coloca a formação dos professores para a EPT numa condição de possibilitar a ruptura dessa lógica inclusiva excludente.

Compreender, refletir, questionar e analisar as relações sociais e produtivas bem como as formas nas quais elas se materializam e se concretizam visando à sua transformação deveria ser um dos eixos estruturantes da formação de docentes para a EPT, pois possibilitaria

maior conscientização dos sujeitos sociais sob seu lugar neste sistema produtivo. Partindo desse pressuposto, entendemos por meio dos estudos de Marx e Engels (2008) que a produção da vida:

seja da própria vida pelo trabalho, seja a de outros, pela procriação, nos aparece como dupla relação: de um lado como relação natural, de outro como relação social – social no sentido de se compreender por isso a cooperação de vários indivíduos, em quaisquer condições, modo e finalidade. De onde se segue que um modo de produção ou uma determinada fase industrial estão sempre ligados a uma determinada forma de cooperação (...) e que essa forma de cooperação é, em si própria, uma “força produtiva” (MARX; ENGELS, 2008, p.55).

As ideias desses autores corroboram para o nosso entendimento de como as forças produtivas condicionam o estado social e de que às vezes elas aparecem como totalmente independentes e separadas dos indivíduos, como um mundo apartado ao lado deles. Segundo Marx e Engels, “temos uma totalidade de forças produtivas que adquiriram como que uma forma objetiva e que, para os próprios indivíduos, não são mais suas próprias forças, mas as da propriedade privada” (MARX; ENGELS, 2008, p.103). Isso implica reconhecer que a lógica está no meio de produção, no modo de produção.

Diante dessas afirmativas e considerando a fragilidade da formação de professores para a EPT, pensávamos que, superado o período da ditadura militar e diante do movimento coletivo para a elaboração da nova LDB, teríamos garantido os fundamentos para uma formação de professores que se sustentasse e se consolidasse por meio de diretrizes legais que a colocaria num patamar mais sólido, rompendo com o estigma de uma formação aligeirada e imediatista. Contudo, a expectativa de que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 fosse consolidar as políticas de formação de professores foi frustrada. Embora esta lei não reconheça a EPT como parte da educação básica e nem como uma modalidade de educação, destina os artigos 39 a 42 para a sua regulamentação. Entretanto, não há nenhuma referência sobre a formação de professores para o ensino técnico. Os artigos 61 a 67 do Título VI, “Dos Profissionais da Educação”, regulamentam a formação de professores da educação básica e superior. Sobre a educação básica, fica determinado no art. 62 que:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em **universidades e institutos superiores de educação**, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na

educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (LDB, nº 9.394/1996, grifos nossos)

A LDB regulamenta que a formação de professores poderá acontecer tanto nas universidades quanto nos institutos superiores de educação. Nesse sentido, indagamos: que formação docente almejamos? Entendemos essa regulamentação como uma forma despolitizada de conceber a formação de docentes, pois as universidades foram historicamente o *locus* de formação docente, e, no entanto, no lugar de consolidá-la como tal, o Estado, por meio de artifícios políticos, a coloca em segundo plano. As universidades se caracterizam:

pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral (MEC, 2012, s/p)³⁴.

Em contrapartida, os institutos superiores de educação, regulamentados pela Resolução CNE/CP nº 1/1999, se definem conforme o exposto no art. 4º:

Os institutos superiores de educação contarão com corpo docente próprio apto a ministrar, integradamente, o conjunto dos conteúdos curriculares e a supervisionar as atividades dos cursos e programas que ofereçam. § 1º O corpo docente dos institutos superiores de educação, obedecendo ao disposto no Art. 66 da LDB, terá titulação pós-graduada, preferencialmente em área relacionada aos conteúdos curriculares da educação básica, e incluirá, pelo menos: I - 10% (dez por cento) com titulação de mestre ou doutor; II - 1/3 (um terço) em regime de tempo integral; III - metade com comprovada experiência na educação básica (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1/1999).

Frente a esse contexto legal, reconhecemos que as universidades se destinam a uma formação que se sustenta na indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Isso a coloca em um patamar de vantagem em relação aos institutos superiores de educação. Em se tratando de educação profissional, entendemos que a formação dos professores necessita se estruturar neste paradigma. Ou seja, acreditamos que o ensino e a pesquisa, quando tratados de forma indissociável, poderão colaborar com uma melhor compreensão dos processos inerentes às relações sociais e aos processos produtivos, pois exigirá que o

³⁴Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=116&option=com_content&view=article. Acesso em: 15/11/2011.

professor-pesquisador busque, na relação teoria e prática, sustentação para refletir as condições em que se desenvolvem as forças produtivas no mundo do trabalho. Diante dessas considerações, entendemos que deslocar a formação de professores das universidades para os institutos compromete a sua qualidade na medida em que concebemos os institutos como uma estrutura organizacional limitada. Portanto, a LDB compromete a formação de professores e mais uma vez consolida o plano emergencial dessa formação, o que se ratifica com a promulgação da Resolução nº 2 de 26 de junho de 1997. Essa resolução, em decorrência da fragilidade política de formação docente apontada na LDB, visa a regulamentar a formação de professores, por meio de 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. Essa regulamentação nos remete aos preceitos postos pelos esquemas I e II, em 1971. Assim sendo, entendemos que essa resolução é uma versão maquiada desses esquemas que objetivavam, especificamente, a supressão da lacuna de professores habilitados para determinadas disciplinas, como por exemplo, matemática e física, e em determinadas regiões do país.

Art. 1º - A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecida por esta Resolução. Parágrafo único - Estes programas destinam-se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 02/1997).

Interessante observar os argumentos expressos nesse parecer, pois eles conferem legitimidade ao profissional-professor que necessita primordialmente de domínio dos conhecimentos científicos específicos de sua área. Assim, compete à escola proporcionar, via de acesso rápido, os instrumentos para adequadamente torná-lo um professor. Esse contexto reafirma a formação de professores num terreno frágil, subsidiado por programas frágeis, efêmeros, emergenciais, mas que, pelas circunstâncias históricas, tornaram-se recorrentes e perenes, consolidando-se na história da educação brasileira e colocando a formação desses profissionais subjugada a segundo plano. Para Santos (2008), o caráter emergencial permanece com a promulgação da resolução nº 02/1997. Essa resolução, quando se destina a implantar o “Programa Especial de Formação de Professores”, vem, novamente, “adjetivando a forma de oferta como especial, prevalecendo a base que há mais de 25 anos vem sustentando esta formação que é o imediatismo e a emergência” (SANTOS, 2008, p.132). No

entendimento de Frigotto (2006, p. 44) “a LDB, no aspecto organizativo enfatiza a educação como serviço, regulado pelo mercado, e não mais como direito social”.

Além de não determinar políticas de formação de professores, permanecendo essas no limiar dos programas, a LDB não reconhece a educação profissional como um campo específico de educação, nem mesmo como parte da educação básica, deixa brechas para a promulgação do decreto nº 2.208/97, que institucionaliza a dualidade do ensino. Esse decreto vem na contramão dos pressupostos de uma formação integrada do sujeito. Em contraposição das lutas sociais, esse decreto tem sua marca histórica por representar uma ruptura na educação profissional, quando “proíbe” a integração do ensino médio e ensino técnico. A partir da promulgação desse decreto, o sonho da formação integrada teria de ser adiado tendo em vista as propostas de uma educação profissional fragmentada e aligeirada para atender de forma imediatista aos imperativos do mercado de trabalho, conforme previsto no Art. 5º, onde se diz que: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”. (DECRETO Nº 2.208/97).

Assim, a educação profissional passa a organizar-se de forma independente do ensino médio, tendo como foco a qualificação da força de trabalho, como foco o trabalho produtivo, para o mercado de trabalho, o que representava um retrocesso na história da educação brasileira. Retrocesso no sentido de que esse desdobramento ensino médio (escola propedêutica) e educação profissional (escola para trabalhadores) remetia ao dualismo estrutural que imperou nos séculos passados. Assim, a promulgação desse decreto não aconteceu de forma pacífica. Foi um processo polêmico que mobilizou educadores, formadores, dirigentes e todos aqueles que idealizavam uma educação integral do ser humano na luta pela sua revogação.

A implantação dos currículos desarticulados e desintegrados, proporcionados pelo decreto nº 2.208/97, consequência das políticas neoliberais do governo FHC, evidenciou-se o dilema no que tange aos limites, possibilidades e concepções de continuidade, no sentido de verticalização do ensino proporcionando o acesso ao nível superior, ou seja, mais educação, e terminalidade concebendo a demanda do mercado e dos modos de produção capitalista. Contudo, não podemos deixar de atentar para o fato de que a instituição escolar produz conhecimentos que favorecem a compreensão da relação entre homem, sociedade, educação e trabalho. Portanto, subjaz essa compreensão a emergência do binômio, formação geral e preparo técnico para o trabalho.

Nessa perspectiva, pressupõe-se o enfrentamento da superação do paradigma reducionista posto pela divisão social do trabalho e no dualismo da educação. Quanto ao reducionismo que reforça a divisão social do trabalho, considera-se a existência de distinção entre a classe operária, que irá executar a tarefa no processo produtivo, e a classe dirigente, que irá planejar as tarefas da produção. Lopes (1997, p 17) afirma que “a divisão social do trabalho engendra a divisão social do saber e da cultura: há os que sabem e os que fazem, os que têm cultura e os que não têm”. Dessa forma, a dualidade estrutural se revelava nos modos de organização da produção, estruturando a sociedade em dois grupos sociais distintos, o grupo dos dirigentes, a burguesia, e o grupo dos trabalhadores, o proletariado, decorrentes da divisão social do trabalho. A divisão social do saber e da cultura origina-se do dualismo educacional³⁵ que traz em seu bojo a discriminação do trabalho manual destinado, geralmente, aos procedentes de classes sociais menos privilegiadas. Percebem-se marcas desse dualismo refletido na atualidade quando o direito à educação está focado em atender aos imperativos do mercado de trabalho e ainda no que se refere à seleção dos saberes sociais e culturais selecionados no plano de valores e conhecimentos para a formação escolar do sujeito.

Nesse contexto “o ensino médio e a educação profissional se veem em condições legais para fazer uma reforma estrutural, rompendo com uma dualidade estrutural” (KUENZER, 1999, p. 69) que historicamente vem acompanhando os processos formativos na educação brasileira. Essa dualidade estrutural influenciava e influencia a formação dos trabalhadores brasileiros. Ela tem como característica demarcar a trajetória formativa e educativa dos diferentes grupos sociais, onde uns iriam desempenhar as funções intelectuais, outros iriam desenvolver as atividades instrumentais, em uma “sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo – a ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado, e de execução por outro” (KUENZER, 1999, p.122).

Para reverter uma condição colocada historicamente à EPT, não basta apenas identificar os seus problemas e entraves. É preciso ir além, pois, segundo Arroyo (1999, p. 57) é “preciso sair do ‘espetáculo da denúncia’ em direção a atitudes e propostas que tire a educação escolar do lugar comum, dar o próximo passo em direção a ações que interrompam o processo e deem novos rumos à educação”. A derrubada desse decreto, no governo Lula, foi

³⁵A reforma Capanema, em 1942, será o marco da institucionalização dessa dualidade: “para as elites, são criados os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com três anos de duração, sempre destinados a preparar os estudantes para o ensino superior” e, para os trabalhadores instrumentais uma formação profissional “em nível médio de 2º ciclo: o agrotécnico, o comercial técnico, o industrial técnico e o normal, que não davam acesso ao ensino superior” (KUENZER, 2000, p. 28).

uma das atitudes que, se por um lado não revolucionou a educação profissional, por outro proporcionou pequenos avanços apresentados no decreto nº 5.154/2004, que abordaremos mais adiante. Todavia, compete ressaltar que a revogação desse decreto é resultado de lutas e resistência, o que nos possibilita acreditar que é possível mudar os rumos da história.

Apple (2005, p. 14) assinala que “por trás de todas as propostas educacionais há visões de uma sociedade justa e de um bom aluno”. O discurso proclamado pelos governantes tende a apelar para o lado emocional, visando à comoção e adesão da população. A princípio, é comum que todos desejem uma sociedade mais justa e ter bons alunos em sala de aula. No entanto, essa sociedade mais justa, no caso brasileiro, ainda não existe. Mesmo porque não é essa a sociedade determinada pelo capitalismo. As reformas neoliberais, vivenciadas no Brasil, se caracterizam por ter o neoliberalismo sustentado pelos princípios centrais do liberalismo econômico clássico, embora haja diferenças cruciais entre ambos.

Enquanto o liberalismo clássico representa uma concepção negativa do poder do Estado, no sentido de que o indivíduo era tido como um objeto a ser libertado das suas intervenções, o neoliberalismo acabou por representar uma concepção positiva do papel do Estado, ao criar o mercado apropriado, pois fornece as condições, leis e instituições necessárias a seu funcionamento. No liberalismo clássico, o indivíduo é caracterizado como tendo uma natureza humana autônoma e podendo praticar a liberdade. No neoliberalismo, o Estado procura criar um indivíduo que seja um empreendedor, ousado e competitivo. No modelo clássico, o objetivo teórico do Estado era limitar e minimizar o seu papel, baseado em postulados que incluíam o egoísmo universal; a teoria da mão invisível; e a máxima política do *laissez-faire*. Na troca do liberalismo clássico para o neoliberalismo, então, há um elemento a mais, pois tal troca envolve uma mudança na posição do sujeito, de *homo economicus* – que se comporta naturalmente a partir do interesse próprio e é relativamente separado do Estado – para o *homem manipulável* – é criado pelo Estado e continuamente encorajado a ser responsivo perpetuamente. Não significa que a concepção do sujeito interessado por si próprio seja substituída, ou destruída, pelos novos ideais do neoliberalismo, mas que em uma era de bem-estar universal, as possibilidades perceptíveis de uma preguiçosa indolência criam as necessidades de formas novas de vigilância, fiscalização, avaliação de desempenho e, em geral, de formas de controle. Nesse modelo, o Estado toma para si a função de nos manter a todos acima da nota. O Estado providencia que cada um faça “um empreendimento contínuo de si próprio...”, o que parece ser um processo de “governar sem governar”. (OLSEN, 1996 apud APPLE, 2005, p.37-38).

É nesse cenário político, onde o neoliberalismo concebe o mercado como o motor e o regulador da sociedade, tendo o Estado um papel fundamental no intuito de fomentar no indivíduo, a sua capacidade para que, possa ser ou se tornar, um empreendedor, ousado e competitivo. Portanto, é sob essa matriz ideológica, política, econômica e cultural que a formação de professores para a EPT, na era FHC, não avança, pois a década de 1990, não priorizou as necessidades provenientes do ensino técnico, muito menos a de se formar

profissionais para esta modalidade de ensino. Frigotto (2006, p. 21), afirma que essa época, “não sem resistências, foi de profunda regressão no plano dos direitos sociais e subjetivos. Transitou-se da ditadura civil-militar para a ditadura do mercado”. E, ainda, esse autor considera que “não é inocente o ideário pedagógico dos parâmetros e diretrizes curriculares e dos processos de avaliação centrados na concepção produtivista e empresarial das competências, da competitividade e da empregabilidade” (FRIGOTTO, 2006, p. 21).

1.4 A formação de professores nos anos 2000

Considerando nossas reflexões sobre o cenário político, econômico e educacional do Brasil vivenciados na década de 1990, iniciaremos nossas discussões dos anos 2000 com a promulgação do decreto nº 5.154/2004, que vem substituir o decreto nº 2.208/1997, discutido anteriormente.

1.4.1 Decreto n. 5.154/2004: desafios para uma educação politécnica

Inerente ao processo de promulgação do decreto nº 5.154/2004 foi a luta de educadores como Frigotto (2005), Ciavatta (2005), Ramos (2005), Kuenzer (2006), dentre outros, que resistiram aos desmandos das políticas neoliberais e lutaram em prol de uma educação integrada. A revogação do decreto 2.208/1997 e a edição do decreto 5.154/2004 foi fruto desse processo de resistência. Embora tenha representado um avanço para a EPT, ao possibilitar a educação profissional integrada, o decreto 5.154/2004 não rompeu com o dualismo educacional historicamente presente na educação brasileira.

No Brasil, o dualismo das classes sociais, a desigualdade no acesso aos bens e aos serviços produzidos pelo conjunto da sociedade, se enraíza no tecido social através de séculos de escravismo e de discriminação do trabalho manual. Sua organicidade social está em reservar a educação geral para as elites dirigentes e destinar a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados. (...) A origem recente da ideia de integração entre a formação geral e a educação profissional, no Brasil, está na busca da superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira (...) Na busca uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, assumindo o conceito de politécnica (CIAVATTA, 2005, p.87-88).

Portanto, a educação politécnica seria uma forma de superar esse dualismo educacional. A politecnia pode ser entendida como expressão educacional da qual a lógica do trabalho não é mais alienada, e que, portanto, “leva a formação do homem omnilateral, abrangendo os aspectos físico, mental e técnico, bem como considerando a inseparabilidade da educação e da política; e articulação entre o tempo livre e o tempo de trabalho, isto é, o trabalho, o estudo e o lazer” (LOMBARDI, 2011, p.357). Para Saviani (2003, p. 136) “noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”.

A sociedade moderna, que generaliza as exigências do conhecimento sistematizado, é marcada por uma contradição: como se trata de uma sociedade alicerçada na propriedade privada dos meios de produção, a maximização dos recursos produtivos do homem é acionada em benefício da parcela que detém a propriedade dos meios de produção, em detrimento da grande maioria, os trabalhadores, que possuem apenas sua força de trabalho. Na sociedade capitalista, a ciência é incorporada ao trabalho produtivo, convertendo-se em potência material. O conhecimento se converte em força produtiva e, portanto, em meio de produção. Assim, a contradição do capitalismo atravessa também a questão relativa ao conhecimento: se essa sociedade é baseada na propriedade privada dos meios de produção e se a ciência, como conhecimento, é um meio de produção, deveria ser propriedade privada da classe dominante. No entanto, os trabalhadores não podem ser expropriados de forma absoluta dos conhecimentos, porque, sem conhecimento, eles não podem produzir e, se eles não trabalham, não acrescentam valor ao capital. Desse modo, a sociedade capitalista desenvolveu mecanismos através dos quais procura expropriar o conhecimento dos trabalhadores e sistematizar, elaborar esses conhecimentos, e devolvê-los na forma parcelada (SAVIANI, 2003, p.136).

Ou seja, a própria fragmentação dos currículos escolares e a dualidade da educação são derivadas da lógica do capital. Capital esse que sobrevive de parcelar a educação, o trabalho produtivo, as classes sociais, o conhecimento. No entanto, comumente esse mesmo capital se vê preso nas “armadilhas” que ele cria. As contradições que emanam do sentido cada vez maior de acrescentar valor ao capital. Contudo, o seu jeito “maquiavélico” de dominar o mundo encontra saídas adjacentes para essas contradições. Nesse caso específico, para a manutenção do capital, o indicativo foi oferecer ao trabalhador um conhecimento fragmentado, parcelado, divorciando o conhecimento geral do conhecimento técnico. Adam Smith (1983, p. 65) sintetizou todo esse processo em uma única frase: “instrução para os trabalhadores sim, porém, em doses homeopáticas”. Ou seja, deve-se aprender o minimamente necessário ao desenvolvimento de sua força produtiva, ao aprendizado das técnicas instrumentais.

Diante desse contexto, foi se consolidando, sobretudo na educação profissional, uma concepção capitalista burguesa que se estrutura sob o conceito de um ensino

profissionalizante dilacerado. Nesse sentido, segundo Saviani (2003) se formam “trabalhadores para executar com eficiência determinadas tarefas requeridas pelo mercado de trabalho”.

Tal concepção também vai implicar a divisão entre os que concebem e controlam o processo de trabalho e aqueles que o executam. O ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo. A noção de politecnia contrapõe-se a essa ideia, postulando que o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho (SAVIANI, 2003, p. 138).

Essa forma dual de conceber a educação está estritamente relacionada aos modos de produção do taylorismo/fordismo, que tinha por finalidade atender a uma divisão social e técnica do trabalho que, por sua vez, estabelecia nítidas fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, e, conseqüentemente, separando os saberes teóricos dos saberes práticos. Esse contexto foi fruto de relações de classe bem definidas que determinam as funções a serem exercidas por dirigentes (classe burguesa) e trabalhadores (classe de proletariados) no mundo de produção capitalista.

No entanto, é sob as bases dos pressupostos da indissociabilidade dos “aspectos manuais e intelectuais” que o decreto nº 5.154/2004 foi promulgado. Todavia, o processo de ruptura com a estrutura dual de educação e de trabalho, pautada em uma educação para os que irão “pensar” e outra para os que irão “executar” os modos de produção, ainda não aconteceu. Embora possamos reconhecer os avanços desse decreto, ainda contamos com os vestígios de todo o movimento de desmonte do ensino profissional ocasionado com o decreto nº 2.208/1997.

1.4.2 Políticas de formação de professores para a EPT: perspectivas de evidência

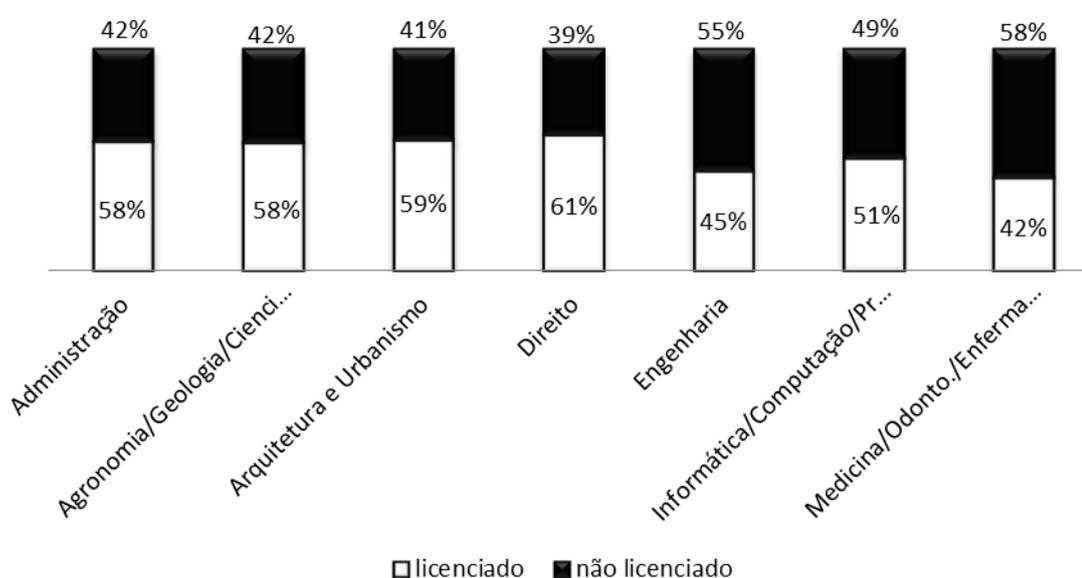
É sob o cenário de “recomeço”, de “reconstrução” da história da EPT que se inicia, em 2006, um movimento para debater a formação dos professores para a educação profissional. Nessa época, o Ministério da Educação (MEC), por meio do então diretor de políticas da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)³⁶, Luiz Caldas, admite que ainda

³⁶ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lic_ept.pdf>. Acesso em: 15/11/2011.

não se evidenciaram políticas públicas incisivas e contínuas de qualificação docente para a Educação Profissional e Tecnológica. Afirma a existência de um fosso na formação dos profissionais da educação, o que requer, segundo ele, o aumento de cursos de licenciaturas, a revisão dos cursos atuais, a criação de novas licenciaturas e de programas de educação continuada para os profissionais que já se colocaram no ofício de ensinar. Para tanto, o MEC criou o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) conforme anunciado na introdução deste trabalho. Nesse contexto, a formação pedagógica para professores graduados, mas não licenciados, é implementada. Isso foi feito, sobretudo, para regulamentar a formação de professores para a EPT, pois, especialmente na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), havia um grande número de profissionais graduados, porém não licenciados, lecionando para os alunos dos cursos técnicos de nível médio.

Visando à confirmação dessa assertiva, fizemos uma pesquisa na *homepage* do Inep sobre a formação dos professores da educação básica, segundo a sua área de formação. Foi consultado o ano de 2007 por ser o ano em que se evidencia o processo de discussão da formação de professores para a EPT, promovido pelo governo Lula. O resultado está apresentado no Gráfico 7, a seguir.

Gráfico 7: Número de professores de Educação Básica com formação superior, segundo a Área de Formação, Brasil - 2007



Fonte: MEC/INEP/DEED

O Gráfico 7 confirma nossos pressupostos sobre um significativo número de professores não licenciados atuando na educação básica, especificamente na educação profissional. Temos uma média de 46% de profissionais liberais nas salas de aula que são consequência de uma história recorrente de um modelo de formação que não supera o seu caráter de programas especiais, o que ocasiona falta de políticas públicas educacionais de Estado, para a formação de professores, sobretudo para a EPT. Gariglio e Burnier (2012, p.213) citando Oliveira (2000), fazem uma articulação desse modelo predominante de formação docente aos interesses dominantes, considerando a possibilidade e a perspectiva que, o professor da educação profissional, pela sua influência na formação do trabalhador, seja preparado criticamente para levantar questionamentos (...) sobre a relação capital x trabalho.

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

Analisar criticamente esse cenário requer problematizar as relações de poder coexistentes na promulgação de propostas, via programas, determinadas por decretos ou normas governamentais e regulamentais bem como conhecer e refletir sobre a materialização dessas propostas nas instituições de ensino. É preciso problematizar também as implicações de se admitir o exercício da docência para aqueles profissionais que não se formaram para tal. Isso exige compreender a educação³⁷ como um processo dialético-crítico, um movimento contraditório, uma vez que se insere em um processo histórico, político, econômico e social.

Ou seja, implica descortinarmos as relações sociais e produtivas que prevalecem em nossa sociedade, em que o trabalho é compreendido em sua dimensão estritamente produtiva.

³⁷ Para Mészáros, a educação formal não é a força ideologicamente primária que cimenta o sistema capitalista; nem é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou "consenso" quanto for capaz a partir de dentro e através dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada a promulgação ativa – ou mesmo a mera tolerância – de um mandato às suas instituições de educação formal que as convidasse a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo: ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no domínio educacional, os remédios "não podem ser formais; eles devem ser essenciais". Por outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (MÉSZÁROS, 2005).

Kosik (2001, p. 211) nos alerta de que o trabalho no sentido econômico se distancia do sentido ontológico, filosófico, pois no “sentido econômico ele cria a forma específica, histórica e social de riqueza”. Nesse sentido, o trabalho que forma a riqueza da sociedade capitalista não é o trabalho em geral; é determinado trabalho. Nesta perspectiva, podemos considerar que do “ponto de vista da economia o trabalho se manifesta como regulador e como estrutura ativa das relações sociais na produção. O trabalho como categoria econômica é a atividade produtiva social, que cria a forma específica da riqueza social”. (KOSIK, 2001, p.211)

Compreender o trabalho para além de sua forma econômica é necessário para delimitar os modelos sociais que prevalecerão em nossas práticas docentes, e especialmente para refletirmos sobre o perfil do trabalhador que desejamos formar. Sob esse ponto de vista, corroborando com essas ideias, Kuenzer (2008, p. 33) afirma que uma das dimensões primordiais na formação de professores na EPT é aquela que se “propõe a estudar o trabalho em sua dimensão ontológica, como constituinte do ser social capitalista”. Concordando com a posição desses autores, apresentamos o pressuposto de que a profissão docente exige, além dos saberes apropriado para o seu desenvolvimento, a incorporação da tarefa de, ao formar os profissionais do ensino, despertar-lhes a consciência político-social. Esse profissional do humano é um sujeito histórico, é o *homo faber*, aquele que se faz *pelo* trabalho, cuja ação humana é uma ação consciente. Trata-se da consciência da *práxis* (MARX; ENGELS, 2008, p.27). Nesse sentido, compreendemos, assim como Moura (2008b), que a formação e a capacitação docente devem ir além da aquisição das:

técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes (...) o objetivo macro é mais ambicioso e deve privilegiar a formação no âmbito das políticas públicas do País, principalmente as educacionais, numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia. (MOURA, 2008b, p. 205-206)

O que se propõe é uma ruptura com os modelos históricos de formação aligeirada que vem, ao longo dos anos, se fortalecendo no cenário da EPT no Brasil. A *homepage* da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) divulgou que o País está vivenciando a maior expansão de sua história, pois, de 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Nos últimos oito anos, o Ministério da Educação entregou à população as 214 previstas no plano de expansão da rede federal de educação profissional.

Atualmente, são 354 unidades e quase 400 mil vagas em todo o país. Até o primeiro semestre de 2012 serão entregues 81 novas unidades³⁸.

Embora reconheçamos a importância do crescimento da RFEPCCT e a acuidade de algumas ações no início do governo Lula, como, por exemplo, a revogação do decreto nº 2.208/1997 e a desativação do PROEP, em relação à formação de professores para a EPT, não se evidenciaram mudanças. Algumas ações implantadas nos oito anos do governo Lula e que vêm sendo implementadas pelo governo da presidenta Dilma foram e são de suma importância para a educação profissional. Dentre essas ações, destacamos: a) a retomada do ensino médio integrado ao ensino técnico; b) a expansão da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica por meio da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs); d) o investimento financeiro em infraestrutura (laboratórios, prédios, equipamentos, etc.); e) o investimento e fomento em programas para a educação de jovens e adultos; f) os programas de fomento e incentivo à pós-graduação; e g) o investimento em programas de pesquisa, como por exemplo, o Bic-Jr³⁹. Portanto, não podemos negar os avanços da EPT a partir de 2003. Entretanto, embora o governo federal tenha fomentado – por meio de fóruns, *workshop*, seminários, grupos de trabalho – as discussões acerca das políticas para a EPT, percebemos vestígios de políticas educacionais imediatistas e minimalistas em prol de um mercado regulador.

Na recente publicação “Enfrentando a mão de obra”, o então Secretário da SETEC, Eliezer Pacheco, inicia seu texto falando sobre a repercussão nacional da escassez de trabalhadores qualificados e evidencia os motivos que colocaram a EPT na pauta do País, bem como a notória falta de mão de obra em diversos setores da economia. Em resposta a essas questões, o secretário expõe as iniciativas e ações do governo federal frente à demanda dessa mão de obra qualificada. Para ele, merecem destaque as seguintes ações e iniciativas do governo:

o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC), (...) onde se prevê que alunos das redes públicas façam, no contraturno escolar, um curso técnico. (...) O projeto ainda beneficiará trabalhadores que recebem o seguro desemprego e beneficiários dos programas de inclusão produtiva, como o Bolsa Família, que também poderão fazer cursos de qualificação profissional. (...) a mudança do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). A partir do Pronatec, ele

³⁸ Dados disponíveis em http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2. Acesso em 02 jan. 2012

³⁹ Bic-Jr é um Programa de Bolsas de Iniciação Científica Júnior, que tem por finalidade incentivar os alunos do ensino médio de escolas públicas a participarem de trabalhos de pesquisa nas instituições de ensino superior.

proporcionará financiamento para quem desejar fazer **curso técnico em uma instituição privada**, nos mesmos moldes que ocorre hoje com as faculdades e universidades. O novo FIES ainda terá uma linha de **crédito especial para os empresários** que queiram qualificar os trabalhadores de sua própria empresa. O **ensino técnico a distância** também será ampliado com o programa. A Escola Técnica Aberta do Brasil (E-Tec) será uma alternativa concreta aos municípios de pequeno e médio porte que não contam com uma escola técnica, mas poderão ser um polo de **educação à distância**. Estudos comprovam que esta modalidade **é tão ou mais** eficiente que o ensino presencial. (PACHECO, 2011, s/p, grifos nossos⁴⁰)

Esse discurso tem uma tonicidade de ações e iniciativas mercadológicas que visam a uma capacitação aligeirada, reducionista e imediatista para a inserção dos jovens nos postos de trabalho, atendendo a uma demanda, a um déficit de força de trabalho qualificada para os processos de produção. Conforme publicado pelo MEC a meta do PRONATEC é de capacitar 270 mil alunos até o fim de 2014.

Merece destaque em seu texto o discurso referente ao direcionamento de créditos para os empresários qualificarem seus trabalhadores. Em que medida essa qualificação favorecerá a tomada de consciência do trabalhador sobre a sua situação frente aos processos produtivos e as leis do capital? No nosso entendimento, essas ações possibilitam a desarticulação da educação profissional com a educação básica. Conduz a educação profissional a permanecer no *status* de subordinação e de aprimoramento das técnicas, das habilidades e competências, modelando o indivíduo para atuar com eficiência nos processos de produção, ou seja, retoma o reducionismo da qualificação profissional. Não se trata, no entanto, de negarmos a sociedade do trabalho, de irmos de encontro aos postos de trabalho, às necessidades dos sistemas produtivos. Trata-se, porém, de nos negarmos a corroborar com a submissão do trabalhador às leis do capital, o que implica que acreditemos num projeto educacional que possibilite a transformação da sociedade tornando-a mais igualitária, com menos injustiça social.

Diante do exposto, não podemos refutar que as políticas para a EPT se tornam frágeis à medida que se constituem em formas de programas (destaca-se que, nos últimos anos, a EPT foi se estruturando por meio de uma matriz ideológica que se sustentava através da criação e implantação de diferentes programas - “PROs”: Programa Brasil Alfabetizado; PROEJA; PRONATEC). Segundo Arroyo (2001, p.34), a história comprova que qualquer tentativa de vincular a educação básica e educação profissional apenas para o mercado de trabalho não conseguirá ir muito longe, ficará no limite do mundo produtivo e a serviço de uma qualificação para atender a um mercado de trabalho que se esgota na lógica utilitarista. “Essa

⁴⁰ Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14428. Acessado em 06 jan. 2012

lógica é inerente ao capitalismo que separa o trabalho da criação, os produtos dos produtores e transforma o trabalho numa fadiga incriativa e extenuante” (KOSIK, 2011, p.123).

Corroborando com essas ideias, Ramos (2005) afirma que:

adequação ao mercado de trabalho é também contrário ao que defendemos, pois o compromisso do processo educativo deve ser com os sujeitos, para que sejam formados para enfrentarem as contradições do mercado de trabalho. A escola e os sistemas de ensino precisam ter uma visão crítica do mercado de trabalho e construir o processo formativo no qual, ao tempo em que proporcionam acesso aos conhecimentos, contribuam para que o sujeito se insira no mundo do trabalho e também questione a lógica desse mesmo mercado. (RAMOS, 2005, p. 35)

Visando o rompimento dessas concepções reducionistas da formação do trabalhador, Frigotto (2006), nos alerta sobre o papel da educação, sobretudo da educação profissional e tecnológica, numa sociedade capitalista em que:

a educação tende a ter duas funções: adequar a força de trabalho às funções da economia e produzir ideologicamente e politicamente uma consciência alienada. Desde que o capitalismo surgiu houve o discurso da igualdade em todos os campos, mas na verdade ele só pode existir e prosperar na desigualdade. Então nós vamos ter sistemas duais da educação: um que vai preparar aqueles que vão ser dirigentes, numa escola geral, clássica e longa; e outro pra quem tem pouco tempo pra estudar, pois tem que enfrentar o duro exercício do trabalho. O grande drama da história da educação brasileira é que (...) temos um capitalismo de marca mais violenta, em que a educação profissional está dissociada da educação básica. Aqui o adiestramento é ainda mais perverso, pois não existe sociedade que cobre a educação básica. Então a força de trabalho é semiletrada e adestrada (FRIGOTTO, 2011, p. 5).

Nessa perspectiva, concebemos que as ações constituídas pelo governo e propagadas no discurso do secretário podem contribuir com a consolidação dos processos alienantes e não romper com as contradições presentes no sistema capitalista. Percebemos que o avanço da tecnologia colabora com a implementação de políticas educacionais de baixo orçamento, como é o caso dos cursos à distância fomentados pela expansão da rede e reconhecidos neste discurso como “tão ou mais eficiente que o ensino presencial”. O ensino técnico a distância foi lançado em 2007 e, segundo Pacheco (2011, 02), “será uma alternativa concreta aos municípios de pequeno e médio porte que não contam com uma escola técnica, mas poderão ser um polo de educação a distância”. No entanto, na realidade, existem municípios que tem a escola técnica, inclusive pertencente à RFEPCT, como é o caso da cidade de Nepomuceno, no interior de Minas Gerais, que tem um *campus* do CEFET-MG e oferta, também, o ensino técnico a distância (E-TEC). Essa situação nos coloca na posição de indagar qual é a lógica

que sustenta essa situação. A princípio, não encontramos outra resposta se não a meta de formar maior força de trabalho em menor tempo, com um baixo custo de financiamento. No ensino de graduação, as políticas de educação a distância são mais agressivas e incisivas. Conforme dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) em 2009, do Censo em 2008: 115 instituições ofereceram cursos de graduação a distância, representando um acréscimo de 18 Instituições de Ensino Superior (IES), em relação ao ano de 2007. Foram criados 239 novos cursos o que significa um aumento de 58,6% entre os anos de 2007 e de 2008. Por outro lado, os cursos de graduação presencial cresceram nesse mesmo período 5,2% (INEP, 2009). Esses dados retratam as políticas de fomento direcionadas aos cursos a distância.

Frente a essas ações e iniciativas governamentais, a formação de professores terá que ser igualmente redefinida e, para tanto, impõe-se um novo modelo institucional que são os “Institutos Superiores de Educação”, concebidos pelo Banco Mundial e regulamentados pela LDB, o que representa, segundo Leher (1998), um descaso com as universidades. Nessa lógica, temos a implantação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFETs), que surgem com a obrigatoriedade de, também, formar professores.

A história da educação profissional e tecnológica tem em sua trajetória a incorporação de profissionais das indústrias e empresas para a docência no ensino técnico. Geralmente são profissionais com rica experiência laboral, como, por exemplo, na linha de montagem das indústrias. Acontece que, pela falta de professores formados para a EPT, esses profissionais da “prática” se tornaram instrutores nas então emergentes Escolas Técnicas. Conforme delata Montysuma⁴¹, as instituições de ensino não tinham profissionais qualificados para atuarem na área e a saída encontrada era recorrer aos bacharéis, sem formação pedagógica, para ministrarem aulas. Essa parte da história permanece como um dos desafios contemporâneos e, embora reconheçamos o esforço do governo em fomentar as licenciaturas, por meio da implantação dos IFETs, questionamos as bases pelas quais se estruturam tais formações, uma vez que acreditamos que as universidades seriam um melhor lócus para essa formação por terem em sua gênese essa característica e, sobretudo, pela concepção indissociada de ensino, pesquisa e extensão. Diferentemente dessa situação, os institutos (antigos CEFETs e escolas agrotécnicas) têm na sua gênese a destinação do ensino dos ofícios, das profissões, aos trabalhadores de nível médio.

⁴¹ Disponível em

http://www.imp.segad.rr.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=57&Itemid=27. Acesso em: 10/03/2012.

Esses questionamentos nos remetem às circunstâncias em que a escola cumpre um papel fundamental na transmissão de conhecimentos para a classe dominada e que, portanto, não podemos nos esquecer de que o currículo pode ser usado como um instrumento de alienação e submissão, das classes trabalhadoras, para atender as necessidades da hegemonia dominante, os detentores do poder. Segundo Sacristán (2000) e Apple (1995), a escola é seletiva no que se refere à organização do currículo, que é um instrumento de reprodução de ideologias e que nada tem de ingênuo e de desinteressado.

Em 2007, foi criada a nova CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que passa a se responsabilizar, também, pelas políticas de formação de professores. Segundo Artexes (2009):

a nova Capes foi criada com a perspectiva de alavancar a formação inicial e continuada de professores, porque a escola atual é insuficiente para enfrentar esse problema. O Brasil forma por ano 1.800 licenciados em física; nos últimos 25 anos, dos 18 mil formados apenas 6 mil (33%) trabalham como professores (ARTEXES, 2009, p.105).

Respondendo a essas colocações, Sacilotto (2009) faz a seguinte ponderação:

Artexes falou das dificuldades quanto ao professor de física para a formação geral; para a educação profissional esse recrutamento é muito mais complicado. Não temos uma licenciatura própria e não sei se uma licenciatura seduziria muitas pessoas. Tanto na área de metodologias quanto de didática do ensino profissional, a literatura é bem escassa. Temos grandes análises sobre o contexto, mas não temos muita coisa sobre “como fazer” (SACILOTTO, 2009, p.207).

Sem ter a pretensão de buscar um senso comum, as discussões acerca da formação docente para a EPT têm efervescido alguns debates nos últimos anos e merecido destaque entre os pesquisadores nessa modalidade no Brasil. Podemos contar com a contribuição de Moura (2009) que inicia o debate com a seguinte questão:

Trabalhar no campo da EPT é a mesma coisa que trabalhar na educação básica sem vinculação com a EPT? Não. A formação para a educação básica não dá conta para quem vai ensinar na educação profissional. (...) para ser professor na educação profissional – quer de disciplinas da formação geral, quer das disciplinas específicas – além do conhecimento técnico especializado é preciso ter uma formação na perspectiva mais geral do professor (MOURA, 2009, p. 208).

Na contramão dos pressupostos apresentados, Amin Aur (2009), consultor da UNESCO, se posiciona a favor de as instituições se abrirem para os profissionais não licenciados exercerem

a docência, seja na educação básica ou na EPT. A posição de Amin Aur representa as concepções do organismo ao qual ele pertence. Isso pode estar em oposição às concepções de atores educacionais diretamente envolvidos na EPT e que acreditam na necessidade de se incorporar, na formação dos professores da EPT, a complexidade de relações que envolvem o trabalho, a educação, a economia, a política, a ciência, a tecnologia e a cultura, numa sociedade capitalista, que centra suas ações a favor dos sistemas de produção. Embora não tenhamos todas as respostas, temos a certeza de que mais importantes que as respostas podem ser as tomadas de consciência do que vem ocorrendo dentro e fora dos muros das instituições que se dedicam à formação humana para o mundo do trabalho. Nesse sentido, compreende-se, na perspectiva de Frigotto (2003), uma formação que supere os limites dos processos produtivos e que tome o homem como sujeito histórico-social e não um sujeito/objeto adestrado, visando atender aos desejos dos “senhores do mundo”.

CAPÍTULO 2: O ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EPT: CENÁRIOS INVISÍVEIS

Como a história não é estanque e, sim, um processo histórico-dialético, retornaremos à década de 1990, por ela ser de substancial importância para apreendermos o crescimento e a expansão do ensino superior no Brasil. Como a formação de professores para a EPT se efetiva nesse nível de ensino, entendemos ser necessária a sua problematização, uma vez que ela ganha corpo mercadológico nas políticas neoliberais implantadas nos anos 1990.

2.1 Uma lógica mercantilista

A história da educação superior no Brasil, sobretudo na década de 1990, se articula as determinações e recomendações dos organismos multilaterais. Destacamos que estes organismos na definição de diretrizes de cunho econômico, considerando a tese de desenvolvimento sustentável do País, passam a partir desta década, a articular entendimentos a respeito das adequações necessárias a essa educação no bojo desta tese.

Cabe ressaltar que o ensino superior no Brasil é oferecido por universidades, centros universitários, faculdades, institutos superiores e centros de educação tecnológica, sob o arranjo da promulgação da LDB nº 9.394/1996. Apresenta-se um cardápio de escolha para o cidadão, na combinação de três tipos de graduação: bacharelado, licenciatura e formação tecnológica. Existe também, um desenho de processos formativos *para na* educação superior em que se indica que o terreno privilegiado para o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão, seja as universidades. Considera-se que as outras ordens formativas, ou seja, as faculdades, institutos superiores e centros de educação tecnológica, são estruturadas organizacionalmente sob o privilégio do desenvolvimento/oferta do ensino e extensão.

No Quadro 1 ilustramos os números de instituições de educação superior, por organização acadêmica e categoria, no ano de 2006. A opção por esse ano se fez pela facilidade de acesso a este dado estatístico, uma vez que não conseguimos o mesmo dado com data posterior a esta.

Quadro 1 – Número de instituições de educação superior, por organização acadêmica e categoria - 2006

Unidade da Federação/ Categoria Administrativa		Instituições						
		Total Geral	Universidades	Centros Universitários	Faculdades Integradas	Faculdades, Escolas e Institutos	CET/FaT	
		Total	Total	Total	Total	Total	Total	
BRASIL		2.270	178	119	116	1.649	208	
	Pública	Total	248	92	4	4	82	66
		Federal	105	53	-	-	5	47
		Estadual	83	34	-	-	30	19
		Municipal	60	5	4	4	47	-
	Privada	Total	2.022	86	115	112	1.567	142
		Particular	1.583	24	63	92	1.268	136
Comun/ Confes/ Filant		439	62	52	20	299	6	

Fonte: INEP/2006

A título de exemplo das considerações desenvolvidas até o momento, analisamos duas informações configuradas em dados no Quadro 1. A primeira consiste em indicar um número representativo de oferta da graduação nas faculdades, escolas e institutos, uma vez que essa organização acadêmica representa mais de 50% das escolas que ofertam esse nível de ensino. Isso traz um dever de inferir uma reconfiguração da graduação, na medida em que se centra no ensino, uma vez que essas instituições não incidem compromisso com o tripé formado pelo ensino, pesquisa e extensão. No âmbito da determinação legal, Art. O artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988 é disposto que, “as universidades [...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, o que podemos entender que as “não universidades” se tornam, na matriz da legislação, isentas dessa missão educativa, formativa.

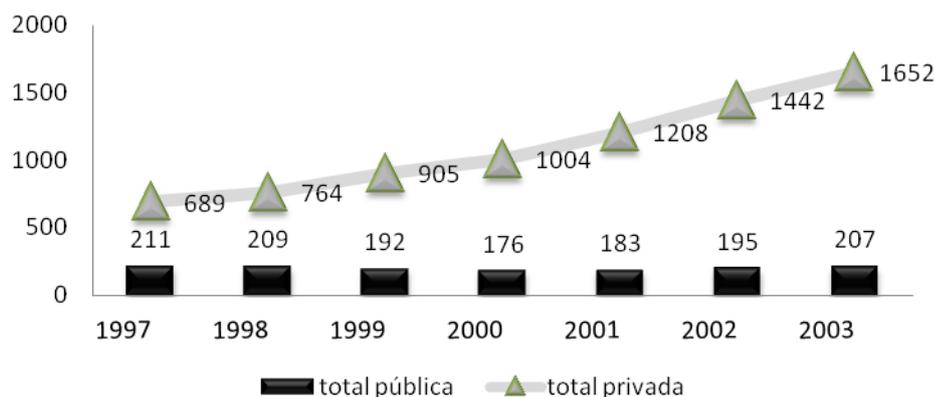
Ressaltamos, portanto, que esse caráter de invisibilidade da pesquisa em instituições “não universitárias”, imprime possibilidade de precarização ao seu processo formativo-educativo, na medida em que a pesquisa é “fundamental, uma vez que é por meio dela que podemos gerar o conhecimento, a ser necessariamente entendido como construção dos objetos de que se precisa apropriar humanamente” (SEVERINO, 2002, P.123). Na tradução da formação integral do homem.

A segunda informação abstraída do quadro em questão consiste em evidenciar a oferta significativa de processos formativos e educativos de graduação por instituições particulares, que se constituem maioria nesse quadro, o que certamente se traduz em um mal estar em que

se refere a evidenciar políticas públicas de continuidade da trajetória escolar do cidadão(ã) em instituições públicas.

Frente a esse contexto, podemos entender que o cenário da expansão da educação superior no Brasil se associa aos projetos mercantilistas e privatistas que conseqüentemente atribuem um novo caráter à educação superior, que passa a ser ofertada, gradativamente, por instituições privadas. Nesse sentido, as instituições públicas retraem enquanto as instituições privadas se multiplicam. O Gráfico 8 demonstra essa projeção no período de 1997 a 2003, por ser nesse intervalo temporal que a educação superior brasileira viveu o seu apogeu.

Gráfico 8 - Crescimento do número de Instituições de Ensino Superior por Categoria Administrativa no Brasil: (1997 a 2003)



Fonte: Deaes/INEP/MEC

Observamos que a expansão das instituições de educação superior no Brasil é mais hostil na rede privada. Enquanto as instituições privadas cresceram aproximadamente 110%, as instituições públicas tiveram um déficit de menos 04 instituições. Esse fato parece refletir os projetos educacionais do governo da época. Essa expansão tem um caráter pendular, pois, se por um lado significa maior número de matrículas e de acesso ao ensino superior, por outro representa o fortalecimento das instituições privadas, o que implica reconhecer que o acesso a essas instituições pode ser limitado, uma vez que nem todo cidadão tem condição de custear o ensino em instituições privadas. Mas, para o Estado, isso parece ser detalhe irrelevante. O que interessa é garantir a centralidade do mercado. E nesse sentido,

a reforma do Estado tem um pressuposto ideológico básico: o mercado é, portanto, de racionalidade sociopolítica e agente principal do bem estar da república. Esse

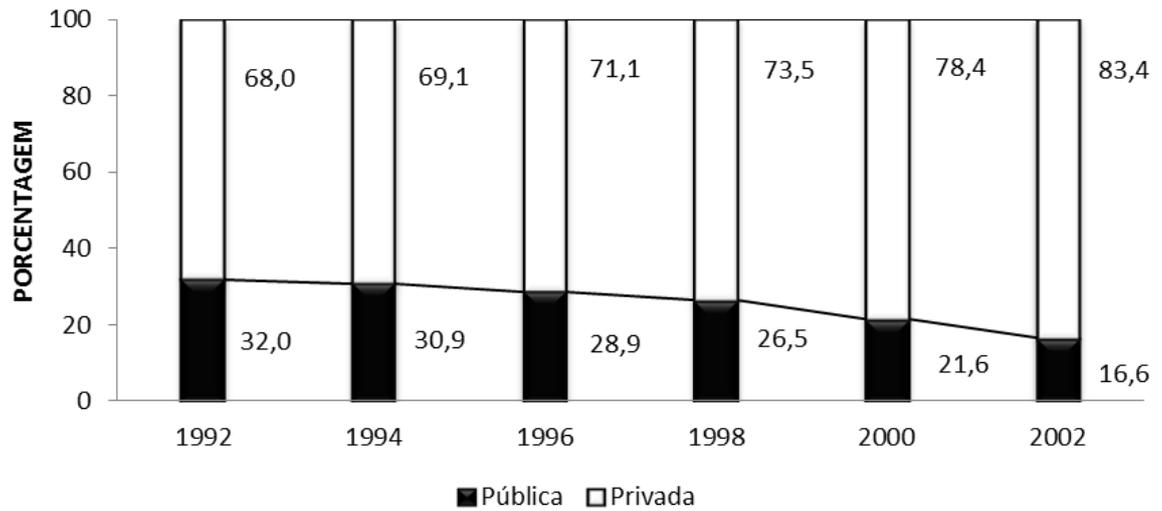
pressuposto leva a colocar direitos sociais (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços definidos pelo mercado. Dessa maneira, a reforma encolhe o espaço público democrático de direitos e amplia o espaço privado não só ali onde seria previsível – nas atividades ligadas à produção econômica –, mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados (CHAUI, 1999, p.3).

A LDB nº 9.394/1996 subsidia o Estado nessas ações privatistas uma vez que regulamenta a reforma implantada no País, na qual “o Estado assumiu papel destacado no controle e na gestão das políticas educacionais, ao mesmo tempo em que liberalizou a oferta da educação superior pela iniciativa privada” (CHAVES, 2010, p. 12). Nesse sentido, evidenciamos este dispositivo legal, que é retratado no Art. 7º, onde se subscreve que o ensino é livre à iniciativa privada, desde que sejam atendidas as seguintes condições: “I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; III - capacidade de autofinanciamento (...)” (LDB nº 9.394/1996).

Considerando esse contexto, torna-se compreensível a minimização do papel do Estado na oferta da educação superior no Brasil. Ou seja, essa ação faz parte do projeto de políticas educacionais balizadas pelos ideais de um Estado mínimo. Catani e Oliveira (2007) nos mostram que a LDB vem ao encontro dessas políticas que promoveram a completa reestruturação da educação superior no País, à medida que se realizou, um “processo que restringiu (e metamorfoseou) a atuação da esfera pública e ampliou a ação do setor privado, alterando a identidade das IES, procurando tornar a educação um bem ou “produto”, que os “clientes” adquirem no mercado universitário” (CATANI; OLIVEIRA, 2007, p. 83). Assim, para Chaves (2010, p.11), “a LDB serviu como base para o processo de reforma da educação superior, em atendimento às orientações dos organismos multilaterais internacionais para a implantação do modelo de Estado neoliberal, em que a lógica mercantilista assume a centralidade”.

A lógica conceitual e ideológica que conduz a expansão do ensino superior faz-se no propósito de não só fornecer os “conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também o de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes dos processos produtivos e das relações sociais capitalistas”. (MESZAROS, 2006, p.35-36)

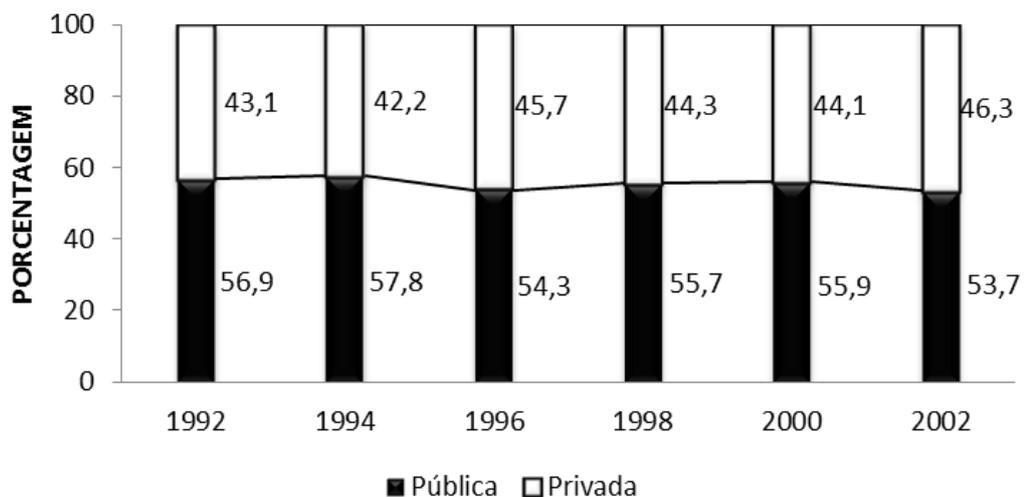
Gráfico 9: Distribuição Percentual do Número de Vagas Oferecidas no Vestibular, por Categoria Administrativa - Brasil 1992- 2002



Fonte: MEC/INEP/DAES

Evidenciamos nesse gráfico a tendência decrescente da oferta de vagas nas instituições públicas de ensino superior no Brasil. No período de dez anos, as vagas foram enxutas em 50%. Enquanto isso, a rede privada amplia o seu quadro de ofertas de vagas. Contudo, apesar dessa situação caótica, o número de inscrições nas escolas públicas é maior que na rede privada, conforme registrado no Gráfico 10.

Gráfico 10 : Distribuição Percentual do Número de Inscrições nos Processos Seletivos, por Categoria Administrativa - Brasil 1992-2002



Fonte: MEC/INEP/DAES

Apesar da redução significativa nas vagas da rede pública os alunos continuam acreditando na possibilidade de nela ingressar, pois não há uma redução significativa nas inscrições nessa rede de ensino. No entanto, a relação candidato/vaga tende a crescer na rede pública e decrescer na rede privada conforme ilustrado na tabela 2 e no Gráfico 11.

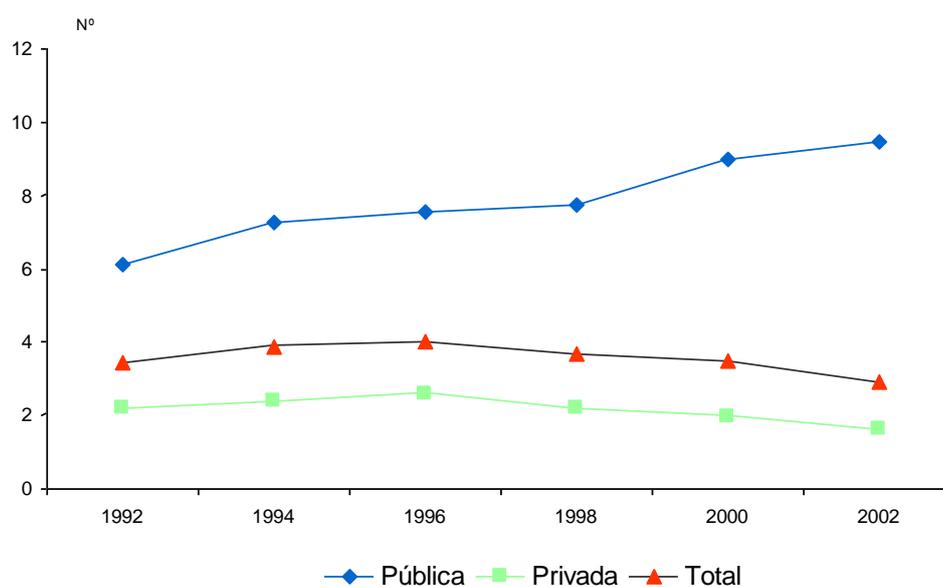
Tabela 2: Evolução da Relação Candidatos/Vaga no Vestibular, por Categoria Administrativa - Brasil 1992 - 2002

Ano	Total	Pública	Privada
1992	3,4	6,1	2,2
1994	3,9	7,3	2,4
1996	4,0	7,5	2,6
1998	3,7	7,7	2,2
2000	3,5	9,0	2,0
2002	2,9	9,5	1,6

Fonte: MEC/INEP/DAES

No que se refere à relação candidatos/vaga, observamos que o número de inscrições nas escolas pertencentes à rede pública de ensino é em média quatro vezes maior que na rede privada. Esse percentual é crescente e tem uma ascendência maior a partir do ano 2000.

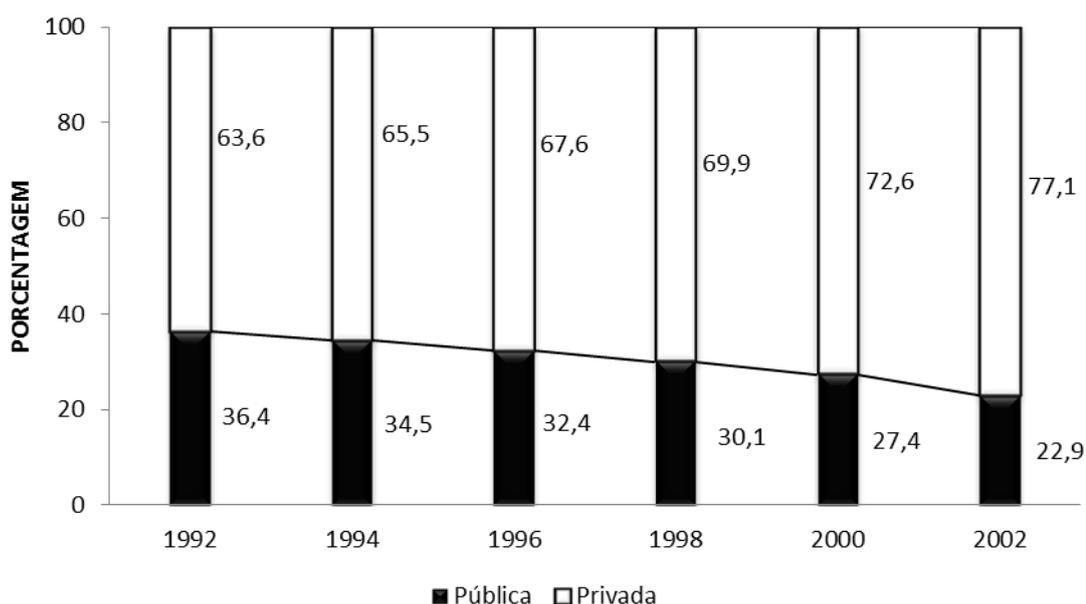
Gráfico 11: Evolução da Relação Candidatos/Vaga nos Processos Seletivos, por Categoria Administrativa- Brasil 1992-2002



Fonte: MEC/INEP/DAES

Diante desse contexto, temos a seguinte situação: as escolas públicas reduzem gradativamente as suas vagas no período de 1992 a 2002; no entanto, o número de estudantes que buscam, nelas ingressarem, não diminui, uma vez que a procura pelo vestibular nas escolas públicas não oscila muito, permanecendo a média aproximada de 55% das inscrições nessa rede. Contudo, quando se analisa a relação candidato/vaga, as inscrições nas escolas da rede pública de ensino mostram um índice muito mais elevado que na rede privada. Isso significa entender que essa concorrência imprime um processo de mal estar, onde se exclui o sujeito de uma possível trajetória acadêmica no ensino superior público. Entretanto, no Gráfico 12, veremos que o número de ingressantes nas instituições privadas é muito maior que na rede pública. Isso, claro, é coerente com o número de vagas ofertadas por ambas.

Gráfico 12: Distribuição Percentual do Número de Ingressos pelo Vestibular, por Categoria Administrativa - Brasil 1992-2002



Fonte: MEC/INEP/DAES

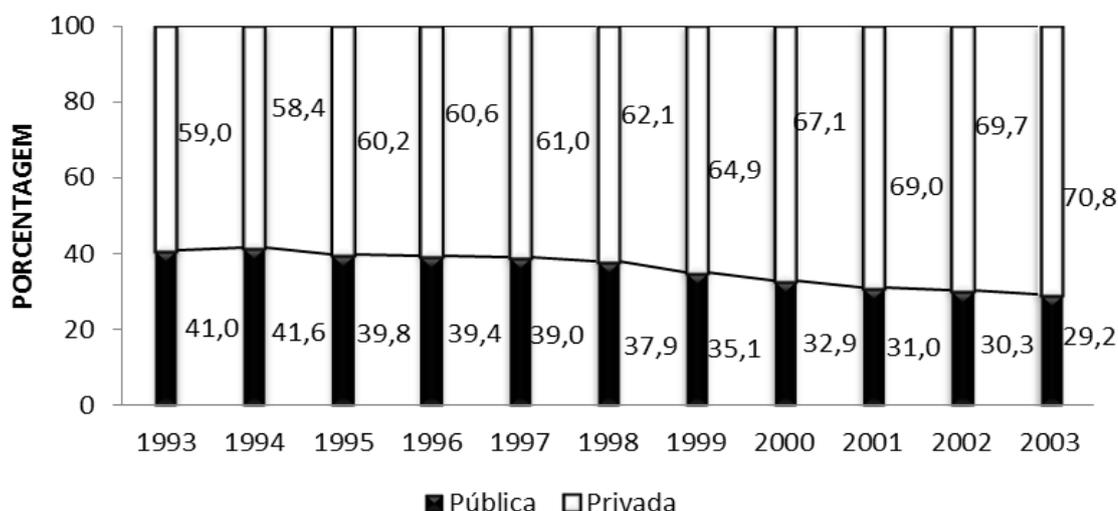
Pelos dados apresentados no Gráfico 12, observamos que aproximadamente 70% das matrículas no ensino superior estão na rede privada. Percebemos que este percentual cresce gradativamente tendo seu ápice em 2002, quando a margem de crescimento sai do patamar de 1% ao ano e passa para 2%.

Essa lógica de encolhimento da esfera pública e expansão da rede privada condiz com as políticas de Estado mínimo da década de 1990. Reconhecemos que essa expansão

propicia o crescimento do número de matrículas, e, portanto, o acesso de um maior contingente de pessoas ao ensino superior. No entanto, essa ampliação pode significar um favorecimento às classes sociais privilegiadas economicamente uma vez que tem condições de subsidiar esse ensino. Diante disto, consideramos que os preceitos das desigualdades sociais vão se perpetuando à medida que as condições educacionais, sociais, econômicas e culturais também são desiguais. Medidas paliativas como a bolsa do PROUNI um movimento pendular, pois, se por um lado pode amenizar essas injustiças sociais favorecendo o acesso às camadas populares⁴², por outro, propicia o repasse de verba pública aos empresários da educação.

Deste modo, entendemos que há uma dívida do Estado com a sociedade civil no sentido de expandir as vagas para o ensino superior na rede pública de ensino. O que implica reconhecer que as medidas paliativas são formas emergenciais de propiciar o acesso a esse nível de ensino aos que dele foram excluídos. Todavia, requeremos políticas que assegure e possibilite a inserção dos jovens e adultos à educação superior gratuita e de qualidade. De certa forma, apesar de suas limitações se comparados às universidades públicas, reconhecemos que os IFETs poderão amenizar esse processo excludente ao ampliar o número de vagas da educação superior para o interior do país.

Gráfico 13 – Distribuição Percentual do Número de Matrículas em Instituições de Ensino Superior por Categoria Administrativa no Brasil (1993 a 2003)



Fonte: MEC/INEP/DAES

⁴² Consideramos segundo Melo (2007, p.11) que o conceito de "camadas populares" engloba gente de baixa condição social, empregada ou não, que articula uma identidade a partir de experiências aparentemente díspares (mas comuns), nem sempre nos moldes clássicos da política (partido, sindicatos etc), a partir das relações com as camadas dominantes e da necessidade de resistir às suas imposições, por meio de uma formação cultural própria; subalterna, mas de forma alguma inferior.

Em 10 anos o número de matrículas no ensino superior subiu de 1.594.668, em 1993, para 3.887.022, em 2003. No entanto, a maior incidência de matrículas está na rede privada. Enquanto a matrícula na rede pública declinou de 41%, em 1993, para 29,2%, em 2003, a rede privada ascendeu de 59%, em 1993, para 70,8%, em 2003. Esse quadro retrata a privatização do ensino público no Brasil, na era FHC. Para Sguissardi (2006, p. 1025) “as políticas neoliberais vivenciadas pelo país nesta década resultam da consolidação da integração do país à economia mundial”. Nesse sentido, enfatizava-se o novo papel atribuído ao mercado na alocação dos recursos, o que representava a diminuição das funções do Estado, em especial quando este é pensado como provedor dos serviços sociais, entre eles, a educação. Desta forma, observamos que foram priorizadas e recomendadas, pelo Estado, as seguintes ações: “combate ao déficit público, ajuste fiscal, privatização, liberação de preços, desregulamentação do setor financeiro, liberação do comércio, incentivo aos investimentos externos, reforma previdenciária e desregulamentação das relações de trabalho” (SGUISSARDI, 2006, p. 1025).

A influência do Consenso de Washington está presente nessas ações, pois as recomendações de organismos como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e do BM, entre outros, se fizeram em torno de imposições como:

o equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos; abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não tarifárias; liberalização financeira, pela reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro; desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos etc.; e privatização das empresas e dos serviços públicos (SGUISSARDI, 2006, p. 1026).

Nesse contexto, entendemos que as reformas na década de 1990 objetivaram a mudança da nossa sociabilidade para a produção de uma “sociabilidade produtiva e reducionista”, conforme explicitado por Ristoff (2003). Para o autor, a educação superior na gestão FHC adquire sua definição nos seguintes quesitos:

Crescente vulgarização do sentido de universidade; agressiva privatização do sistema; desinvestimento programado e gradativo nas Instituições Federais de Ensino superior (IFES); desvalorização programada das carreiras dos docentes e dos técnico-administrativos nas IFES; crescimento vertiginoso da exclusão no acesso às IES públicas; desrespeito repetido à constituição no que se refere à autonomia das universidades, à democracia interna e à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e

extensão; desestímulo financeiro à pesquisa; expansão desigual e sem controle de qualidade da pós-graduação, com crescimento desenfreado de cursos endôgenos; privatização crescente do espaço público, através de cursos regulares, especializações, mestrados e doutorados, assessorias, consultorias etc. oferecidos como mercadorias, através das fundações de apoio; privatização branca do espaço público através de mestrados profissionalizantes pagos e de cursos sequenciais pagos; desmantelamento dos processos de avaliação institucional; desmantelamento de programas acadêmicos, com cortes de bolsas, na graduação e na pós-graduação; aligeiramento da graduação através dos cursos sequenciais, colocando no mesmo patamar valorativo dos cursos de graduação, ou de propostas de encurtamento da graduação; aligeiramento dos mestrados através da proliferação de cursos profissionalizantes pagos, mesmo em IES públicas e gratuitas, e da burocracia produtivista instituída pela Capes; perda de qualidade acadêmica através da substituição de professores efetivos por estagiários de docência (RISTOFF, 2003, p.31)

Essas políticas educacionais foram subsidiadas por políticas econômicas oriundas dos acordos com os organismos internacionais como, por exemplo, o Banco Mundial⁴³, que trabalha com o Brasil desde 1949 e já financiou 49,2 bilhões de dólares para projetos governamentais no País, o que o torna o Brasil o segundo maior parceiro do BIRD (BANCO MUNDIAL, 2011). Sob a influência de acordos com organismos internacionais, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial, as políticas educacionais se destinam ao atendimento e ao favorecimento do progresso econômico do País. Assim, as políticas econômicas tem determinado os fins das políticas educacionais que, via de regra, estão a mercê dos desmandos deste sistema

⁴³Criado durante a Conferência de Bretton Woods, na cidade norte-americana homônima, em 1944, no processo de construção da hegemonia internacional norte-americana após a 2ª. Guerra Mundial, o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) ficou conhecido, genericamente, como Banco Mundial. Abrange uma série de outras instituições (o próprio BIRD, a Associação Internacional de Desenvolvimento – IDA, a Corporação Financeira Internacional – IFC, o Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos – ICSID, a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais – MIGA e o Fundo Mundial para o Meio Ambiente – GEF). Diferentemente de seu objetivo inicial, ainda no final dos anos 1960, a linha de atuação do Banco Mundial passou a ter como um de seus focos principais a área educacional, sobretudo nos países latino-americanos, o que se intensificou sobremaneira nos anos 1980-90. Desde então, as diretrizes do Banco Mundial vêm sendo utilizadas como fundamento principal para as políticas educacionais brasileiras, no contexto da reforma do Estado e da educação. Em síntese, são elas: 1) focalização do gasto público no ensino básico, com ênfase no ensino fundamental; 2) descentralização do ensino fundamental, o que vem sendo operacionalizado através do processo de municipalização do ensino; 3) estímulo à privatização dos serviços educacionais e à criação de verdadeiras indústrias em torno das atividades educacionais; 4) ajuste da legislação educacional no sentido da desregulamentação dos métodos de gestão e das instituições educacionais, garantido ao governo central maior controle e poder de intervenção sobre os níveis de ensino (via sistemas nacionais de avaliação e fixação de parâmetros curriculares nacionais, por exemplo), mas sem que ele mesmo participe diretamente da execução de tais serviços. Em linhas gerais, a interferência do Banco Mundial na educação tem como objetivo promover os ajustes de interesse do grande capital internacional (sobretudo o financeiro) com relação ao Estado brasileiro. Busca adequar o conjunto das políticas educacionais num plano mais amplo, que é o da atuação do Estado, como um todo, frente aos desígnios do processo de acumulação mundial de capital. A tal processo chamou-se de Reforma do Estado. Verbete elaborado por Lalo Watanabe Minto. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_banco_mundial_%20e_educacao%20.htm Acessado em 18 dez. 2011.

capitalista. A preposição defendida por esses órgãos, sobretudo, financeiros, consiste em conceber a educação como fator decisivo para o desenvolvimento sustentável. Segundo Porto & Régnier (2003, p.09), com o apoio de organismos internacionais, se estabeleceu um “consenso que associa a educação com o desenvolvimento econômico e o aumento da produtividade dos países. Assim, nos anos 1980, começou a aparecer um discurso muito mais pragmático, proveniente de empresários e governo, que elevou a importância da qualificação”.

Nesse sentido a “instituição escolar e a universitária, e, sobretudo, o trabalho do professor é de fundamental importância para a consolidação do projeto na esfera educacional” (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI; SILVA, 2010, p. 10). Para Pochmann (2008, p. 11), “a ciência, a tecnologia e as inovações tecnológicas formam a base estruturante para a consolidação da potencialidade renovada de fantástica ampliação da riqueza a partir da base industrial consolidada pela estrutura produtiva existente”. Considerando o deslocamento do eixo da sociabilidade para a sociabilidade produtiva, a educação é o eixo central, pois:

as instituições escolares – que são o lugar privilegiado da educação básica – são chamadas para o lugar central no processo de construção desta sociabilidade; de outro, as universidades são postas no centro do processo de formação de professores e de produção de ciência, tecnologia e inovação tecnológica, modificando profundamente a natureza da instituição universitária, das instituições escolares da educação básica e, também, a do trabalho do professor. (...) No plano da economia, há necessidade de contínuo processo de ensino e aprendizagem (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI; SILVA, 2010, p. 10-11).

O governo Lula, sob a liderança do então Ministro da Educação, Fernando Haddad, praticou uma expansão das universidades, cuja principal característica, segundo Almeida Filho (2008, p. 191) foi a interiorização da universidade brasileira como atendimento emergencial a demandas históricas de populações e regiões representadas por lideranças político-partidárias. Nesse contexto, o autor avaliou essa fase da expansão das universidades no Brasil, como iniciativas tomadas pelo governo, pouco respeitando a autonomia universitária. A posição desse autor é chancelada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES, 2007), na medida em que essa instituição se pronuncia considerando que o governo Lula incorporou propostas neoliberais ao seu projeto para educação superior. Para o ANDES (2007):

está cada vez mais evidente que o governo quer caminhar na direção de, sem lhes tirar o pomposo título, transformar, na prática, muitas das atuais universidades federais também em instituições voltadas apenas ao ensino. Apela, para tanto, à

inegável necessidade de democratizar o acesso e promover a inclusão das camadas desfavorecidas da população, mas promove um ensino “pobre para os pobres”, cuja ênfase recai na formação do cidadão trabalhador para a sociedade do desemprego, instituída pelo capital (ANDES, 2007, p.17).

O ANDES (2007, p. 17) assinala o caráter mercantilista que continua prevalecendo na educação, ao que ela denomina de uma “pseudoeducação de nível superior, que poderia ser caracterizada como um pós-médio ou ensino compensatório decorrente da baixa qualidade da educação básica, reforçando e ampliando o mercado para as instituições privadas”.

Neste capítulo evidenciamos o caráter privatista do ensino superior no Brasil. Nesse sentido, sentimos necessidade de ilustrar como as regiões brasileiras têm matrículas no ensino superior em proporções diferenciadas. Óbvio que ao analisarmos esses dados não podemos nos esquecer das diferenças geográficas, sociais, culturais, econômicas e políticas que caracterizam e determinam tais regiões.

**Tabela 3 – Distribuição e participação percentual de matrículas em cursos de graduação
Brasil – (2001 a 2010)**

Brasil/Regiões	2001			2010		
	Número de Matrículas	% de Matrículas	% População ¹	Número de Matrículas	% de Matrículas	% População ²
Brasil	3.030.754	100	100	5.449.120	100	100
Centro-Oeste	260.349	8,6	7,1	495.240	9,1	7,4
Nordeste	460.315	15,2	28,7	1.052.161	19,3	27,8
Norte	141.892	4,7	5,8	352.358	6,5	8,3
Sudeste	1.566.610	51,7	43,4	2.656.231	48,7	42,1
Sul	601.588	19,8	15	893.130	16,4	14,4

Fonte: MEC/Inep
Notas: (1) Fonte: Pnad 2001/IBGE; elaborado por MEC/Inep.
(2) Fonte: Censo Demográfico 2010/IBGE; elaborado por MEC/Inep.

Ao inserirmos essa tabela neste trabalho, temos o propósito de apresentar, de forma tímida e sucinta, alguns dos contrastes que marcam as regiões brasileiras. Tal propósito se articula ao fato de que estas regiões compõem nosso objeto de pesquisa, uma vez que foi analisada a formação de professores para a EPT em um IFET de cada região geográfica do País. Assim, observamos que, com exceção das regiões sudeste e sul, o número de matrículas cresceu em todas as regiões considerando o período de 2001 a 2010. Destacamos que apesar de não apresentar acréscimo de matrículas nesse período, a região sudeste é a que tem o maior número de matrículas no ensino superior e em contraposição vem a região norte que oferta

menos de 20% das matrículas da região sudeste. Deste modo, entendemos que, ao analisarmos e refletirmos sobre a formação de professores para a EPT nos IFETs dessas regiões brasileiras, tenhamos de estar atentos para as diversidades que caracterizam e trazem uma identidade diferenciada a elas.

No distanciamento de uma visão “Maquiavel⁴⁴” da lógica mercantilista da educação como matriz estruturante da expansão do ensino superior no Brasil, cabe insistir no objetivo de uma mudança, que rompa com perspectivas mistificadoras do capital, no âmago dessa lógica, e como condutor, sobretudo, de reformulações no campo educacional como um todo.

2.2 O Estado e as regulamentações do trabalho docente

*Nossos direitos cabem no papel.
Em nossas mãos cabe a conquista.*
(ANDES, 2011)

Nas últimas décadas, muito se tem discutido sobre a precarização do trabalho docente, sobretudo na rede pública de ensino. Para nosso estudo, faremos uma reflexão acerca das condições do trabalho docente materializadas nas escolas pertencentes à rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, posto que nossa pesquisa problematiza a formação dos professores nessa rede. Portanto, para balizar nossas análises, recorreremos à produção acadêmica de pesquisadores que se dedicam a estudar as condições do trabalho docente no Brasil e a documentos oficiais que regulamentam essa carreira. Silva Júnior, Sguissardi e Silva (2009) nos alerta para o fato de que a universidade estatal pública brasileira passa por um processo de mercantilização de sua identidade institucional, impulsionando uma intensificação e precarização do trabalho docente. Para os autores, a universidade está sendo transformada em instituição tutelada pelo capital e pelo Estado, tendo o mercado como mediador. Um exemplo dessa situação se refere aos critérios de avaliação da CAPES, que impõem, aos professores-pesquisadores, uma política de produtivismo acadêmico⁴⁵ exacerbada. Um dos muitos critérios de avaliação se refere ao modelo de avaliação individual

⁴⁴ Entendemos que não conceber a visão Maquiavel dessa lógica, consiste em verificar as condições reais, concretas e ideológicas dos propósitos mercantilistas no campo da educação, que consiste em estabelecer preceitos formativos e educativos, unidimensional para este campo. Ou seja, estes preceitos direcionam-se a interesses únicos para o capital.

⁴⁵ Para aprofundamento sobre o tema ver SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã Editora, 2009.

e conjunta do corpo docente, que passa a considerar a produtividade em atividades de ensino e pesquisa, sobretudo publicações de artigos em periódicos, livros, capítulos de livro e trabalhos completos em Anais (CAPES, 2012⁴⁶). Sendo assim, Silva Júnior, Sguissardi e Silva(2009) consideram que no plano:

político vigora a racionalidade mercantil no âmbito do Estado (a regulação do mercado), que, no âmbito da educação superior, apresenta-se como Estado gestor, ao estabelecer instrumentos jurídicos para a conformação da identidade universitária e avaliar, regular e controlar a liberdade acadêmica, essencial às atividades e à formação do professor-pesquisador das universidades estatais públicas. Isto é suficiente para deslocar o equilíbrio psíquico e psicossomático deste trabalhador, induzindo a grande maioria ao estresse e às doenças psicossomáticas daí decorrentes (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI; SILVA, 2009, p.14).

A associação das políticas do produtivismo às más condições de saúde física e mental dos docentes tem sido pauta em diferentes eventos organizados pelas instituições de ensino superior e por entidades, como foi o caso do *Seminário Ciência e Tecnologia no Século XXI*, promovido pelo ANDES-SN de 17 a 18 de novembro de 2011, em Brasília. Nesse seminário, a profa. Janete Luzia Leite, do curso de Serviço Social da UFRJ, por meio de seus estudos, afirma que o produtivismo acadêmico está tirando a saúde dos docentes das universidades públicas brasileiras, provocando *stress*, angústia, depressão, etc. Essa professora acredita que a reforma da CAPES em 2004, aliada ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2007, provocaram um verdadeiro ataque à autonomia universitária.

O resultado foi a instituição de dois tipos de professores: o pesquisador, que ensina na pós e recebe recursos das agências de fomento para fazer suas pesquisas e o que recebe a pecha de “desqualificado”, que ficou prioritariamente na docência de graduação e à extensão. Esses, em sua maioria, são recém-contratados e terão suas carreiras truncadas e sem acesso a financiamentos. (...) os atuais docentes estão formando em seus alunos um novo ethos, em que é valorizado o individualismo, ocultada a dimensão da coletividade e naturalizada a velocidade e a produtividade. Há, também, um assédio moral subliminar muito forte, que ocorre, principalmente, quando o docente não consegue publicar um artigo, ou quando seus orientandos atrasam na conclusão do curso. “Com isso, estamos nos aproximando de profissões que trabalham no limite do estresse, como os médicos e motoristas”, afirmou. O resultado é que os docentes estão consumindo mais álcool, tonificantes e drogas e estão propensos à depressão e ao suicídio. “É um quadro parecido com a Síndrome de Burnout, em que a pessoa se consome pelo trabalho. Ocorre como uma reação a fontes de estresses ocupacionais contínuas, que se acumulam” (...) o problema, segundo ela, é que as pessoas acham que seu problema é individual, quando é

⁴⁶Todos os trabalhos deverão ser publicados em suportes listados no Qualis - CAPES da área – cf. Relatório da Área de Educação referente ao Acompanhamento Anual, 2005. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/criterios-de-avaliacao/2285>. Acesso em: 01/08/2011.

coletivo, além de terem vergonha de procurar o serviço médico. “Com isso, elas vão entrando em suas conchas, temendo demonstrar fragilidades”. (ANDES-SN, 2011, s/p)⁴⁷

Além de todos esses agravantes podemos destacar também a competitividade implantada no interior das instituições. A lógica do capital concorrencial conduz algumas práticas docentes. Embora as universidades sejam o espaço para se questionar a lógica neoliberal e capitalista ela também proporciona a vivência de ações competitivas, pois o próprio Estado fomenta essa postura. Segundo Leher, podem-se associar essas práticas ao fato de que a universidade brasileira tem sua gênese na natureza do capitalismo dependente (ANDES-SN, 2011).

Entretanto, apesar de existirem políticas de governo que incentivam a pós-graduação e agências e programas que fomentam as pesquisas como, por exemplo, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), segundo a Secretaria de Recursos Humanos do Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão (SRH/MPOG):

o salário do professor, titular doutor em regime de dedicação exclusiva, reduziu de R\$ 10.092,96, em 1995, para R\$ 7.830,13, em 2007 - em valores corrigidos pelo IGP-DI da FGV, a preços de janeiro de 2008. Houve, pois, no período em questão, um decréscimo de aproximadamente 25% dos proventos do professor, num verdadeiro furto Reforma da Educação e Trabalho Docente perpetrado contra o professor-pesquisador das IFES, tendência que se fez presente também nas universidades estatais públicas, em geral. (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI; SILVA, 2010, p.21-22)

Além do produtivismo acadêmico, a desvalorização salarial é uma realidade vivenciada pelos docentes.

O trabalho do professor e suas atividades mercantilizadas, articuladas com seu salário arrojado (...) somente pode ser compreendido no contexto em que o capital fica com a maior parte do fundo público, obrigando a intensificação do trabalho do professor para a manutenção, tanto de um padrão minimamente digno de vida quanto da própria universidade. (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI; SILVA, 2010, p.23)

Confluentes com essas análises estão os resultados de uma pesquisada realizada pela Fundação Carlos Chagas com uma amostra de 1.500 alunos do ensino médio de oito cidades brasileiras. Embora os alunos pesquisados reconheçam a função social da profissão e

⁴⁷ Disponível em: <http://www.andes.org.br:8080/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=5020>. Acesso em: 08/04/2012..

acreditem ser um trabalho nobre e gratificante, eles a entendem como uma profissão desvalorizada social e financeiramente. Na avaliação de Ludke e Boing (2004, p. 76), talvez “o aspecto mais básico e decisivo, com relação a um processo de declínio da ocupação docente, seja a decadência do seu salário e do que isso representa para a dignidade e o respeito de uma categoria profissional”.

No caso específico da EPT, temos ainda outros fatores que corroboram com as más condições do trabalho docente, como, por exemplo, a superlotação das salas de aulas. A média de alunos em sala na EPTNM é de 40 alunos, em salas que, em geral, são apertadas e pouco ventiladas. Comumente podemos constatar que, devido ao alto índice de reprovação na RFEPCT, há um número superior a 40 alunos em sala, somando alunos regulares e repetentes. O plano de metas da SETEC que foi assinado pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia prevê, na Cláusula Segunda (Metas e Compromissos), no item 3 a obrigatoriedade do:

alcance da relação de 20 alunos regularmente matriculados nos cursos presenciais por professor considerando-se, para efeito deste Termo de Acordo de Metas e Compromissos, os alunos dos cursos técnicos de nível médio (integrado, concomitante e subsequente), PROEJA, cursos de graduação (CST, licenciatura, bacharelado), de pós-graduação (*lato-sensu e stricto-sensu*) e de Formação Inicial e Continuada, em relação a todo quadro de professores ativos na Instituição. Para o cálculo desta relação, cada professor DE ou de 40 horas será contado como 01 (um) professor e cada professor de 20 horas será contado como meio. O número de alunos dos cursos de Formação Inicial e Continuada será corrigido pela multiplicação da carga horária semestral do curso, dividido por 400 horas⁴⁸.

Essa Relação Aluno Professor (RAP) parece não levar em consideração as especificidades dos cursos de EPT. Parte da carga horária na EPT é cumprida em laboratórios, o que exige, visando a uma melhor aprendizagem dos alunos, a divisão das turmas em subgrupos, uma vez que o acesso aos laboratórios deve ocorrer com um número limitado de alunos. Essa política do “arrocho”, da contenção de docentes acarreta piores condições de trabalho docente.

O Brasil está vivenciando, neste ano de 2012, uma greve que consta da adesão de 51 instituições federais de ensino superior: 47 universidades (cerca de 80% do total), dois dos 40 institutos e os 02 centros federais de educação tecnológica (CEFET-MG e CEFET-RJ). Além das questões salariais, as reivindicações versam sobre a reestruturação das carreiras. De acordo com o ANDES-SN, a categoria reivindica:

⁴⁸ Plano de metas disponível em: portal.ifrn.edu.br/institucional/acordo-de-metas-e-compromissos. Acessado em 24 mar. 2012.

carreira única com incorporação das gratificações em 13 níveis remuneratórios, variação de 5% entre níveis a partir do piso para regime de 20 horas correspondente ao salário mínimo do Dieese (atualmente calculado em R\$ 2.329,35), e percentuais de acréscimo relativos à titulação e ao regime de trabalho. Os professores também pleiteiam a valorização e melhoria das condições de trabalho nas Universidades e Institutos Federais bem como o atendimento das reivindicações específicas de cada instituição, a partir das pautas de elaboradas localmente (ANDES, 2012).

De acordo com o Movimento Classista dos Trabalhadores em Educação (MOCLATE), a situação que motivou a deflagração dessa greve está condicionada as “reformas educacionais” ditadas pelo Banco Mundial, tais como “PCNs” e “Diretrizes Curriculares” (gerência FHC), “Prouni” e “Reuni” (gerência Luiz Inácio), que impõem uma educação domesticadora, servindo aos interesses do capital monopolista, bem como a dominação imperialista do nosso país (MOCLATE, 2012, s/p) ⁴⁹. Frente a isso, o MOCLATE atribui ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) uma parcela de “culpa” pelo cenário caótico em que se encontram as IFESs e os IFETs nesse momento. Esse programa foi instituído pelo Decreto nº 6.096/07, de 24 de abril de 2007, e, segundo o ANDES-SN (2012, s/p) significou uma expansão “irresponsável”, pois, não contou com aplicação de investimentos para salas de aula, laboratórios, acervo bibliográfico, pesquisa e extensão e, ao mesmo tempo, intensificou seu nefasto plano de precarização do trabalho docente com a contratação de professores temporários em número insuficiente para atender os novos cursos.

As considerações postas por este sindicato nos conduzem a reflexões sobre a real situação em que se encontram as instituições públicas federais de ensino superior no Brasil. E ainda, nos possibilita melhor compreender porque a carreira docente não tem sido atrativa para os jovens brasileiros egressos do ensino médio. Diante deste cenário, vale ressaltar que, apesar de termos um governo “dito” de esquerda, ainda assim podemos perceber ações educacionais, sociais e políticas que versam sob as perspectivas do atendimento às regras do capital, se articulando direta ou indiretamente as leis hegemônicas – políticas, econômicas, sociais, culturais, educacionais - que prevalecem numa sociedade que é regida e organizada pelo sistema capitalista. Contudo, embora tenhamos tecido este panorama, as reformas educacionais - via Prouni” e “Reuni - no período de 2004 a 2010, possibilitaram uma

⁴⁹ Disponível em: <http://www.andes.org.br:8080/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=5414>. Acesso em: 11/06/2012.

expansão das universidades federais, mesmo que ainda assim, possamos questionar os vieses de precariedade que se constituíram, a partir deste programas, na educação superior brasileira.

Gráfico 14 – Expansão das Universidades Federais no Brasil (2003 –2010)



Fonte: MEC/REUNI

A expansão das universidades federais no Brasil, retratada no Gráfico 14, têm uma ascendência a partir de 2005. Para o MEC, esta expansão ocorre abrange a forma física, acadêmica e pedagógica de educação superior. Foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos *campi* que, por conseguinte implica na ampliação de vagas e na criação de novos cursos de graduação. Todavia, apesar de observarmos que houve um acréscimo de aproximadamente 30% no número de universidade pública federal, consideramos que este, ainda é insuficiente para atender a verticalização do ensino público e gratuito para todo(a) cidadão(a) brasileiro(a). Essa evolução está articulada aos propósitos do Reuni que visava à expansão e interiorização das universidades públicas federais o que, por conseguinte significaria o aumento do número de vagas nos cursos de graduação. A matriz ideológica deste programa contempla, além do aumento de vagas no ensino superior, a sistematização, consolidação e ampliação da oferta de cursos de graduação no noturno. O fio condutor que sustenta as ações do reuni, segundo o MEC, é o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. Entretanto, para alcançar esse objetivo, o MEC propôs medidas que podem comprometer a qualidade do ensino, pesquisa e extensão. Dentre elas podemos citar a elevação gradual da relação aluno/professor para 18 alunos para 1 professor.

2.3 O ensino superior e a formação docente para a EPT: reenquadrando invisibilidade de políticas e ações na formação do ensino superior brasileiro

Adentrar nesta discussão se faz necessário para situar questões conflitantes, bem como desafios postos ao ensino superior, no âmbito geral, e descortinar particularidades em relação ao ensino superior e formação docente para a EPT.

Desde 1835, quando foi inaugurada a primeira Escola Normal do País, a formação de professores passou por diferentes mutações no que diz respeito à nomenclatura, bem como à natureza dos cursos e o grau de instrução. A saber: a) 1939 - Criados os cursos de Licenciatura, para especialistas das séries finais, e Pedagogia, para formar docentes das Escolas Normais; b) 1969- Modificado o perfil da Pedagogia, que também passa a formar especialistas em Educação (diretores, coordenadores e supervisores); c) 1971- A Escola Normal é substituída pela habilitação de Magistério, também de nível Médio, para formar professores polivalentes, d) 1996 - A exigência de formação superior para lecionar acaba com o Magistério. A opção é o Normal Superior, de dois ou três anos; e) 2006- Encerrada a oferta de vagas para o Normal Superior. A Pedagogia passa a acumular a formação de professores polivalentes (REVISTA NOVA ESCOLA, 2011).

A formação de professores vem constituindo a sua identidade num processo de (re)construção de normativas oficiais que ora se fazem em nível médio, ora se fazem pela exigência do nível superior. Nesse ir e vir das regulamentações para a docência, a profissão professor para a EPT se torna invisível, porque não se evidencia construção identitária para esta modalidade de ensino. Porém, se manifesta os paradoxos e os desencontros no devir dessa modalidade de ensino, que são na realidade migrados da educação superior em geral e também da formação de professores para a educação básica. Em contraposição, essa situação não é evidenciada nos níveis fundamental e médio, entendidos como componentes da educação básica.

No que tange a formação escolar de nível superior, até 2009, o atributo grau acadêmico dos cursos de graduação, previa a possibilidade de que um único curso fosse declarado concomitantemente “Bacharelado e Licenciatura”. Em 2010, atendendo ao Parecer CP/CNE nº 09/2001, o recadastramento passou a admitir uma única classificação em relação ao grau acadêmico do curso: “Bacharelado”, “Licenciatura” ou “Tecnológico”. Na Tabela 4 apresentamos os dados divulgados pelo MEC/INEP, no resumo técnico do censo da educação superior no Brasil 2010, referente à evolução das matrículas por grau acadêmico, sobretudo, no que diz respeito às licenciaturas.

Tabela 4 – Evolução do número de matrículas por grau acadêmico – Brasil (2001 – 2010)

Ano	Total	Bacharelado	Bacharelado e Licenciatura	Licenciatura	Tecnológico	Não Informado	Não Aplicável
2001	3.036.113	2.036.724	279.356	648.666	69.797	1.570	...
2002	3.520.627	2.340.407	306.465	789.575	81.348	2.832	...
2003	3.936.933	2.600.193	332.885	885.384	114.770	3.701	...
2004	4.223.344	2.788.406	344.570	928.599	158.916	2.853	...
2005	4.567.798	3.001.095	356.605	970.331	237.066	2.701	...
2006	4.883.852	3.172.626	361.093	1.023.582	325.901	650	...
2007	5.250.147	3.419.495	345.778	1.062.073	414.822	7.979	...
2008	5.808.017	3.772.939	333.024	1.159.750	539.651	2.653	...
2009	5.954.021	3.867.551	214.028	1.191.763	680.679
2010	6.379.299	4.226.717	...	1.354.989	781.609	...	15.984

Fonte: MEC/Inep
Nota: A categoria "Não Aplicável" corresponde à Área Básica de Curso.

Observando a Tabela 4, percebemos um aumento significativo e gradativo no total das matrículas no ensino superior, no período de 2001 a 2010. Contudo, no que se refere ao número de matrículas dos cursos de licenciaturas observamos que os mesmos mantiveram uma média de 21% do total das matrículas ao longo desse período. Porém, se analisarmos o percentual do número de matrículas nas licenciaturas em 2001 e compararmos com 2010 constatamos que houve um acréscimo de mais de 100% nessas matrículas. No caso dos cursos Tecnológicos houve uma ascendência expressiva da proporção de matrículas, pois, passaram de 2,3% para 12,3% do quantitativo total das matrículas do ensino superior, ao longo desse período. Apesar de manterem o mesmo percentual do quantitativo total da oferta do ensino superior (21%), as licenciaturas dobraram o número de egresso-licenciados, saindo de 648.66 em 2001, para 1.354.989 em 2010.

Embora as licenciaturas apresentem um significativo aumento no percentual de formandos, nesse período, a profissão professor, não tem sido atrativa aos jovens, pois, uma pesquisa realizada em 2009, pela Fundação Victor Civita (FVC), aponta que apenas 2% dos jovens que cursam o 3º ano do Ensino Médio pretendem cursar Pedagogia ou alguma Licenciatura. Para Nóvoa (2007), a profissionalidade docente vive um paradoxo, entre

o excesso das missões da escola, o excesso de pedidos que a sociedade nos faz e, ao mesmo tempo, uma cada vez maior fragilidade do estatuto docente. Os professores têm perdido prestígio, a profissão docente é mais frágil hoje do que era há alguns anos. Eis um enorme paradoxo. Como é possível a escola nos pedir tantas coisas,

atribuir-nos tantas missões e, ao mesmo tempo, fragilizar nosso estatuto profissional (NÓVOA, 2007, p.12).

Sobre os paradoxos da profissão docente, o autor destaca, também, a glorificação da sociedade do conhecimento em contraste com o desprestígio com que são tratados os professores. Para ele, existe um senso comum no qual os professores são compreendidos como profissionais desprovidos de uma formação necessária para “ser professor”. Para Enguita (1991), a profissionalização não é sinônima de capacitação, qualificação, conhecimento, formação, mas a expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho. Concordamos com esses autores e entendemos que a formação docente deve assumir uma formação crítica, reflexiva e orientada pela perspectiva da desalienação do trabalhador com os modos de produção capitalista. Para tanto, segundo Moura (2008, p. 15) se faz necessário privilegiar a formação no âmbito das políticas públicas do país, numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, o qual se curva e se subordina às leis e regras do modelo capitalista, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia. Nesta perspectiva, compreendemos segundo Barroso (2005), que existe um “encorajamento do mercado” que se traduz por meio de uma subordinação das “políticas de educação a uma lógica estritamente econômica (“globalização”); na importação de valores e modelos de gestão empresarial, como referentes para a “modernização” do serviço público de educação; na promoção de medidas tendentes à sua privatização” (BARROSO, 2005, p.741). O que, para Frigotto (1999, p. 26), significa subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital. É sob esses contextos complexos que consideramos a importância de se formar os professores para a EPT e que, contudo, não temos percebido esse esforço por parte dos órgãos governamentais. Todavia, entendemos que o docente da educação profissional possa ser capaz de contribuir com o aumento da capacidade de (re) inserção social, laboral e política dos seus formandos. Para tanto, se faz emergente e necessário que se tenha clareza sobre o papel social da profissão docente, sobretudo, da EPT.

Assim, percebemos que apesar de (re)considerar políticas e ações sobre o âmago da invisibilidade, a formação de docentes para a educação profissional imprime forte enquadramento com a lógica mercantilista do campo da educação, fundamentalmente o campo público, estabelecida em função *do* e *para* o atendimento as demandas oriundas do mercado. Nesta dimensão, o ensino técnico de nível médio é concebido como *locus* de preparação e qualificação de força de trabalho numa perspectiva acrítica da realidade.

CAPÍTULO 3: A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA E A CRIAÇÃO DOS IFETs

O professor da educação profissional deve ser capaz de permitir que seus alunos compreendam, de forma reflexiva e crítica, os mundos do trabalho, dos objetos e dos sistemas tecnológicos dentro dos quais estes evoluem.

Machado (2008b, p.18)

No processo de construção do objeto desta tese, consideramos imprescindível situar elementos e contextos estruturantes a respeito da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e tecnológica, de modo a estabelecer diálogo com as questões referentes a ensino superior brasileiro e a particularidade da formação docente. Busca-se, portanto, explicitar paradoxos, contradições, desafios, possibilidades, rejeições, adesões, no que se refere a tomada desse ensino e dessa formação de profissionais sob a referência da educação profissional e tecnológica. Ressaltamos, portanto, que esse procedimento de situar e contextualizar essa rede de ensino se faz por uma incursão minuciosa descritiva e analítica.

3.1 A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: adesões e rejeições

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) foram criados com a edição do decreto nº 6.095/2007 e consolidados com a publicação da lei nº 11.892/2008, que, além de criar esses institutos, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), anteriormente denominada Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. À época da implantação dos IFETs, a RFEPCT vivenciou um processo de tensões e debates pelo fato de esse decreto ter sido editado sem prévia discussão com a rede pré-existente. Desse modo, a promulgação desse decreto causou, num primeiro momento, surpresa e indignação nos profissionais dessa rede de ensino. Isso porque, ao mesmo tempo em que o governo editava o decreto sem comunicação previa aos atores sociais da comunidade acadêmica, acontecia de forma paralela um movimento de transformação das escolas agrotécnicas federais (EAF) em Centros Federais de Educação Tecnológica

(CEFETs). Concomitantemente a esse processo, ocorria a discussão do projeto do CEFET-MG e do CEFET-RJ se transformarem em Universidade Federal Tecnológica (UFT), assim como ocorrido com o CEFET-PR, que passou ser a Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UFTPR). Esse projeto de transformação em UFT era pleiteado pelos três CEFETs (Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais), que foram os primeiros CEFETs do País, regulamentados pela Lei nº 6.545/1978. Considerando esse contexto, a figura dos institutos causa um estranhamento do ponto de vista identitário, pois, segundo Sobrinho (2007, p. 01), se a “representação social da instituição universitária e a configuração jurídica da mesma são sentidos “palpáveis” para a sociedade e a rede, em particular, porque produtos de uma construção histórica, o sentido social do Instituto inexistente e a sua configuração jurídica é algo por construir”. Analisando essa assertiva, entendemos que, além dos institutos não serem produtos de uma construção histórica, portanto inócuos de sentido, também não foram produto de uma construção coletiva, pois a participação dos grupos sociais da rede federal de ensino não foi requerida nesse processo. A construção desse modelo IFET se fez por meio de um processo de integração que teve início com a celebração de acordo entre as instituições federais de educação profissional e tecnológica, que formalizaram a agregação voluntária de Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, Escolas Técnicas Federais - ETF, Escolas Agrotécnicas Federais - EAF e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, localizados em um mesmo Estado (DECRETO nº 6.095/2007). Vale registrar que os IFETs surgem com um modelo organizacional bem formatado, pois, a padronização prevê, inclusive, a adesão à mesma logomarca para todas as instituições, fato este, não ocorrido quando eram CEFETs. Os IFETs são identificados pela seguinte logomarca:

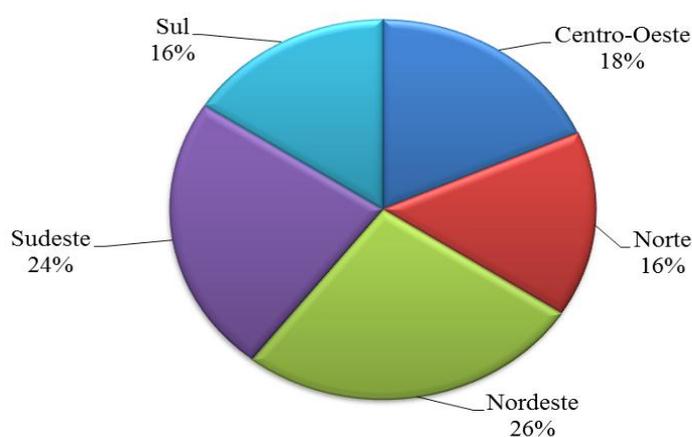


Anteriormente a este modelo, cada instituição da rede federal elaborava a sua própria logomarca, o que significava um cardápio bem diversificado, cada um representando, identificando, a seu modo, a sua instituição e o estado onde se localizava. A seguir, apresentamos algumas dessas identidades, traduzidas por suas logomarcas:



Isto posto, os IFETs se constituíram a partir de uma adesão e agregação voluntária, sendo, portanto, produtos da transformação de 31 centros federais de educação tecnológica (Cefets), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades. O resultado dessas transformações foi a criação dos 38 Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. O percentual de institutos distribuídos no País, segundo a sua localização geográfica, está representado no Gráfico 15.

Gráfico 15 – Distribuição geográfica dos IFETs no Brasil - 2011



Fonte: MEC/SETEC

Observamos que as regiões Nordeste e Sudeste, respectivamente, sediam um maior número de Institutos. Minas Gerais tem 05 Institutos, constituindo o único estado do Brasil com esse quantitativo, sendo, portanto, o estado com maior número de IFETs. Em 2º lugar, no quesito de número de IFETs, está o Rio Grande do Sul com 03 Institutos, ficando o Rio de Janeiro, a Bahia, Goiás, Santa Catarina e Pernambuco com 02 IFETs cada um. Os demais estados têm 1 Instituto.

Dados do IBGE - Censo 2010 - nos mostram que a região Sudeste é a mais populosa do Brasil, atingindo o índice de 42,1%, seguida da região Nordeste com 27,8%. A região Sul ocupa a 3ª posição com 14,14% e as regiões Norte e Centro-Oeste são as menos populosas com 8,3% e 7,4% respectivamente. Esses dados corroboram para que possamos entender porque regiões tão maiores, geograficamente/territorialmente, que a Nordeste, como é o caso

da região Norte, recebeu percentual bem menor de Instituições no programa de expansão da RFEPCT, com a implantação dos IFETs.

Importa registrar que o CEFET-MG e o CEFET-RJ rejeitaram esse modelo de IFET e permaneceram como os únicos CEFET's do País. De um modo geral, as justificativas desses CEFETs para a não adesão ao projeto IFET se embasam, segundo Carlos Henrique Figueiredo Alves, atual diretor geral do CEFET-RJ, no argumento de que o modelo CEFET tinha o benefício de pertencer às duas Secretarias, a Secretaria de Educação Superior (SESU) e a SETEC. No entanto, com a proposta dos institutos, foi abortado o benefício do apêndice à SESU, o que representou perdas orçamentárias para a instituição, sobretudo para os cursos de graduação⁵⁰.

Nesse sentido, a não adesão representa a possibilidade do retorno à SESU. Além disso, segundo o diretor de um dos *campi* do CEFET-MG,

o modelo de instituto vem com um formato bem definido pelo governo federal, pelo MEC, com distribuição de recursos, amarração de atividades que deverão ser realizadas, com um modelo muito bem estabelecido e com amarras que não cabem aos CEFETs. Se aderissem ao modelo de instituto, teriam de abrir mão de alguns cursos já criados, por exemplo, teriam de abdicar de abrir novos cursos superiores, talvez até fechar alguns dos cursos de graduação⁵¹.

Torna-se perceptível que os dirigentes desses CEFETs receiam que a adesão aos IFETs signifique a perda da autonomia garantida pela lei nº 6.545/1978. Nesse sentido, considerando as prerrogativas dessa lei, essas escolas não têm que cumprir com algumas das metas destinadas aos institutos, como a obrigatoriedade da oferta de 50% das vagas para os cursos técnicos, 20% para licenciaturas e 30% para outros cursos. Em suma, esses CEFETs acreditam que o modelo de instituição superior que vem se configurando ao longo de mais de 100 anos de história de EPT (com a oferta de cursos técnicos, cursos de graduação e pós-graduação, *lato sensu e stricto sensu*, com o incentivo a pesquisa e extensão) os aproxima mais do modelo de universidade do que do modelo dos institutos.

A título de ilustração, apresentaremos sucintamente o desenho do CEFET-MG no que se refere a sua estrutura de pesquisa e pós-graduação. Para tanto, consultamos o sítio da diretoria de pesquisa e pós-graduação (DPPG) dessa instituição. Fizemos a mesma consulta à

⁵⁰ Citação transcrita a partir de um vídeo gravado em 01 de abril de 2011, quando o Prof. Carlos Henrique Figueiredo Alves se candidatou à direção geral do CEFET-RJ. A entrevista foi gravada e organizada pelo Diretório Acadêmico dessa instituição e disponibilizada no sítio: <http://www.youtube.com/watch?v=zl6r0zyKnyY>. Acessado em 15 de setembro de 2011.

⁵¹ Citação transcrita a partir da entrevista com o Diretor do *Campus* Contagem, do CEFET-MG, concedida à TV Câmara de Contagem/MG. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=b-J8I8btmS4>. Acessado em 12 mai 2012.

homepage do CEFET-RJ, mas obtivemos acesso limitado a esses dados, portanto, só foi possível identificar que esta instituição oferta seis programas de mestrado acadêmico e possui 26 grupos de pesquisa.

3.1.1 Estrutura do CEFET-MG quanto a pesquisa e pós-graduação

Nos últimos anos o CEFET-MG vem investindo em programas de incentivo e fomento aos programas de pesquisa e pós-graduação. No tocante às pesquisas, constatamos que o número de grupos de pesquisa cresceu significativamente nos últimos 10 anos, conforme apresentamos na Tabela 5 a seguir.

Tabela 5: Evolução do número de grupos de pesquisa no CEFET-MG

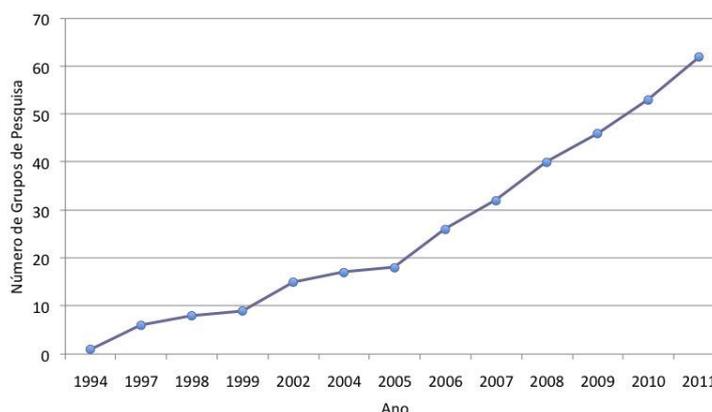
Ano	Nº Grupos de Pesquisa
1999	9
2002	15
2004	17
2005	18
2006	26
2007	32
2008	40
2009	46
2010	53
2011	62

Fonte: DPPG/CEFET-MG/2012

Esses dados se referem ao número total dos grupos de pesquisas de todos os 11 *campi* do CEFET-MG. Observamos que a evolução do quantitativo dos grupos de pesquisa, no CEFET-MG, é gradativa. Segundo informação disponibilizada no site da DPPG dessa instituição, “esse aumento indica a direção correta que foi tomada para a consolidação da política de incentivo à formação de grupos de pesquisa e de valorização do pesquisador na Instituição” (CEFET-MG, 2012). Alia-se a esse fato o interesse em criar condições de se aproximar do modelo universitário, uma vez que essa instituição vem incisivamente, desde

2003, discutindo e elaborando projeto para a transformação em UFT. No Gráfico 16, ilustramos a evolução dos grupos de pesquisa no CEFET-MG.

Gráfico 16: Evolução do número de grupos de pesquisa no CEFET-MG



Fonte: DPPG/CEFET-MG/2012

Interessante observar que, em 1994, o CEFET-MG não contava com nenhum grupo de pesquisa e que, no entanto, a partir de 2005, a linha de tendência traça uma ascendência significativa. Parte desse desenho se deve às políticas de fomento a pesquisa e pós-graduação implantadas no governo Lula, a partir de 2003. Implica registrar que as bolsas de iniciação científica e tecnológica também são impactadas por essas políticas.

A Tabela 6 apresenta a evolução do número de bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica no CEFET-MG, no período de 2004 a 2012.

Tabela 6: Evolução do número de bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica

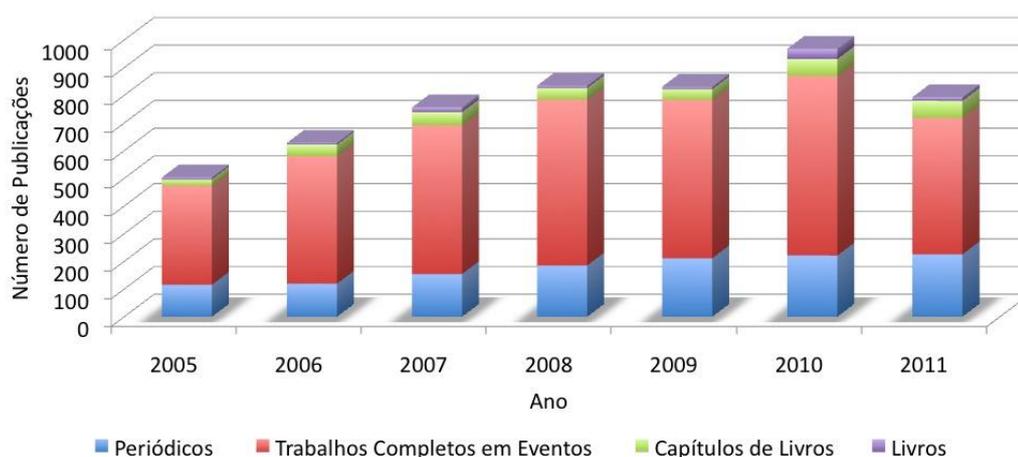
ANO	PIBIC-Jr	PIBIC-CNPq	PIBIC-FAPEMIG	PIBIT-CNPq	TOTAL
2004	22	15	-	-	37
2005/2006	51	16	10	-	77
2006/2007	75	21	30	-	126
2007/2008	140	26	50	10	226
2008/2009	140	31	50	10	231
2009/2010	180	31	50	10	271
2010/2011	180	31	80	15	306
2011/2012	180	31	80	40	331

Fonte: DPPG/CEFET-MG/2012

Em 2004, o CEFET-MG contava com apenas dois programas de iniciação científica e tecnológica, um financiado pela FAPEMIG e outro pelo CNPq. Em oito anos, de 2004 a 2012, o número de bolsas disponibilizadas por essa instituição aumenta suntuosamente, de 37, em 2004, para 331, em 2011/2012. Esse crescimento representa um aumento de aproximadamente 900%. Esses dados se referem à distribuição de bolsas de Iniciação Científica tanto no âmbito da graduação quanto do ensino técnico de nível médio. Em 2011, o CEFET-MG contou com 331 bolsas, sendo 180 BIC-Jr (FAPEMIG), 111 PIBIC (80 FAPEMIG e 31 CNPq) e 40 PIBITI (CNPq).

Além do incentivo à pesquisa, o CEFET-MG tem fomentado a participação dos servidores em eventos acadêmicos, técnico-científicos. Para tanto, desenvolveu a política institucional de concessão de “auxílio financeiro aos docentes efetivos da Instituição para participarem e apresentarem seus trabalhos em eventos técnico-científicos, por meio do Programa Institucional de Auxílio Individual para Apresentação de Trabalhos em Eventos Técnico-Científicos” (CEFET-MG, 2012). Esse programa possibilitou uma expressiva evolução da produção acadêmica, conforme retratado no Gráfico 17.

Gráfico 17: Evolução da produção intelectual de 2005 a 2011



Fonte: DPPG/CEFET-MG/2012

Podemos perceber que a produção intelectual desenvolvida pela instituição no período de 2005 a 2012 também evoluiu. O destaque está na participação e publicação em eventos. Esse retrato se articula também com os cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*.

Atualmente o CEFET-MG conta com 12 cursos *lato sensu*, 07 cursos de mestrado acadêmico e 01 doutorado acadêmico recém-aprovado pela CAPES.

3.1.2 Controvérsias em torno da criação dos IFETs e sua relação com a formação de professores para a EPT

Enfatizamos que o adendo apresentado no tópico anterior deste trabalho se justifica pela oportunidade de apresentar, mesmo que parcialmente, alguns dos motivos que conduziram esses CEFETs a permanecerem com sua autonomia e estrutura própria. Ou seja, para eles, o que interessam é o modelo de UFT, caso contrário, permanecer como CEFET é mais coerente com o projeto de transformação em UFT do que aderir ao modelo IFET, considerando, sobretudo, a autonomia didático-administrativa garantida pela Lei nº 6.545/78. Portanto, as instituições consideram que a adesão aos institutos representaria um retrocesso comparado com o projeto de transformação em universidade federal tecnológica. E, nesse sentido, mesmo que de forma indireta, o então ministro da educação, Fernando Haddad, acaba corroborando com essa imagem. Quando inaugurou um IFET em Brasília, em 2011, Haddad⁵² afirmou em seu discurso que “a expansão e interiorização dos IFETs é uma forma de universalizar o acesso à educação técnica e profissional”. O ministro reforçou a importância dos institutos federais para a capacitação profissional da mão de obra brasileira. Em suas palavras:

(...) os institutos, por terem uma **estrutura administrativa menor, se adéquam melhor aos municípios de até 100 mil habitantes do que as universidades**. O modelo da rede federal reforça o ensino técnico e cria vagas de ensino superior, possibilitando um crescimento econômico junto com a formação de recursos humanos (Grifos nossos).

O ministro reconhece que os IFETs são um modelo subjugado as universidades, as quais têm a tradição na oferta articulada entre ensino, pesquisa e extensão. Assim, os institutos são implantados sob a referência e potencialidade de capacitar mão de obra qualificada para os modos de produção. Ou seja, a organização escolar dos IFETs passa a

⁵² Disponível em: <http://www.administradores.com.br/informe-se/artigos/ifpr-reitor-colombo-toma-posse-ministro-haddad-defende-expansao-dos-if-s/56187/>. Acesso em: 06/08/2011.

considerar a sua competência e potencial para a formação de trabalhadores. Contudo, delega-se a esses institutos a missão de formar professores para a educação básica, sobretudo para a EPT. Ou seja, essa identidade não faz parte da construção histórica e social das escolas técnicas e agrotécnicas que dão origem aos institutos.

Para definir o número de *campi* universitários e de escolas de educação profissional por estado, o governo federal orientou-se por uma série de critérios, entre os quais estão os baixos índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB). Na escolha dos municípios a serem contemplados, considerou-se a universalização do atendimento aos territórios da cidadania, a alta porcentagem de extrema pobreza, municípios ou microrregiões com população acima de 50 mil habitantes e os municípios com Arranjos Produtivos Locais (APL)⁵³. O fio condutor é a perspectiva de interiorização da educação profissional e tecnológica.

Visando dar destaque a esse projeto político, o MEC, por meio da SETEC, inicia um processo de valorização da educação profissional e tecnológica, articulando a expansão da rede através dos IFETs e a prerrogativa de uma mudança do *status* marginal do qual o ensino técnico se originou. Nesse movimento, a SETEC se pronuncia num discurso que promete mudar os rumos da história da educação profissional, afirmando que “a EPT não se configura mais como uma educação voltada para as classes sociais menos favorecidas, mas sim como importante estrutura para que *todas* as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas” (SETEC, 2011)⁵⁴. Assim, o governo investe, indubitavelmente, no período de 2007 a 2009, em um significativo marketing no sentido de promover a EPT a um *status* acadêmico privilegiado, tendo como foco a retirada da EPT da margem dos processos educacionais e sociais para elevá-la ao patamar de um ensino que se faz por meio de processos educativos de qualidade e que buscam superar a dicotomia entre o ensino propedêutico e o ensino profissional. Segundo os estudos de Kuenzer (2009, p. 04), essa dicotomia coloca o trabalhador numa situação de fragilidade, pois, cursar o ensino médio tem sido um “problema para os que vivem do trabalho, e não para a burguesia, que tem na oferta privada, de caráter propedêutico, complementada por experiências socioculturais viabilizadas pela origem de classe, a modalidade adequada aos seus interesses e necessidades”.

⁵³Notícia disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16973. Acessado em 10/06/2011.

⁵⁴Notícia disponível em: http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=51&Itemid=79 Acessado em 10/06/2011.

O discurso governamental se faz sob a égide da superação dessa dualidade educacional. Contudo, as ações em prol desse objetivo foram insuficientes. De concreto, nenhuma ação foi implantada no sentido de romper com essa estrutura dual, pois essa tensão entre ensino propedêutico e ensino técnico é recorrente e histórica, o que não se resolve apenas com discursos de inclusão. Existe todo um viés produtivista que direciona essa formação para uma lógica de angariar força de trabalho qualificada para o atendimento das necessidades dos sistemas produtivos. E, nesse contexto, a EPT pode ser concebida como um instrumento de fundamental importância para formar excelentes profissionais. Todavia, compreendemos que essa formação pode se realizar por duas vias, uma que coopera com o treinamento do trabalhador aos modos de produção e outra que proporciona uma formação crítica, desalienada, questionadora e com potencial de transformação da condição de submissão às leis dos sistemas produtivos. Nessa lógica, Kuenzer (2009, p. 98) nos chama a atenção para “os discursos aparentemente democráticos, pois os princípios e programas que têm marcado as ofertas públicas da EPT não ultrapassam os limites da inclusão subordinada aos interesses do capital, na perspectiva do consumo predatório, chamado flexível, da força de trabalho”. É, portanto, no limiar da relação escola, trabalho e capital, que a EPT pode ser passaporte para a submissão ou instrumento de libertação ou, pelo menos, de conscientização.

Dito isso, entendemos que a RFEPCT, no ano de seu centenário, tem como pano de fundo o intento de se autopromover, de criar um fato histórico e político que caracterizasse esse governo e ainda que pudesse impor uma mobilidade acadêmica e social à educação profissional e tecnológica, o que, por conseguinte, acabaria impactando e fortalecendo essa rede de ensino. Em virtude disso, uma das metas do governo foi a expansão fenomênica das escolas técnicas em todas as regiões do País. Saiu-se do patamar de 140 escolas técnicas em 2002 para 366 em 2012. Essa meta se materializou com a criação dos IFETs.

A implantação dos IFETs muda os rumos da história das instituições de educação profissional, sobretudo das escolas agrotécnicas federais (EAFs). À época da promulgação do decreto nº 6.095/07, essas EAFs estavam em processo de avaliação pelo MEC para se transformarem em CEFET, o que significaria maior autonomia administrativo-pedagógica bem como a possibilidade de ofertar o ensino superior. Portanto, segundo Otranto (2010, p.3) as “Escolas Agrotécnicas Federais, quando tomaram conhecimento do que apresentou a proposta de criação dos IFETs, foram pegas de surpresa”. De acordo com dados de pesquisa realizada por Otranto (2010), a aceitação das escolas agrotécnicas ao modelo IFET não foi imediata.

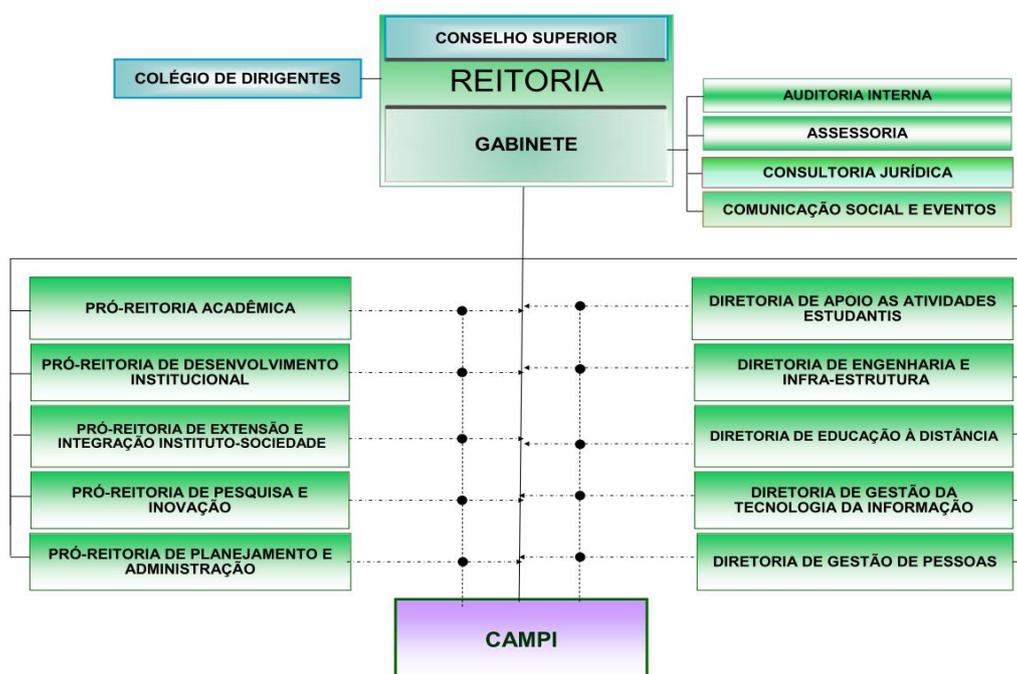
Os principais argumentos contrários à transformação em IFET passaram por questões ligadas: a) ao tempo de criação de cada instituição e sua história; b) à finalidade da formação profissional; c) à necessidade de qualificação de jovens, adultos e trabalhadores rurais. **Havia o temor da perda de identidade das escolas que sempre tiveram a formação profissional de nível médio como objetivo principal.** Foi destacado, também, o papel estratégico das EAFs no desenvolvimento rural dos diferentes estados da federação, que se dedicam a oferecer educação agrícola em um país com área territorial tão extensa e vocação inata para a agricultura. Em alguns estados a agricultura é a principal atividade produtiva e a escola ocupa papel de destaque no desenvolvimento da região, com grande procura por vagas de nível médio, o que demanda a ampliação de cursos, quadro docente, quadro técnico, laboratórios, etc. (OTRANTO, 2010, p.4, grifos nossos).

De fato, o modelo IFET tende a uma padronização universalizada das escolas, não preservando a gênese de cada uma. É sabido que, à época do processo de transformação em IFET, as escolas agrotécnicas estavam se preparando para alcançar o *status* desejado de CEFET. Portanto, existia um projeto a ser desenvolvido e executado por estas escolas agrotécnicas. Tal projeto tinha como base estruturante a identidade escolar do CEFET que apresentava uma trajetória formativa e educativa que vinha se consolidando, desde 1978, na eficiência da oferta da educação profissional e tecnológica, na condição de formar técnicos de nível médio e posteriormente, também de nível superior, para os mundos do trabalho.

Todavia, o modelo organizacional dos IFETs tinha pouco efeito de sentido para as EAFs que se sentiam “ameaçadas” pela possibilidade de se colocarem a uma condição hierárquica de subordinação a um *campus* maior, com o qual fizesse aliança, que possivelmente seria um CEFET, correndo-se o risco de se tornarem um apêndice deste. Esse sentimento de fragilidade e insegurança demonstrado pelas escolas técnicas se justifica pelo fato de que, o modelo estruturante e organizacional do IFET se faz a partir da junção de certo número de escolas (CEFETs ou EAFs) que passam a compor um *campus*, diretamente ligado a uma reitoria que é responsável pela gestão desses IFET, junto ao MEC. Cada *campus* conta com um diretor geral, que se subordina didático-pedagógico e financeiramente à reitoria.

Na Figura 2 apresentamos um organograma de como se organiza hierarquicamente os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Figura 2 – Estrutura organizacional dos IFETs



Fonte: Fernandes, 2009

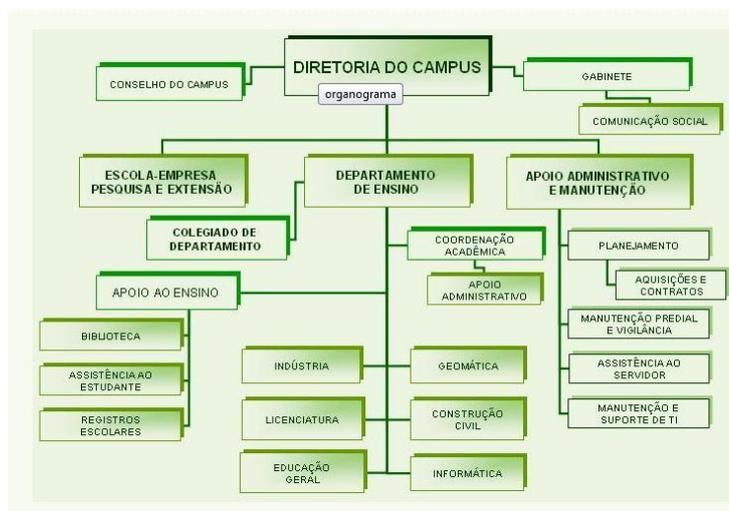
Segundo Fernandes (2009),

esse modelo de estrutura organizacional dos IFETs salvo algumas exceções, caracteriza-se como do tipo funcional e verticalizado, compreendendo um padrão de departamentalização em vários níveis, o que sugere a possibilidade de uma rígida hierarquização (...) À reitoria competirão as funções de definição de políticas, supervisão e controle. Para tanto, é necessário uma estruturação que congregue um gabinete e órgãos de assessoramento para assistência imediata ao reitor, além de unidades administrativas que deverão trabalhar matricialmente vinculadas aos órgãos afins dos campi. Dessa forma a estrutura compreende as cinco pró-reitorias previstas na legislação, cujas atuações são requeridas para as principais áreas de estrutura e funcionamento da instituição, a saber: acadêmica (denominação própria em função da especificidade da oferta verticalizada de ensino, que vai da educação continuada à pós-graduação, associada à pesquisa e extensão em todo o trajeto da formação acadêmica); de pesquisa e inovação; de extensão e integração instituto-sociedade; de desenvolvimento institucional; e de planejamento e administração. Conta ainda com cinco diretorias de atuação sistêmica, conforme segue: apoio às atividades estudantis (ação assumida como instrumento de inclusão, acompanhamento e manutenção dos estudantes na escola); engenharia e infraestrutura; educação à distância; gestão da tecnologia da informação; e gestão de pessoas – unidades necessárias ao atingimento do escopo funcional do Instituto (FERNANDES, 2009, p. 7).

Dessa forma, os IFETs possuem uma estrutura verticalizada e hierarquizada com fronteiras bem definidas. Comumente a reitoria não se localiza geograficamente próxima aos *campi*. Tomando como referência o estado de Minas Gerais, temos o caso do IFMG, cuja sede

da reitoria é em Belo Horizonte e, no entanto, não tem nenhum *campus* funcionando nessa cidade. Ou seja, a reitoria pode estar estruturalmente isolada de todos os seus *campi*. Todavia, por ser um modelo em construção, entendemos que os possíveis problemas possam ser resolvidos no decorrer desse processo. Na Figura 3 registramos a organização da estrutura de um *campus* de um IFET.

Figura 3: Organograma de um *Campus* de Um IFETX



Fonte: IFET2

Apesar da Figura 3 se referir especificamente a um *campus*, ela se aproxima da estrutura desenhada para os demais *campi*, porque, de forma geral, esses institutos vão construindo a sua identidade de forma semelhante. Contudo, vale ressaltar que nessa investigação encontramos outros modelos de organização, dos quais não há a inclusão de nenhum órgão colegiado, como é o caso apresentado na figura 4.

Figura 4: Organograma de um Campus de Um IFETY



Fonte: Dados de pesquisa/2012

Assim, entendemos que as decisões tomadas no interior desta instituição, não refletem a participação, a coletividade, a voz dos diferentes segmentos e sujeitos desta escola. Portanto, entendemos estas formas de organização como contraditórias ao movimento da gestão participativa e democrática da instituição.

Em visita realizada a um *campus* de um IFET mineiro, uma antiga EAF, foi relatado pelo pró-reitor de ensino, em uma conversa informal, que o modelo IFET às vezes engessa o *campus* porque os projetos pedagógicos e orçamentários têm de ser submetidos à avaliação da reitoria. E, ainda, todos os recursos financeiros e humanos chegam à sede (reitoria) para serem distribuídos entre os *campi*, o que nem sempre se baliza pelos princípios da isonomia. Esse relato nos remete à pesquisa de Otranto (2010, p. 5) quando os pesquisados demonstram a preocupação com a perda do “poder político-educacional e o possível desequilíbrio administrativo no atendimento a demandas específicas da sociedade e ao processo de desenvolvimento da região”.

Foi destacada, ainda a **perda de autonomia das EAFs**, caso integrassem um *campus* composto por CEFETs que, ‘pela ordem de importância’, seria a cabeça do IFET, ou seja, ocuparia a reitoria da nova instituição, e a EAF a ele se subordinaria. Muitas demonstraram preocupação com a possível extinção do ensino médio e até do profissional técnico, avaliando que a intenção do governo era transformar as escolas técnicas federais em faculdades, passando o ensino médio e técnico para os estados. Mas, dentre todos os argumentos apresentados, o mais destacado em todas as Escolas Agrotécnicas que fizeram parte da amostra foi a **perda de identidade dessas instituições** (OTRANTO, 2010, p.5, grifos nossos).

De certo, esse temor se concretizou em muitas regiões brasileiras. Os CEFETs, por apresentarem uma estrutura organizacional mais amplificada, com experiências de ensino mais diversificadas e pelas circunstâncias dos acordos políticos, poderiam ter a vantagem de sediarem a reitoria do IFET. Quanto ao temor da perda da identidade das EAF, naturalmente isso irá ocorrer em função da construção identitária dos institutos. À medida que o modelo IFET vai se consolidando, as identidades individualizadas vão se transformando em um único modelo institucional.

3.2 O Governo Lula e o Novo Desenvolvimentismo

O governo Lula ganha centralidade nesse trabalho pelos indicativos, por meio de discurso oficial de alguns ensaios e debates sobre a formação de professores para a EPT, fundamentalmente com a expansão da RFEPCT e com a criação dos IFETs. Desde o início do

plano de expansão da rede federal, iniciado em 2005 foram contratados, segundo o MEC, 12,5 mil professores, chegando a um quantitativo em 2011, de 19,5 mil professores, dos quais 2 mil eram substitutos. O crescimento de 2005 a 2011 corresponde a um aumento de 78,9% do corpo docente na RFEPCT. Em 2012, com a promulgação da lei 12.677/2012, de 25 de junho de 2012, foram criados 24.306 (vinte e quatro mil trezentos e seis) novos cargos de docentes efetivos de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Entretanto, se por um lado consideramos que esse quantitativo poderá corroborar com o objetivo do governo na continuidade do projeto de expansão da RFEPCT, por outro, compreendemos que poderá acirrar ainda mais os programas de formação aligeirada, à medida que os novos cargos representam a adesão de mais de 100% de novos professores à RFEPCT. Portanto, o cenário que se delineia para os próximos anos reafirma e evidencia a urgente e necessária implementação de políticas educacionais para a formação de professores para a EPT. Observamos nesta pesquisa que, embora essa formação tenha alcançado relevo na gestão Lula, as discussões e os debates iniciados nesse governo não se consolidaram, o que implica reconhecer a sua permanência na periferia da agenda de Estado, conservando o *status* de políticas de governo, via programas de formação pedagógica.

O marco do governo Lula foi as políticas sociais, de fins inclusivos. Portanto, o social se torna o núcleo central das estratégias e ações que se articulam com o educacional. Sader (2012, p.01) afirma que Lula beneficia “as classes mais baixas com programas sociais, mas não estimula a formação de consciência e de organização popular”. Segundo Oliva (2010, p.17), no governo Lula, “o social passou a se constituir em um dos eixos estruturantes do Novo Desenvolvimentismo brasileiro”.

A constituição de um conjunto consistente de políticas e programas sociais, construído parcialmente com base em algumas linhas de ação preexistentes e, sobretudo, a criação de um sem número de programas inovadores também destinados a distribuir renda, gerar oportunidades e promover a inclusão social (ProUni, ReUni, Economia Solidária, Luz para Todos, Territórios da Cidadania, Minha Casa, Minha Vida, etc.) resultaram em um aumento exponencial na organicidade, alcance e eficácia da política social do Estado brasileiro (OLIVA, 2010, p. 19).

É no bojo das ações sociais que o governo Lula conduz as políticas educacionais. Contudo, esse governo “novo desenvolvimentista” parece não se preocupar muito com as formas pelas quais se pretendia atingir seus objetivos. Essa ponderação se embasa no pressuposto de que a formação aligeirada em prol do atendimento de um mercado de trabalho

permanece nesse governo, que se estrutura sob o “social”. A própria expansão da rede federal e a incorporação da formação de professores nesses institutos é uma forma técnica de resolver o problema da falta de docente na educação básica. E, nesse sentido, não importa se esses professores serão formados nas universidades, nos centros universitários ou nos institutos. Sobre isso, Saviani (2009, p.3) tem o seguinte entendimento:

o centro universitário é eufemismo da universidade de ensino, isto é, uma universidade de segunda classe, que **não necessita desenvolver pesquisa**, enquanto alternativa para **viabilizar a expansão da universidade a baixo custo**, em contraposição a um pequeno número universidades de pesquisa que concentrariam o grosso dos investimentos públicos. (...) É nesse quadro que se configura a tendência atual de subordinação da educação superior aos mecanismos e demandas do mercado.

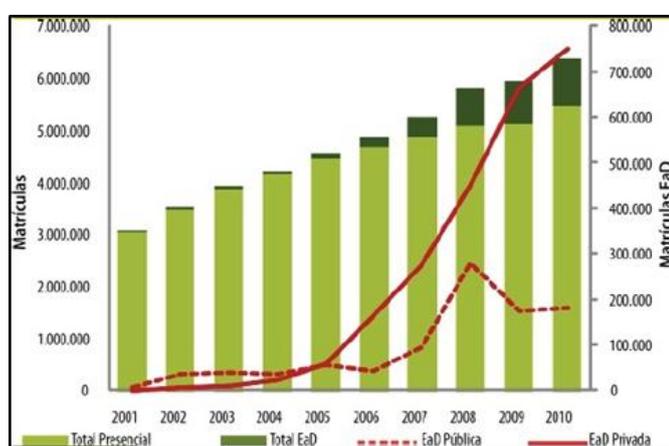
Saviani se refere criticamente aos centros universitários que, nesse contexto, articulamos às propostas dos institutos. Além de se proporem cursos de baixo custo que não se vinculam diretamente a projetos de pesquisa, fomentam modalidades de ensino, como é o caso dos cursos de educação à distância e aos programas de capacitação profissional, que prescindem de infraestrutura como bons laboratórios e bibliotecas, o que representa diminuição na matriz orçamentária. Contudo, é nesses institutos, de formação frágil, que se colocam a obrigatoriedade de ofertar 20% de suas vagas para a formação de professores. Mas com que qualidade?

Nessa lógica, as universidades de pesquisa, que demandam alto investimento, corpo docente qualificado e com dedicação exclusiva, só deveriam ser mantidas em pequeno número (os centros de excelência), entre outros motivos, para atender aos interesses do mercado por meio da Lei de Inovação Tecnológica. Por outro lado, está sendo atribuído um outro papel à universidade, que não lhe corresponde em outras partes do mundo, qual seja, ser instrumento de profissionalização aligeirada, em cursos de mais curta duração, sem ambiente de pesquisa verdadeiramente acadêmico, constituindo-se na **universidade(!) de ensino**. Tal “instituição” já existe largamente no setor privado, ao lado da entidade especialmente criada para este fim específico, que são os “centros universitários”(ANDES, 2007, s/p.grifos nossos).

O ANDES destaca as ideologias políticas implícitas nos discursos que visam a uma transformação do papel das universidades que as deixa vulnerável ao risco de se transformarem em um *locus* de formação aligeirada e submissa às regras do mercado, “produzindo”, assim, trabalhadores alienados ao sistema capitalista.

Sob o discurso da inclusão social, de um governo que se estrutura sob as bases desta inclusão, os programas e cursos de capacitação profissional ganham relevância no governo Lula. Capacitar e qualificar os trabalhadores brasileiros são um forte argumento utilizado por este governo no sentido de possibilitar, aos sujeitos sociais, sobretudo às classes populares que se encontra na periferia da sociedade, a inclusão social via educação formal, sobretudo a educação profissional. Sob esse ideário, esse governo depreendeu grande esforço para implantar a oferta do ensino a distância, inclusive garantindo que nos IFETs fosse requerida a manutenção dessa modalidade de ensino, como forma de cumprimento do acordo de metas, acordo esse celebrado entre o Governo e os institutos. Nesse sentido, verificamos que o ensino a distância é especialmente recomendado e fomentado no governo Lula, o que, por conseguinte, se pode perceber uma grande ascendência desta modalidade de ensino, a partir de 2003. As instituições, sobretudo as pertencentes à rede privada se incumbem de expandir a oferta de cursos a distância, uma vez que essa modalidade de ensino proporciona maiores lucros, pois se sustenta com baixos investimentos, além de propiciar uma formação em massa, com menos recursos de infraestrutura física, humana e orçamentária.

Gráfico 18: Evolução do número de matrículas de graduação por modalidade de ensino e do número de matrículas a distância públicas e privadas - Brasil - 2003 - 2010

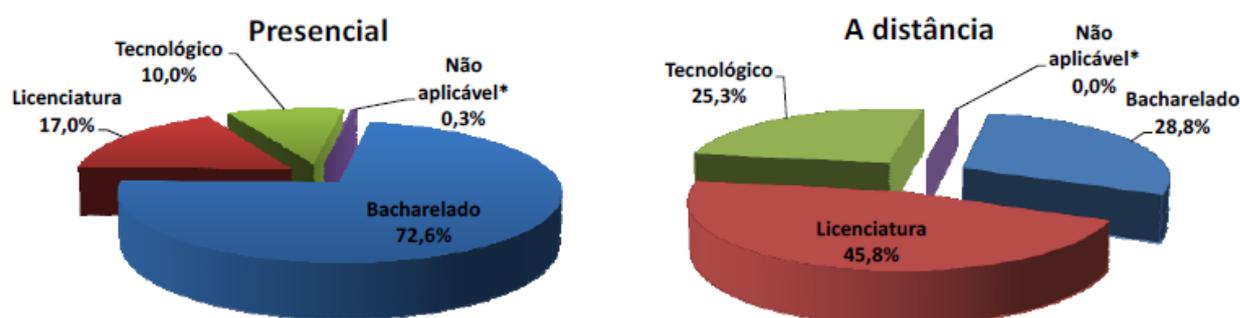


Fonte: INEP/MEC

Conforme relatório técnico divulgado pelo INEP/MEC, observamos, pelo Gráfico 18 que as matrículas em cursos a distância iniciam um processo expressivo de expansão a partir de 2005. Em 2010, 14,6% das matrículas de graduação correspondiam à modalidade EaD (930.179 matrículas), das quais 80,5% são oferecidas pelo setor privado. Os IFETs corroboraram com essa expansão à medida que todos os institutos ofertam esses cursos. Em 2008, a oferta de EaD na rede pública tem uma elevação significativa e, não por acaso, os

IFETs são implantados em 2007. Essa política de educação a distância, corrobora com o aumento de matrículas nas instituições, públicas e privadas, o que conseqüentemente implica expansão de vagas, com gasto mínimo para o Estado e/ou para os empresários da educação. É uma forma de ofertar um ensino de baixo custo, pois, se economiza em recursos humanos, de infraestrutura, de acervos bibliotecários, de equipamentos e manutenção de laboratórios e outros serviços inerentes ao funcionamento de uma instituição escolar. É também, uma possibilidade de aumentar os lucros dos empresários e de diminuir as dotações orçamentárias destinadas à educação. Também pode ser considerada como uma forma de desprestigiar a profissão docente na medida em que permite a contratação de monitores e instrutores educacionais.

Gráfico 19 - Distribuição do Número de Matrículas de Graduação por Grau Acadêmico e Modalidade de Ensino – Brasil – 2010



Fonte: MEC/INEP

Importa ressaltarmos que os dados apresentados no Gráfico 19 nos possibilita uma leitura em que se coloca a formação de professores num lugar de desprestígio. Neste sentido, destacamos a inversão percentual de oferta dos cursos bacharelados e das licenciaturas quando se trata da modalidade de ensino a distancia. Deste modo, analisando as modalidades de ensino presencial e à distância na distribuição do número de matrículas por grau acadêmico, observamos que, em 2010 foram 3.958.544 de matrículas de bacharelado em cursos presenciais (73%), sendo, 928.748 de licenciatura (17%) e 545.844 de grau tecnológico (10%). A educação a distância, por sua vez, soma 426.241 matrículas de licenciatura (46%), 268.173 de bacharelado (29%) e 235.765 em cursos superiores de tecnologia (25%) (INEP, 2010, p.43).

Fica evidente pelos dados dos gráficos 18 e 19 que a oferta dos cursos de licenciatura aumenta em mais de 100% quando se trata da modalidade EaD. A proporção da oferta de licenciaturas a distancia nos motiva a refletir sobre quais as bases formativas e educativas se estruturam tais cursos? Qual formação de professores? Para que sociedade?

Consideramos e reafirmamos que a interpretação de tais dados nos possibilita o entendimento do *status* secundário destinado à formação de professores no Brasil. Quando se trata de ensino presencial, as licenciaturas ocupam apenas 17% das matrículas, enquanto os cursos de bacharelado predominam com 73%. Isso significa interpretar que a materialização das licenciaturas na modalidade EaD representa aproximadamente 50% das matrículas efetuadas, enquanto os cursos de bacharelado saem do patamar de 73% presencial para 29% das matrículas em EAD. Corroborando com nossas análises e reflexões, temos, segundo dados do INEP (2006), que no período de 2003 a 2006 os cursos de educação a distância cresceram 571% e por conseguinte, o aumento do número de alunos matriculados, nessa modalidade, aumentou 371%. Esses percentuais contribuíram com o indicativo de que em 2006, do total de alunos matriculados no ensino superior, 2,6% eram na modalidade de educação a distância.

Diante desse cenário, e considerando que as políticas governamentais, sobretudo, a partir de 2003, fomentam os cursos de educação a distância, especialmente quando criam os Institutos Federais e elaboram o plano de metas dos mesmos, que consta da oferta dos cursos de EaD, temos a materialização da expansão da RFEPCT que se realiza por meio desses institutos. Deste modo, os IFETs se espalham por todo território brasileiro, provocando um aumento significativo no percentual de escolas pertencentes à rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, conforme ilustramos nas figuras 5, 6 e 7 a seguir.

Figura 5 – Mapa da Rede Federal no período de 1909 a 2002

Total de campus: 140
Municípios atendidos: 120

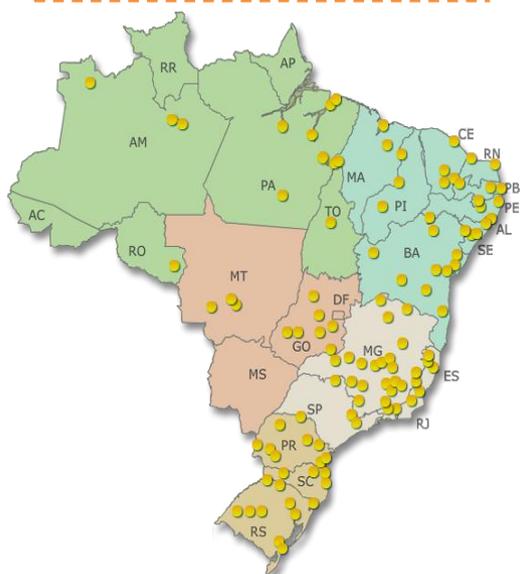
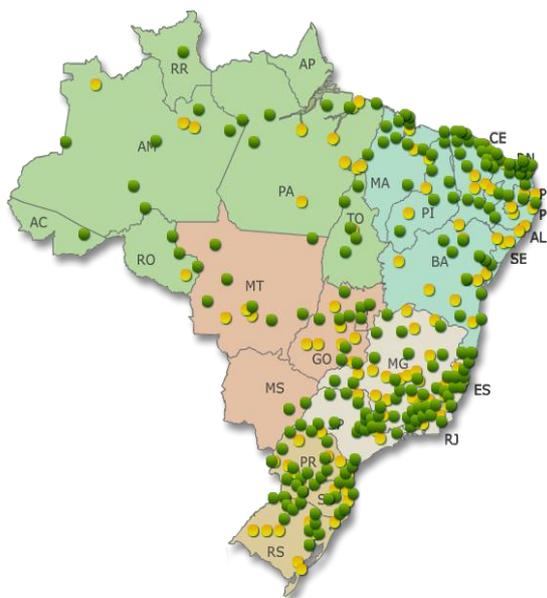


Figura 6 – Mapa da Rede Federal no período de 2003 a 2010

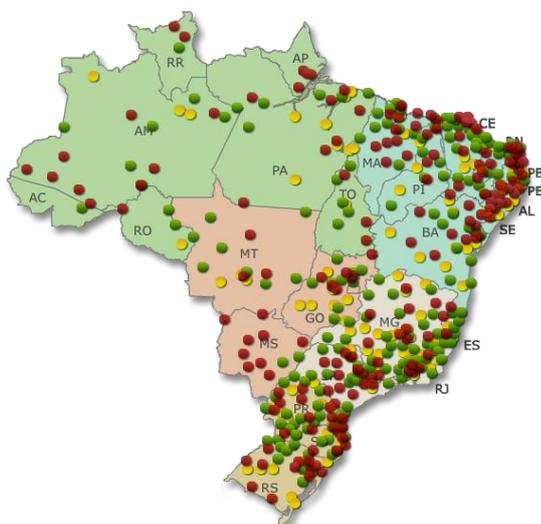
Total de campus: 354
Municípios atendidos: 321



Fonte: Trindade, MEC/SETEC, REDITEC, 2011

Figura 7 – Mapa da Rede Federal com previsão de novas unidades para o período de 2011 a 2014

Total de campus: 562 Municípios atendidos: 512



Fonte: Trindade, MEC/SETEC, REDITEC, 2011

Reconhecemos que essa expansão, principalmente no interior do País, poderá privilegiar o acesso de jovens e adultos pertencentes às camadas populares aos cursos técnicos e superiores. Essa política que se estrutura sob o social poderá, sim, favorecer uma grande massa populacional que antes não teria condições, seja por fatores econômicos, sociais ou geográficos, de se matricular em cursos técnicos ou superiores. Contudo, entendemos que incorporar aos IFETs a oferta de programas e cursos aligeirados de capacitação profissional é uma forma de manter a EPT na condição de subordinação às necessidades imediatas do mercado de trabalho. E, ainda, é inconcebível naturalizar a formação de professores nesses institutos que não têm a mesma tradição e a qualidade dessa formação nas universidades. Nesse sentido, percebemos que a educação, especificamente a educação profissional, precisa avançar no sentido de buscar melhor qualidade, e isso pressupõe professores melhores qualificados. Embora escreva sua tese num discurso aliado às políticas do governo Lula, Oliva (2010) reconhece que:

no que diz respeito à educação, é fato notório que nosso problema maior é **a falta de qualidade**. Com efeito, fizemos um **esforço bem-sucedido de universalização do acesso às escolas**, mas carecemos ainda de educação que tenha um mínimo de qualidade. Temos, é claro, ilhas de excelência, particularmente no ensino superior, mas a regra geral é **a educação ainda precária e de qualidade inferior**. Como é público e notório, nossos alunos apresentam desempenho muito ruim nos testes de desempenho internacionais. Muito embora o governo Lula tenha se empenhado para equacionar esse grave problema, tal como vimos nesta tese, é necessário promover ações que nos permitam dar um grande e definitivo salto de qualidade na educação. É claro que educação de qualidade pressupõe fundamentalmente **professores qualificados e valorizados**, escolas bem equipadas, envolvimento dos pais e das comunidades no ensino, etc. (OLIVA, 2010, p.492, grifos nossos).

De fato, a educação no País não é motivo de orgulho dos brasileiros. De acordo com dados divulgados pela UNESCO, em 2011 o “Brasil manteve a mesma posição de 2010 e ficou no 88º lugar de 127 no ranking de educação. Com isso, o país fica entre os de nível ‘médio’ de desenvolvimento na área, atrás de Argentina, Chile e até mesmo Equador e Bolívia”⁵⁵. Se por um lado se reivindica melhor posição nesse ranking, por outro há que se investir na formação dos professores. Portanto, é preciso que o Estado invista em formação humana, em tornar a carreira docente mais atrativa, o que pressupõe melhores salários e condições de trabalho, além de investir nas condições físicas para que a educação de qualidade se consolide.

⁵⁵Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/saber/882676-brasil-fica-no-88-lugar-em-ranking-de-educacao-da-unesco.shtml>. Acesso em: 12/07/2012.

3.3 O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Visando melhor interpretar as prepositivas dos IFETs, faremos uma discussão sobre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Político Pedagógico (PPP) buscando apreender os sentidos desses institutos e de que forma a formação de professores se materializa nesses projetos. O acesso a esses documentos foi realizado por meio de consultas aos sítios institucionais, o que nos propiciou executar *download* desses documentos. Segundo informado pelo Entrevistado 1, gestor representante da SETEC/MEC, em entrevista concedida para esta pesquisa, “os institutos, na época da adesão, tiveram que entregar um PDI para a SETEC. Alguns fizeram uma discussão bem participativa, outros contrataram consultoria externa, uma equipe para fazer um texto bem bonito e daí, não houve reflexão”. Frente a esse relato, entendemos que alguns IFETs não se sentiram “capacitados” nos âmbitos teóricos, pedagógicos e/ou acadêmicos, para elaborarem seu próprio PDI e PPP. Questiona-se, então, se estariam preparados para formar professores considerando as dimensões didático-pedagógico, político e técnico, e, sobretudo, a interseção educação x sociedade x trabalho.. Em resposta a essa pergunta, o Entrevistado 1, afirmou que esses institutos não têm professores adequadamente formados para formar outros professores nas licenciaturas. Esta constatação implica outros desafios ao governo e aos sujeitos inseridos e comprometidos com o campo científico-acadêmico da educação, sobretudo, da formação de professores.

Visando orientar e determinar diretrizes para a elaboração do PDI dos IFETs, o MEC/SETEC disponibilizou em seu sítio um formulário autoexplicativo sobre a concepção de um PDI, bem como da composição necessária ao atendimento do projeto do governo.

As diretrizes que orientaram a elaboração dos PDIs foram, além desse formulário, as regulamentações dos decretos nº 5.773/2006 e nº 6.095/2007. Uma das exigências determinada no art. 16, do decreto nº 5.773/2006, foi que a instituição se comprometesse em seu PDI a ofertar regularmente cursos de educação a distância (EaD) e de Libras. O decreto nº 6.095/2007 solicitava que no PDI constassem os seguintes objetivos:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente em **cursos e programas integrados** ao ensino regular; II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; III - ofertar, no âmbito

do PROEJA, cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores e de educação profissional e técnica de nível médio; IV - realizar **pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas** e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; V - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, **em articulação com o setor produtivo** e os segmentos sociais e com ênfase na difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; VI - estimular e apoiar processos educativos que levem à **geração de trabalho e renda**, especialmente a partir de processos de autogestão, identificados com os potenciais de desenvolvimento local e regional; VII - ministrar em nível de educação superior: a) cursos de graduação, compreendendo bacharelados de natureza tecnológica e cursos superiores de tecnologia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; b) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas para as diferentes áreas da educação profissional e tecnológica; c) programas de pós-graduação *stricto sensu*, compreendendo **mestrado e doutorado, preferencialmente de natureza profissional**, que promovam o aumento da **competitividade** nacional e o estabelecimento de bases sólidas em ciência e tecnologia, com vista ao processo de geração e inovação tecnológica; e d) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vista à **formação de professores para a educação básica**, sobretudo, nas **áreas de ciências e matemática**, de acordo com as demandas de âmbito local e regional. (DECRETO nº 6.095/2007, grifos nossos)

Pelo exposto nessa normativa, percebemos vestígios de uma educação orientada ao atendimento das demandas dos setores produtivos. A EPT parece ser concebida, nesse contexto, apenas como um instrumento para soluções técnicas que possam contribuir com o crescimento científico e tecnológico do País. Nessa perspectiva, entendemos que os pressupostos para a educação profissional se erigem numa condição estritamente técnica. Corrobora com esse entendimento a indicação de pesquisas aplicadas e a articulação com o setor produtivo. Além disso, incentiva-se a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, de natureza profissional e não acadêmica, visando possibilitar a competitividade nacional. É sob esse cenário que a formação de professores é requerida, tendo esses institutos desenvolvido o papel de uma formação condicionada aos meios de produção. Assim, entendemos que essas orientações conduzem a EPT a permanência histórica de subordinação à lógica dos processos produtivos, embora no discurso dos representantes do governo, esta condição seja camuflada em prol de argumentos progressistas. Nesse sentido, encontramos nas palavras do ex-secretário da SETEC/MEC, Eliezer Pacheco, a seguinte afirmativa: o Projeto Político da SETEC está fundamentado nas “concepções da educação integral e politécnica e do trabalho enquanto princípio educativo e no compromisso com a construção de nova sociedade inclusiva, igualitária e democrática”⁵⁶. Contudo, entendemos que a oferta dos cursos de EPT nos moldes que vem sendo proposto no plano de metas, termo de acordo dos

⁵⁶Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_ifets_eliezer.pdf Acessado em 13/06/2012.

Institutos Federais com o MEC, indica um viés de subordinação aos processos produtivos, apesar de ter em sua matriz ideológica os princípios de uma educação integrada e politécnica, uma vez que, segundo a SETEC/MEC, não é objetivo do governo federal:

formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão 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. A música, tão cultivada em muitas de nossas escolas, deve ser incentivada e fazer parte da formação de nossos alunos, assim como as artes plásticas, o teatro e a literatura. Novas formas de inserção no mundo do trabalho e novas formas de organização produtiva como a economia solidária e o cooperativismo devem ser objeto de estudo na Rede Federal (PACHECO, 2008, P.7, grifos nossos).

No entanto, se esse governo não tem como objetivo formar para o mercado de trabalho, como explicar a implantação de programas focados no mercado, por meio de uma capacitação aligeirada da força de trabalho do trabalhador, como por exemplo, o PRONATEC e o PROEJA FIC? O próprio governo se contradiz, pois a ótica desses projetos secundariza a formação integrada e enfatizam a profissionalização. Entendemos que essa é a lógica do sistema capitalista e que em nenhum momento poderia sustentar projetos educacionais progressistas e de formação politécnica. Ou seja, se partimos do pressuposto de que todo trabalhador pode ter acesso a uma educação politécnica, caberia ao governo, para além dos discursos, fomentar e investir nessa formação, que não comporta cursos para apenas capacitar e qualificar força de trabalho. Lombardi (2011) ressalta que para Marx e Engels:

A cultura técnica (formação geral e técnica) constituiria a base da autonomia do operariado no processo de produção, com o ensino politécnico preparando o operário para atuar tanto no processo administrativo como, também, no produtivo. Marx e Engels tratavam de um ensino que se realizava no contexto da produção, no processo social de produção e sob suas formas características, inclusive a do regime de trabalho assalariado. Essa era, para Marx e Engels, uma dimensão importante da luta da classe operária, e que implicava a luta pelo acesso ao saber, à ciência, à cultura técnica (LOMBARDI, 2011, p.355).

Deste modo, trataram a “união entre educação e trabalho na perspectiva de superação da exploração capitalista e, portanto, como um meio para a formação desalienada e revolucionária dos filhos da classe trabalhadora”. Assim sendo, a educação não era compreendida como “uma abstração, mas em sua relação contraditória com o modo capitalista de produção, como um poderoso instrumento de formação das novas gerações para a ação política transformadora” (LOMBARDI, 2011, P.355). É com base nesses entendimentos que

compreendemos a relação educação e trabalho, sobretudo, no que tange a educação profissional que se destina a formar trabalhadores.

Sobrinho (2007), quando diretor de Desenvolvimento e Programas Especiais da SETEC/MEC, afirma que “as políticas públicas não são a simples tradução da boa vontade dos gestores em atender ao chamado bem comum”. Essa assertiva vem justificar a implantação dos institutos e o desenvolvimento de políticas para a EPT que se deslocam da formação integrada e se alocam nos programas de qualificação profissional, assim, Sobrinho (2007, p. 05) considera ser fundamental o atendimento aos jovens e adultos analfabetos ou semialfabetizados, os analfabetos funcionais, e que, portanto, se torna “necessário implementar políticas voltadas para as novas configurações do mundo do trabalho, para a reinserção dos desempregados e o desenvolvimento de programas integrados de escolarização e profissionalização”.

Os argumentos expostos são coerentes com as políticas sociais defendidas no governo Lula. Para esse governo, isso justifica o desenvolvimento de programas de profissionalização, sem, contudo, propiciar o aumento de escolaridade ou a formação integrada. A educação profissional se origina para especificamente se dedicar à formação técnica. Entretanto, não cabe mais esse projeto de formação estritamente para o aprimoramento das habilidades técnicas e tecnológicas. Um projeto de EPT há que considerar as relações contraditórias estabelecidas entre o capital e trabalho, pois, caso contrário, estará perpetuando a preparação do trabalhador para um capital que se fortalece cada vez mais com a exploração e alienação do trabalhador.

Frente a isso, reconhecemos que a escola não está à margem da sociedade e, portanto, os problemas sociais entranham pelos muros da escola. Nesse sentido, consideramos relevante incorporar na EPT as necessidades econômicas incididas do mercado, porém entendemos que essa articulação deva prevalecer sob a lógica interventiva. Ou seja, a escola precisa incorporar a necessidade de ensinar, aos jovens e adultos trabalhadores, mais que entender a lógica dos processos de produção dessa sociedade capitalista, mas, sobretudo, incorporar a urgência de se intervir nesses processos. Sendo assim, a educação integrada poderia corroborar com a formação de trabalhadores para os mundos do trabalho, considerando as necessidades dos setores produtivos, contudo, numa perspectiva de formação de sujeitos mais críticos, o que, em cursos fragmentados e aligeirados, se torna mais difícil.

Isso posto, buscamos nos documentos institucionais, elaborados no interior dessas instituições, compreender os sentidos que os IFETs atribuem à EPT, e, sobretudo, apreender a

materialização da formação de professores nessas escolas. Inicialmente apresentaremos, no Quadro 2, a “missão” ou “função social” definida nos PDIs, dos institutos pesquisados.

Quadro 2: Missão dos IFETs

IFET1	Promover a educação profissional, científica e tecnológica, por meio do ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação de cidadãos críticos, autônomos e empreendedores, comprometidos com o desenvolvimento sustentável.
IFET2	Produzir, disseminar e aplicar o conhecimento tecnológico e acadêmico, para formação cidadã, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, contribuindo para o progresso sócio econômico local, regional e nacional, na perspectiva do desenvolvimento sustentável e da integração com as demandas da sociedade e do setor produtivo.
IFET3	Desenvolver de forma articulada os processos de educação, pesquisa aplicada, inovação tecnológica e extensão, valorizando o ser humano, considerando a territorialidade e contribuindo para o desenvolvimento sustentável do país.
IFET4	Produzir, sistematizar e difundir o conhecimento científico, tecnológico e artístico, ampliando e aprofundando a formação de profissionais-cidadãos, capacitados a atuar e intervir no mundo do trabalho, na perspectiva da construção de uma sociedade mais democrática e mais justa social e economicamente.
IFET5	Promover a educação científico–tecnológico–humanística, visando à formação integral do profissional-cidadão crítico-reflexivo, competente técnica e eticamente e comprometido efetivamente com as transformações sociais, políticas e culturais e em condições de atuar no mundo do trabalho na perspectiva da edificação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Fonte: PDI dos IFETs pesquisados

Na atualidade está em evidência a ideia de sustentabilidade do país. Segundo Nascimento (2012), a discussão da sustentabilidade é resultado do confronto entre os países desenvolvidos e os restantes, e entre ambientalistas e desenvolvimentistas. A questão da sustentabilidade, ainda segunda essa autora, se tornou um campo de disputa, com múltiplos discursos que ora se opõem, ora se complementam. O domínio da polissemia é a expressão maior desse campo de forças, que passa a condicionar posições e medidas de governos, empresários, políticos, movimentos sociais e organismos multilaterais.

Considerando a questão da sustentabilidade como um campo de disputas e de poder, percebemos que o objetivo do “desenvolvimento sustentável” retroalimenta a missão nos PDIs de 03 dos 05 IFETs pesquisados. No entanto, na desenvoltura do projeto, não se localiza nenhuma referência do desdobramento dessa missão, o que pode remeter a questão da sustentabilidade à reprodução de um discurso vazio de sentido e de materialidade, permanecendo, apenas, no mundo das ideias. Além dessa meta, encontramos princípios progressistas e críticos destinados à educação profissional e tecnológica em contraposição a uma formação atrelada às necessidades oriundas dos setores produtivos. É o caso de se pretender a “formação integral do profissional-cidadão crítico-reflexivo”, “capacitados a atuar

e intervir no mundo do trabalho”, “na perspectiva da construção de uma sociedade mais democrática e mais justa social e economicamente”. Quanto aos princípios de uma sociedade mais justa e igualitária, Cury (2005), afirma que:

Se as diferenças são visíveis, sensíveis e imediatamente perceptíveis, especialmente no caso das pessoas com necessidades especiais, o mesmo não ocorre com o princípio da igualdade. O princípio da igualdade não é visível a olho nu; seu contrário, a desigualdade, é fortemente perceptível no âmbito social. Dessa tensão entre igualdade e diferença nascem as políticas universalistas ou focalizadas que, por sua vez, dependem das opções dos governantes e cuja implementação deve contar com a crítica dos interessados (CURY, 2005, p.17).

Portanto, embora esses institutos apresentem argumentos críticos na perspectiva da igualdade e justiça social, bem como a formação de um cidadão crítico e autônomo, ao desenvolverem suas propostas para a EPT, se submetem a ações que vão de encontro a esses propósitos. Mesmo porque, as propostas pré-determinadas pelo governo e presentes nos planos de metas colocam os institutos numa condição vulnerável, limitados no sentido de repudiar e renegar os programas de vieses acríticos. Assim, encontramos presente nos PDIs atos que vinculam a EPT diretamente aos postos de trabalho, visando à supressão do *déficit* de força de trabalho qualificada e necessária à sobrevivência do capital. Dessa forma, percebemos nos PDIs uma contradição entre a missão decretada pelos institutos e a elaboração dos objetivos para seu plano acadêmico, uma vez que esses, em sua maioria, se limitam a tão somente reproduzir o que está posto no art.4º do decreto nº 6.095/2007.

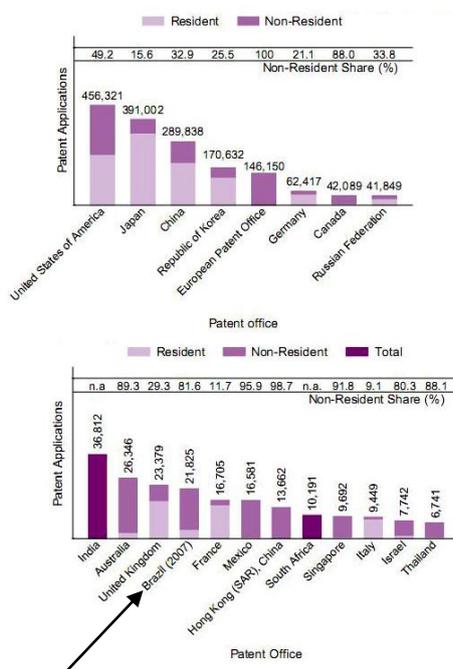
Esse decreto não considera os múltiplos contextos, sócio, político, econômico e culturais presentes nas diferentes regiões brasileiras. Entendemos, sob essas condições, que o governo, ao elaborar um modelo único de instituição de EPT para o País, ignora, segundo definição de Cury (2005, p.18), que o “Brasil é um país de riquezas enormes, mas desigualmente distribuídas. O Brasil é um ‘país de contrastes’(...)”. Assim, entendemos que, caso os institutos reproduzam esses objetivos a partir de uma leitura acrítica, poderão corroborar com a subordinação da EPT aos imperativos do mercado, reforçando também a estrutura dual de educação, em que a formação acadêmica se distancia da formação profissional. A fronteira entre a educação e a prestação de serviços para os modos de produção é muito tênue, o que requer mais atenção e criticidade.

Quanto à estrutura organizacional, todos os projetos analisados apresentam estruturas similares. Isso se deve ao fato da existência prévia de exigências mínimas “obrigatórias” postas na “cartilha” dos IFETs, em regulamentações como o decreto nº 6.095/2007, ou em

forma de manual de orientações, como é o caso do texto denominado “Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, SETEC/MEC⁵⁷”. Assim, no decorrer da leitura dos PDIs, percebemos que alguns projetos têm os textos mais rebuscados, outros apresentam uma linguagem mais simplória. Contudo, todos se alinham às políticas da SETEC/MEC, no atendimento da oferta do ensino a distância; dos cursos de Proeja e Proeja FIC, do PRONATEC.

Quanto aos cursos de pós-graduação, todos os institutos pesquisados ofertam cursos *lato sensu*, e apenas 01 oferta 02 cursos *stricto sensu* de mestrado acadêmico. Observamos a indicação de oferta futura de cursos de doutorado, contudo, embora haja essa estimativa, essas instituições ainda não contam com corpo docente qualificado para que possam efetivar esse propósito. Percebemos prescrições, fomentos e preferências governamentais para que as pesquisas oriundas dos cursos de pós-graduação sejam aplicadas, o que poderá se reverter em produtos, patentes, que favoreçam o desenvolvimento técnico e tecnológico do País. Isso implica, na perspectiva do governo, em parcerias com setores empresariais e industriais. Na Figura 8 apresentamos o depósito de patentes dos 20 maiores escritórios mundiais.

Figura 8 - Número de depósitos de patentes dos 20 maiores escritórios, 2008



Fonte: Boletim INOVAÇÃO/UNICAMP⁵⁸

⁵⁷ Disponível em portal.mec.gov.br/dmdocuments/licenciatura_05.pdf. Acessado em 07/05/2011.

⁵⁸ Disponível em <http://www.inovacao.unicamp.br/report/noticias/index.php?cod=805>. Acessado em 05/07/2012.

A Figura 8 mostra a posição do Brasil em relação ao *ranking* mundial de desenvolvimento de patentes de invenção, um projeto inerente ao desenvolvimento de pesquisas. Em 2007 o Brasil ocupava a 12^o posição nesse ranking, e segundo o boletim INOVAÇÃO da UNICAMP, o País aparece com 21.825 depósitos, sendo 81,6% deles feitos por não residentes. De acordo com a Associação Nacional de Pesquisas e Desenvolvimento das Empresas Inovadoras (ANPEI)⁵⁹, o Brasil foi visto no relatório do Tratado de Cooperação em Matéria de Patentes como um dos países bem colocados, registrando um aumento de 15,3% no número de depósitos feitos se comparados com os dados de 2006. Apesar de essa posição ser considerada nesse relatório como satisfatória, para o governo, ela precisa ser melhorada. Para tanto, são necessários maiores investimentos para desenvolvimento de pesquisas visando ampliar as inovações científicas e tecnológicas. Nesse sentido, o governo tem fomentado programas que possam contribuir com a elevação do País nesse ranking. Portanto, tem investido e apoiado projetos, por meio do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), como o caso do investimento com “recursos estimados em R\$ 60 milhões, com o objetivo de apoiar projetos que contribuam para o desenvolvimento científico e tecnológico e a inovação no país, por meio da inserção de mestres e doutores em empresas (MCT, 2012)”⁶⁰. Não vamos discutir investimento público para setores privados por não ser foco de nossas análises. Contudo, registramos que o governo tem comumente realizado essas parcerias. Em nota divulgada na *homepage* da Universia no dia 14/06/2012, relata-se que a soma das dívidas das universidades privadas (estimada em R\$ 15 bilhões) será convertida em bolsas no ProUni ao longo de 15 anos. A medida beneficiará cerca de 500 instituições. A maioria delas está localizada no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina⁶¹.

Retomando nossas análises sobre os PDIs dos IFETs investigados, percebemos que o PRONATEC é um programa a que, no momento, a SETEC tem destinado especial atenção. Portanto, para a implantação e manutenção desse programa, a rede federal deverá disponibilizar um grande número de vagas em cursos de formação inicial e continuada, os chamados cursos FIC, de 160 horas. Esses cursos se destinam ao atendimento de “três públicos: desempregados, beneficiários do seguro desemprego que precisam de requalificação profissional para voltar ao mercado de trabalho e beneficiários dos programas sociais, como o Bolsa Família” (MATHIAS, 2011, p.16). Esses programas de cunho social são herança do

⁵⁹ Disponível em <http://www.anpei.org.br/imprensa/noticias/noticia-1847/>. Acessado em 05/07/2012.

⁶⁰ Disponível em <http://www.mct.gov.br>. Acessado em 05/07/2012.

⁶¹ Disponível em <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2012/06/14/942781/governo-trocara-divida-universidades-privadas-bolsas.html>. Acessado em 05/07/2012.

governo novo desenvolvimentista do ex-presidente Lula, que tem como foco políticas sociais e eliminação da pobreza.

No governo Lula, tínhamos o *slogan* “Brasil, um país de todos”! Neste governo, da presidenta Dilma, “País rico é país sem pobreza”. Obviamente, consideramos relevante a estrutura sob o desenvolvimento social. No entanto, em se tratando de educação profissional, as consequências dessas políticas podem ser cruéis no sentido de sucatear as escolas, as condições de trabalho docente, e, ainda, de formar profissionais capacitados estritamente, com uma formação técnica direcionada para alguns postos de trabalho na cadeia produtiva.

Conforme indicado pelo representante da diretoria de políticas para a educação profissional na SETEC/MEC, o programa Pronatec terá uma demanda para formação inicial e continuada muito grande. “Diante disso, sabemos que o corpo docente existente hoje nas escolas não vai dar conta, mesmo pensando no Sistema S. Mas não vamos abrir mão de quem dá aula no curso técnico tenha curso superior. Vai ser uma exceção em função do Pronatec”. Contudo, a história nos mostra que essas exceções se tornaram regras muito rapidamente. E, nesse sentido, tememos que haja um retrocesso se permitirmos o acesso de profissionais das industriais “treinando” os alunos da educação profissional para o atendimento eficaz às necessidades da força de trabalho qualificado para o mercado. Corroborando com essas prepositivas, Mathias (2011), afirma que:

segundo Francisco Cordão, presidente da câmara de educação básica, na ausência do licenciado e do graduado em nível superior, é preciso poder trabalhar com técnicos de nível médio que tenham recebido uma preparação pedagógica em caráter excepcional. Neste caso, do caráter excepcional, a instituição que contratar esse profissional tem que assumir o compromisso de mantê-lo atualizado pedagogicamente, trabalhando naquela perspectiva da formação em serviço (MATHIAS, 2011, p.17).

Interessante observar o jogo de poder presente nas propostas de formação de professores para a EPT. Em comunhão com os objetivos do governo, representado pela SETEC, a comissão especial bicameral traduz em forma de regulamentação essa prerrogativa do MEC, que visa estritamente ao atendimento de uma demanda. Nesse sentido, essa comissão se propõe, ao elaborar as diretrizes curriculares para a formação de professores para a educação profissional, a considerar:

Como **alternativa emergencial**, para atendimento às necessidades do **PRONATEC**, em relação à formação de docentes para atuar nos cursos destinados à Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional, a realização de Cursos

de Especialização Técnica de 360 horas, destinados especificamente a Técnicos de Nível Médio, oferecidos nas modalidades presencial ou a distância, desde que intencionalmente estruturados para tal fim, incluindo a parte teórica e prática, nesta compreendendo atividades de estágio supervisionado de 200 horas, podendo haver posterior aproveitamento de estudos no nível da pós-graduação *lato sensu* (COMISSÃO ESPECIAL BICAMERAL, 2011, p.19).

Porém, compete rememorar que a resolução nº 02/1997 foi editada com caráter excepcional, emergencial, mas vigora até o momento atual. Nesse sentido, Kuenzer (2006) faz uma crítica a esse modelo precarizado de trabalho docente:

Nestes programas, que são de curta duração e de oferta descontínua, não se configuram relações estáveis de trabalho docente e muitas vezes as condições de trabalho não são adequadas. De modo geral, o trabalho docente é precarizado, quando se trata de educar para o trabalho precarizado. São instrutores que são recrutados dentre os mais diferentes profissionais, sem formação para a docência e que trabalham por períodos determinados e geralmente muito curtos, através de contratos de prestação de serviços. Não se profissionalizam, portanto, como professores, e muitas vezes nem se reconhecem como tal (KUENZER, 2006, p.32).

Contudo, a oferta do PRONATEC é uma realidade em todos os IFETs pesquisados, mesmo porque é um condicional presente no plano de metas assinado por eles. Sendo assim, está presente em todos os IFETs do País. Os institutos também se comprometem a executar políticas de inclusão e permanência, o que faz com que a temática LIBRAS e educação inclusiva esteja presente em quase todas as matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas.

3.3.1 Em busca da apreensão dos sentidos dos Institutos Federais

O Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE), em busca do sentido da transformação dos CEFETs e Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), assevera que:

Se formos buscar este sentido nos discursos das autoridades do MEC e dos Reitores, vamos encontrar um mosaico de boas intenções: maior capilaridade institucional, indução do desenvolvimento regional, inovação no projeto político-pedagógico, repactuação com a educação básica no que diz respeito ao ensino médio e formação

de professores, expansão do ensino superior público, entre outros que aparecem conforme a ocasião das inúmeras solenidades (SINASEFE, 2012)⁶².

O sentido dos institutos não está claro para os atores sociais da escola, tanto que nosso Entrevistado1, representante da SETEC/MEC, nos informou que, a partir de 2012, o MEC estará promovendo seminários estaduais para “discutir o sentido do instituto. O que é o instituto. Para tanto, farão seminários de formação”. Talvez a “falta de sentido” se encontre na forma como se consolidou o projeto de implantação dos mesmos.

Na Figura 9 fizemos um recorte do primeiro documento oficial a circular nas escolas pertencentes à rede federal, na época da adesão ao projeto IFET.

Figura 9 - Chamada pública MEC/SETEC n° 002/2007



Fonte: MEC/SETEC

Frente ao contexto de expansão acentuada e de forma aparentemente desinteressada, em 2007 é editada a chamada pública MEC/SETEC n.º 002/07, que tem por objetivo a análise e seleção de propostas para a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O discurso oficial trata esse modelo institucional como uma das ações:

de maior relevo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), na medida em que tornará mais substantiva a contribuição da rede federal de educação profissional e tecnológica ao desenvolvimento socioeconômico do conjunto de regiões dispostas no território brasileiro, a partir do acolhimento de um público historicamente

⁶² Disponível em

http://www.webpack.com.br/templates/80/noticia_visualizar.jsp?idEmpresa=89&idNoticia=9621&idUser=9485&idCategoriaNoticia=0&area=1 Acessado em 17/06/2012.

colocado à margem das políticas de formação para o trabalho, da pesquisa aplicada destinada à elevação do potencial das atividades produtivas locais e da democratização do conhecimento à comunidade em todas as suas representações (MEC/SETEC, CHAMADA PÚBLICA N.º 002/2007).

Ainda que o discurso apresente uma tônica a favor dos excluídos numa projeção de inclusão social, vieses mercadológicos são tangenciados pelo apelo ao desenvolvimento socioeconômico das regiões brasileiras. Existiu, nesse período, um movimento para atrair as escolas pertencentes à RFEPCT para a adesão ao projeto dos IFETs. Assim, a forma de fazê-lo foi por meio, aparentemente democrático, de uma chamada pública, em que a União, representada pelo Ministério da Educação (MEC), por intermédio da SETEC, se propõe a acolher propostas para a constituição de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. No entanto, os elementos constituintes dos IFETs já se encontravam delineados nessa proposta. Uma vez tendo se aderido ao projeto, os proponentes tinham de executar uma segunda etapa, que foi a assinatura do plano de metas, um acordo celebrado entre a Instituição e o Estado, composto, entre outros elementos, de 19 metas e compromissos. Dentre essas, constava a obrigatoriedade da oferta dos cursos de licenciatura e/ou dos programas especiais de formação pedagógica. Esse acordo, formatado pelo Estado e direcionado a todos os IFETs, independentemente de sua localização, determinava o raio de ação dos institutos, impondo-lhes algumas obrigações, como a adesão aos cursos a distância como atividade regular; a manutenção de pelo menos 50% de matrículas no ensino técnico de nível médio e de pelo menos 20% de matrículas em cursos de licenciaturas e de formação de professores, bem como o compromisso da oferta de curso de PROEJA (técnico e FIC) na perspectiva de promover a inclusão e atender à demanda regional, conforme disposto no Decreto de nº 5.840/06. Portanto, tratava-se de metas padronizadas, como se as necessidades sociopolíticas, econômicas, culturais e educacionais fossem as mesmas em toda área geográfica do País. Algumas metas colocam a EPT numa estrutura precarizada, como é o caso dos cursos a distância, regularmente ofertados por esses institutos. Concebemos esses programas de governo como atos políticos que se submetem aos interesses do capital, uma vez que se fomenta a adesão por cursos aligeirados, de qualificação profissional, para atender às emergências incididas dos setores produtivos.

Essa chamada pública foi o “ponto de partida” para a desenvoltura do projeto IFET. Interessante registrar que esse documento data de 12 de dezembro de 2007, período em que as escolas se preparam para o fechamento do ano letivo e para as férias. Pareceu se tratar de uma jogada estratégica do governo para minar as discussões desse modelo institucional nas

escolas. O prazo para o encaminhamento de propostas ao MEC foi de “noventa dias a contar da publicação da presente Chamada Pública” (MEC, 2007). Esse prazo de certo forma comprometeu uma discussão mais democrática da proposta. Inclusive, pode ter sido, também, fator preponderante para que alguns institutos tenham “encomendado” seu PDIs. Embora possamos considerar o prazo de 90 dias muito pequeno para a discussão de um projeto dessa amplitude, temos de reconhecer que os IFETs, a sua maneira, se empenharam para a construção das propostas. E, nesse sentido, se por um lado as Escolas Agrotécnicas Federais tinham receio da perda de sua identidade, por outro percebemos durante uma visita realizada a um IFET em 2011, na região sudeste, como o impacto socioeconômico do Instituto foi importante para a população. Em conversa informal com alguns moradores da região, como por exemplo, o taxista, o dono do restaurante, o funcionário do hotel, etc., percebemos que muitos atribuem um aumento significativo na economia local ao advento do IFET. A escola que, na época de EAF, tinha 400 alunos matriculados, com o modelo instituto passou a ter quatro mil alunos matriculados, incluindo as matrículas de EaD. A partir da expansão em 2008, a escola passou a ofertar cursos superiores. Antes, a autonomia da EAF era muito limitada e não se podiam criar cursos com facilidade; o IFET muda esse contexto. Todavia, há a reclamação de que os recursos orçamentários se concentram na reitoria, o que, às vezes, engessa a autonomia do *Campus*. Compete registrar que essa instituição passa a oferecer cursos de licenciaturas e, ao indagar sobre o processo de seleção de professor para trabalhar nessas licenciaturas, o Entrevistado 2, coordenador do curso licenciatura para graduados da instituição visitada, afirma ter sido um processo muito difícil porque à época não havia, nessa instituição, professores licenciados. Em suas palavras:

Foi difícil demais porque aqui no instituto, na época, não tínhamos professores licenciados, não tínhamos professores da área da educação. Isto porque nós tínhamos acabado de sair de um modelo agrícola, uma escola agrotécnica, que se tornou um Instituto Federal e abriu um leque maior de trabalho. Inclusive as licenciaturas passaram a ser mais valorizadas quando virou de agrotécnica para Instituto Federal. Então, nós tivemos de pegar 20% das vagas e jogar para as licenciaturas. Trabalhamos poucas licenciaturas ainda. Vamos aumentar esta oferta. A proposta é de aumentar mais. Mas no início, não tínhamos ninguém. Todos os professores eram da área técnica. Ninguém tinha formação em ciências humanas. Não tínhamos professores habilitados para trabalharem as questões educacionais (psicologia, história da educação, didática,...). A formação dos professores era totalmente na área técnica (maioria de agrônomos, engenheiros). Pessoas que formaram e vieram diretamente para dar aula. No concurso de 2008 foram 18 vagas para professores, destes, apenas 03 eram licenciados (eu e mais dois colegas). E, ainda, os outros dois colegas licenciados foram trabalhar na área técnica. Desta forma somente eu fiquei para trabalhar neste curso. Então, o que aconteceu foi uma contratação de professores substitutos para lecionar na licenciatura. E, ainda, às vezes, não existia a vaga para o substituto aí tínhamos de contratar mesmo por hora,

via a FAET (fundação), o que não pode ser feito hoje. Foi uma medida paliativa para atender à demanda (Entrevistado 2).

Esse relato evidencia a continuidade do papel emergencial destinado à formação de professores, que se registra desde a década de 1970, quando se implanta o esquema I e II, sob a égide da lei compulsória da educação profissional – Lei nº 5.162/1971. O governo, consciente da inadequação dos IFETs para a formação de docentes, sobretudo dos originados de EAF, insiste em fomentar essa formação nessas instituições. Isso nos permite a leitura do desprestígio dessa formação, pois, ao invés de fomentá-la nas universidades, passa-se a fazê-lo num modelo ainda fragilizado, em construção, que são os que se encontram os institutos federais. Além desse desprestígio, oriundo dos órgãos governamentais, podemos constatá-lo também, pelo campo científico-tecnológico da formação do professor para a EPT, onde há uma enorme lacuna de produção acadêmica sobre a temática. Para Cunha (2000, p.02) “esse “espaço vazio” se explica, pelo menos em parte, pelo fato de que os historiadores da educação brasileira se preocupam, principalmente, com o ensino que se destina as elites políticas e ao trabalho intelectual, deixando o trabalho manual em segundo plano”. Gariglio e Burnier (2012, p.214) citando Oliveira (2006), asseveram que:

(...) o campo científico-tecnológico da formação do professor do ensino técnico vem se mostrando frágil como um campo próprio e estável de conhecimento, resguardada a intensa, extensa e consolidada contribuição que importa das subáreas educacionais do currículo, de trabalho e educação e da própria formação de professores em geral, mas que, também, não vem se ocupando de questões sobre o professor do ensino técnico. Também não há referências frequentes a esse professor e à sua formação, na produção sobre formação de professores construída no interior da Anfope e no debate sobre a política de formação proposta por essa Associação, em suas relações com a política vigente.

A partir desses apontamentos entendemos que o campo da educação necessita incorporar em suas pesquisas e reflexões o compromisso, também, com a educação profissional, posto que a “formação de professores para o ensino técnico não se encontra contemplada em fóruns de discussão científica da área, como as reuniões anuais da ANPED, de 1996 a 2001 e os Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino, de 1996 e 1998, mesmo sendo estes últimos verdadeiros encontros de Formação de Professores”. (GARIGLIO & BURNIER, 2012, p.214). Assim sendo, consideramos que essa situação acentua o entendimento de que para a docência no ensino técnico basta o domínio dos conhecimentos profissionalizantes, deixando a formação de professores para a EPT à margem do campo da

educação. Portanto, pontuamos um paradoxo, quando se traz as licenciaturas para dentro dos institutos, que é de evidenciar uma racionalidade instrumentalizante da profissão professor, à medida que se considera como *locus* de sua formação, as instituições de educação profissional técnica de nível médio. Ou seja, essas instituições preferencialmente tomadas na condução desta formação, têm tradicionalmente, suas trajetórias políticas pedagógicas, na referência da formação do técnico de nível médio. Entretanto, ressaltamos que no momento presente, tais instituições deixam de ser referenciadas somente para formar técnicos profissionais de nível médio, se deslocando, também, para a ordem formativa educativa dos institutos superiores de ensino, diante de uma estrutura hierárquica. Portanto, esse deslocamento tem causado alguns estranhamentos em relação à gênese das missões dessas instituições. Em alguns casos, como o do IFET visitado, o estranhamento com cursos superiores era geral, pois somente com a chegada desse novo modelo organizacional é que se passa a trabalhar com esse nível educacional. Dessa forma, a identidade dos Institutos vai se constituindo paralelamente à familiaridade, enfrentamento e tensões das graduações e fundamentalmente, das licenciaturas. Outro fator que merece destaque nesse relato se refere à falta de vagas docentes para compor o quadro necessário para o desenvolvimento dos cursos. Visando equacionar o problema de número insuficiente de professor numa relação de proporcionalidade com a expansão dos cursos e de vagas, essa instituição se mobiliza buscando recurso extra, inicialmente criado com promessas governamentais de subsídios de infraestrutura humana e física, para a manutenção dos cursos. Deste modo, observamos que a matriz conceitual que se materializa nas ações e propostas oficiais de oferta de cursos técnicos de nível médio e/ou de formação inicial e continuada, se faz pela mediação e estreitamento entre a educação e os postos de trabalho. Os vieses do mercado ainda se encontram muito presentes na escola. Existe uma grande preocupação em atender às necessidades imediatas de formação de “mão de obra” para os setores produtivos regionais. Não se trata de negar os modos de produção, mas, sim, de concebê-los a partir de uma visão mais crítica e desalienada, e, sobretudo, considerar que a educação profissional poderá corroborar com a formação do trabalhador onde a lógica do trabalho não é a da subordinação e alienação.

3.3.2 Os Institutos Federais e a pós-graduação *stricto sensu*

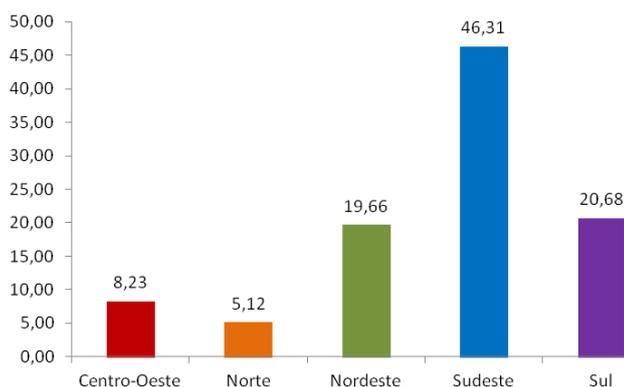
Consideramos relevante para nossas análises apresentar o retrato da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da organização dos IFETs, no que

tange a sua oferta de cursos de pós-graduação, *stricto sensu*. Essa inserção poderá corroborar com a apreensão dos sentidos dos IFETs e, sobretudo, com a sua missão de formar professores. Assim sendo, realizamos uma consulta na *homepage* da CAPES para investigar quais IFETs ofertavam programas de mestrado e doutorado, bem como saber quais as situações de reconhecimento destes cursos, pela CAPES.

Isto posto, foi possível constatar que: 1) nenhum dos Institutos Federais do Brasil, oferta cursos de doutorado; 2) dos 38 Institutos 15 (39%) ofertam cursos de mestrado, sendo 60% de mestrado profissional; 3) 40% do total dos cursos de mestrado ofertado, ainda não forem reconhecidos estando, portanto, aguardando homologação do CNE; 4) dos 12 (60%) dos cursos de mestrado aprovados, 10 foram aprovados em 2012, 1 em 2011 e 1 em 2010; 5) todos os cursos de mestrado, mesmo os que ainda aguardam a homologação pelo CNE, estão em funcionamento; 6) todos os cursos de mestrado têm conceito 3 e) nenhum instituto oferta mais que dois programas de mestrado, ou seja, das 15 instituições que ofertam cursos *stricto sensu*, mestrado, apenas 5 ofertam dois programas, as demais se limitam a oferta de apenas um. O quadro de ofertas desses cursos compõe o apêndice desta tese.

A seguir, apresentamos o Gráfico 20 que ilustra a distribuição dos cursos de mestrado dos Institutos Federais, por região brasileira.

Gráfico 20 – Distribuição cursos de mestrado dos IFETs por região brasileira



Fonte: CAPES/2012

Os IFETs que ofertam cursos de mestrados se localizam, em sua maioria, na região sudeste. Esses dados evidenciam que há uma intenção dos Institutos em ampliar e (re)configurar a missão pela qual, as instituições de educação profissional se originaram. O investimento na academia, nesses IFETs, pode estar relacionado à lógica defendida pelo Prof.

Dr. Carlos Henrique Almeida Alves - coordenador nacional do fórum dos pró-reitores de pesquisa e inovação dos institutos federais de educação (FORPOG), atualmente pró-reitor de pesquisa e inovação do Instituto Federal de Alagoas - quando o relaciona com o ingresso de um número significativo de docentes na RFEPCT, que geralmente são professores advindos dos quadros das universidades Federais, principalmente dos programas de pós-graduação. São mestres e doutores que, na maioria das vezes, fizeram parte de programas acadêmicos das universidades e que agora integram os Institutos. Esses novos professores que passam a compor o quadro de docentes dos institutos, possivelmente vivenciaram a indissociabilidade do ensino e pesquisa, e quando se tornam professores da rede, tendem a prosseguir com a produção acadêmica, e, também, com a continuidade da participação aos grupos de pesquisa a que estão vinculados, pertencentes às próprias universidades de origem de sua formação. Frente a essas ponderações, o coordenador do FORPOG considera um equívoco de direcionamento de investimento público, restringi-los ao papel de somente professores de educação básica. De encontro às esses entendimentos está a fala do presidente da CAPES, o Prof. Jorge Almeida Guimarães, na reunião Conselho Técnico-Científico (CTC), 139 - CAPES 24 a 28/09/2012. Segundo esse presidente, é de se preocupar o crescimento de:

cursos de mestrado, onde muitos deles nascem com conceito 3 e ficam nessa situação por longos anos ou até serem descredenciados. Preocupa também, o crescimento de programas de pós-graduação acadêmicos nos IFETs. Lembrou que cabe aos IFETs, o encaminhamento de propostas de Mestrado Profissional e que eles não foram criados para serem universidades e sim para formar técnicos para o mercado. Há um grande espaço para crescimento dos IFETs e a CAPES vai apoiar naquilo que lhe compete e compete aos IFETs⁶³.

Percebemos que tensões se formam diante da construção de identidade dos Institutos. Os entendimentos e concepções são contraditórios, mas não podemos negar que há uma matriz ideológica que conduziu a construção desses IFETs. O decreto nº 6.095/2007, primeiro documento legal e oficial que regulamenta os institutos, apresenta em seu Art. 4º, inciso VII, no que se refere ao preceito de ministrar o ensino superior, a seguinte prerrogativa: c) programas de pós-graduação *stricto sensu*, compreendendo mestrado e doutorado, **preferencialmente de natureza profissional**, que promovam o aumento da competitividade nacional e o estabelecimento de bases sólidas em ciência e tecnologia, com vista ao processo

⁶³ Relato Reunião CTC 139 - CAPES 24 a 28/09/2012, enviada aos diretores de pesquisa e pós-graduação das escolas da RFEPCT.

de geração e inovação tecnológica (...) (DECRETO Nº 6.095/2007, grifos nossos). Desta forma, entendemos que o próprio governo deixou vestígios para que o presidente da CAPES pudesse tecer suas considerações. Não discutiremos essa competência ou não dos IFETs, mas sabemos que essa estrutura acadêmica contribui com a construção da identidade e dos sentidos dos Institutos.

CAPÍTULO 4: OS IFETs E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Ser um bom engenheiro mecânico não significa ser um bom professor, capaz de transpor o conhecimento científico para os espaços escolares.

Kuenzer (2006)

No ano de 2004, primeiro governo do presidente Lula, se inicia no Brasil, um processo de discussões e debates sobre a formação de professores para a EPT. No entanto, esse movimento só ganha evidência a partir de 2006, quando a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC) promovem um simpósio para debater essa formação. Em decorrência desse evento, foi formado um grupo de trabalho (GT), sob a coordenação de Lucília Machado, envolvendo pesquisadores e gestores, visando à elaboração de propostas para as licenciaturas de formação de professores para a EPT, bem como a produção de uma proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação dos professores da educação profissional, a ser encaminhada para deliberação no Conselho Nacional de Educação (CNE). Machado (2008) é categórica ao afirmar que:

superar o histórico de fragmentação, imprevisto e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional de hoje implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente. Para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso um outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares (MACHADO, 2008, p. 10-11).

A afirmativa da autora se embasa em seus estudos sobre a história da formação de professores para a EPT e no diagnóstico de uma formação estruturada, não em políticas de Estado, mas sim em políticas de governo sob a forma de programas fragmentados e aligeirados, conforme já relatamos no decorrer deste trabalho. Segundo as entidades da área da educação (ANPEd, ANFOPPE, ANPAE, CEDES e FORUNDIR) esses programas emergenciais de formação de professores têm se tornado soluções permanentes. Apesar dessa

constatação, essas entidades também, não têm se movimentado no sentido de corroborar com a mudança desse cenário. Pouco se dedicaram a discutir, debater, investigar e intervir nas ações governamentais que insistem em manter a formação de professores para essa modalidade de ensino, na periferia do campo educacional brasileiro.

A necessidade de se construir e se consolidar políticas educacionais permanentes para a formação de professores da educação profissional, dentro da agenda do Estado, como política pública, se faz, também, pela especificidade e particularidade deste campo de formação docente que tem como objeto de estudo e intervenção: a tecnologia. Segundo Machado (2008), a tecnologia:

se configura como uma ciência transdisciplinar das atividades humanas de produção, do uso dos objetos técnicos e dos fatos tecnológicos. Do ponto de vista escolar, é disciplina que estuda o trabalho humano e suas relações com os processos técnicos. É próprio do ensinar-aprender tecnologia e, portanto, da docência na educação profissional tratar da intervenção humana na reorganização do mundo físico e social e das contradições inerentes a estes processos, exigindo discutir questões relacionadas às necessidades sociais e às alternativas tecnológicas (MACHADO, 2008, p. 12).

Nesse sentido, a formação docente para a educação profissional e tecnológica requer a problematização das contradições presente nos mundos do trabalho, nas organizações sociais e de trabalho. Isso implica uma reflexão crítica sobre o trabalho humano e suas relações com os processos técnicos e os fatos tecnológicos. Assim, as bases tecnológicas:

constituem um diferencial importante do perfil do docente a ser formado, pois se referem ao conjunto sistematizado de conceitos, princípios e processos relativos a um eixo tecnológico e a determinada área produtiva – de bens e serviços, resultante, em geral, da aplicação de conhecimentos científicos. Nesse sentido, o perfil do docente precisa, também, estar alicerçado em bases científicas, nos conceitos e princípios das ciências da natureza, da matemática e das ciências humanas, presentes nas tecnologias e que fundamentam suas opções estéticas e éticas e seu campo de atuação. Precisa, ainda, está apoiado em bases instrumentais relativas a linguagens e códigos, que permitem ler e interpretar a realidade e comunicar-se com ela, habilidades mentais, psicomotoras e de relacionamento humano. (...) Deve, portanto, ter capacidade para elaborar estratégias; estabelecer formas criativas de ensino-aprendizagem; prever as condições necessárias ao desenvolvimento da educação profissional, considerando suas peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais em que se desenvolve; realizar um trabalho mais integrado e interdisciplinar; promover transposições didáticas contextualizadas e vinculadas às atividades práticas e de pesquisa. (MACHADO, 2008, p. 14),

Para atender a esse perfil necessário ao professor para a atuação na educação profissional e tecnológica definido por Machado (2008), torna-se necessário incorporar nessa formação disciplinas escolares que possibilitem a compreensão e aplicação dos

conhecimentos científicos, se estruturando sob as bases científicas e instrumentais, e ainda desenvolver a criatividade para gerar “novos conhecimentos e soluções tecnológicas”, inserindo a pesquisa como eixo condutor, inerente a trajetória formativo-educativa. Assim, apesar de todo esforço do GT da SETEC, as ações propositivas não resultaram ainda, em alterações e intervenções, nos dispositivos legais e oficiais para a formação de professores para a EPT. Ou seja, a formação de professores para a EPT continua sendo regulamentada pela resolução nº 02/1997, editada a época em que a EPT vivenciava seu desmantelamento e desintegração por meio do revogado decreto nº 2.209/1997. Apesar de elaborada em um contexto distinto da atualidade, essa resolução continua regulamentando a formação de professores no Brasil. Nesse sentido:

(...) de acordo com Lucília Machado, é necessário superá-la, pois ela **reproduz a lógica dos esquemas emergenciais de formação de professores da década de 70**, com o demérito de exigir uma carga horária menor, já que o programa anterior previa 800 horas aula. “Essa resolução prevê sua própria avaliação em um prazo de cinco anos, ou seja, isso deveria ter acontecido em 2002, mas permanece até hoje e é praticamente a mesma coisa do esquema I. Nela, a parte teórica se reduziu ao mínimo de 240 horas, podendo ser oferecida na modalidade à distância”, afirma, acrescentando: **“O fato é que nunca houve uma política para a formação de professores e aí as soluções emergenciais predominaram.** Hoje, não existe professor suficiente para dar sustentabilidade pedagógica ao *boom* da educação profissional previsto pelo Pronatec [Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego] e pelo PNE [Plano Nacional de Educação 2011-2020]”. (MATHIAS, 2011, p.15, grifos nossos)

Entendemos esse discurso como uma revelação da recorrência histórica da falta de políticas públicas educacionais para a formação de professores para a EPT. Pressupomos que, haja uma continuidade de permanência de interesse político, no qual se estabelece e se fortalece a lógica mercantilista, fragmentada e aligeirada, pois, essa formação se faz em mão dupla, quando se percebem possibilidades de avanço na construção de políticas perenes, vêm os programas de governo que a remetem ao ponto de partida. Esse é o caso da resolução 02/1997, que é uma versão maquiada do esquema 1 de 1971.

Sob a motivação do objeto de pesquisa, realizamos um trabalho de incursão nas *homepage* dos Institutos do País, buscando evidenciar modalidades de formação docente ofertadas. Nesse intuito, destacamos como diferencial dessas ofertas, o prenúncio de “Licenciatura para graduados” de um destes institutos, que nos fez ir a lócus apurar informações e dados que expressassem o diferencial desta oferta. E, portanto, provável possibilidade de se tomar perspectivas conceituais e ideológicas da formação docente para a

EPT, na indicação de políticas e ações não somente governamentais, efêmeras, sob a forma de programas, mas, sobretudo, na perspectiva de que se constituíssem como políticas públicas educacionais de Estado com perenidade e condições de consolidar a formação de professores para a EPT como um campo materializado e integrado à educação básica brasileira.

Após dialogarmos com nosso sujeito da pesquisa, o coordenador do curso “Licenciatura para graduados”, constatamos que a resolução nº 02/1997, fragiliza e engessa possibilidades inovadoras na formação desses profissionais, pois, uma das reclamações desse entrevistado se refere ao fato de a referida resolução não atender aos imperativos da estrutura do curso ofertado pela instituição. Ressaltamos, no entanto que, apesar da referida resolução permitir a emissão de certificado com equivalência ao diploma de licenciatura plena, mesmo que se estruture com apenas 240 horas de formação teórica, esse engessamento se refere à nomenclatura dessa certificação. Ou seja, a certificação não é autorizada com o título em “Licenciatura para graduados” conforme o projeto de curso elaborado pela instituição, mas necessariamente tem de se certificar, legalmente, como “programas especiais de formação pedagógica de docentes”. Frente a isso, analisamos que apesar do intento de se organizar um curso de formação pedagógica nos moldes de uma licenciatura, as amarras regulamentais frustram as ações que poderiam sinalizar um avanço nessa formação. Para o coordenador entrevistado, essa resolução, a rigor, representa a estagnação da formação. Em suas palavras:

A nossa maior dificuldade hoje é o amparo legal. Precisamos urgentemente da SETEC, do governo, do MEC, do CNE, dar um amparo específico para a licenciatura para graduados. Ainda não temos uma legislação, um parecer do conselho, do MEC, que aprove: o curso de licenciatura para graduados no modelo ofertado pela nossa instituição. Nós pegamos carona na legislação para a formação especial, mas não somos formação especial, nós não temos aqueles núcleos lá, aqueles eixos. Eu quero outra resolução porque a resolução nº 02/97 não nos atende. Recentemente entramos em contato com a SETEC, mas não tivemos retorno. Dessa forma, nos sentimos desamparados (Grupo1).

Notamos que, embora essa instituição não tenha experiência em trabalhar com cursos superiores, sobretudo cursos de licenciaturas, e, apesar da insatisfação quanto ao apoio legal, a coordenação do curso demonstrou grande satisfação na elaboração e execução desse projeto de formação de professores porque entende que a licenciatura é:

uma oportunidade para quem não tinha licenciatura, para quem improvisava em sala de aula, aprender a técnica de dar aula. Isso eu sempre falo e falo para os meus alunos que, dar aula todo mundo acha que sabe dar, porque improvisa então o curso vem para acabar com este improviso, para torná-lo docente mesmo,

pedagogicamente. Para ensinar alguma técnica para que ele possa utilizar em sala de aula e não ser um improvisador de aula. Todas as outras profissões são valorizadas porque possuem técnicas. Eu não conheço as técnicas do engenheiro civil, as técnicas do agrônomo, mas todos querem saber de interferir aqui na técnica da educação. Então o curso veio pra acabar com esta questão do improviso. A gente quer capacitar este profissional que está lecionando e nunca passou por um curso de formação pedagógica, que nunca teve contato com as disciplinas pedagógicas. Pode ser um excelente professor, mas pode estar pecando em alguns aspectos que precisam ser melhorados (Entrevistado 2).

Durante o nosso diálogo, em diferentes momentos esse entrevistado manifestou um incômodo em relação às interferências de colegas não licenciados nesse projeto de curso, no que tange à desvalorização desses colegas ao curso de licenciatura para graduados. Percebemos ainda que não há livre iniciativa dos não licenciados em participarem dessa formação, entendem que apenas o conhecimento científico específico é suficiente para a profissão docente. Visando uma estratégia que pudesse garantir a valorização da licenciatura e a formação pedagógica dos professores que não fossem licenciados, pertencentes a esse instituto, os coordenadores das licenciaturas, em concordância com os gestores dessa instituição, propõem uma inovação. Para tanto, definiram que os editais de concurso para a carreira de professor da educação básica, técnica e tecnológica (EBTT) dessa instituição passariam a considerar na prova de títulos, uma pontuação diferenciada para os candidatos oriundos de licenciaturas ou de programas de formação pedagógica. Além disso, os candidatos aprovados e não licenciados teriam a obrigatoriedade de, até o encerramento de o estágio probatório, cursar a formação pedagógica oferecida pela instituição ou por outra. Reconhecemos essa ação relevante para que a formação de professores para a EPT, sobretudo as licenciaturas, seja valorizada e para que passe a ser inerente a profissão docente. Contudo, essa é uma ação isolada, não fomentada pelas políticas de governo. Ao entrevistarmos o gestor representante do MEC/SETEC, relatamos sobre essa iniciativa, desse IFET, em promover e valorizar a licenciatura e indagamos se o MEC não pensaria em uma forma de regulamentar ou incentivar essa política de exigência de licenciatura nos editais de concurso público. Esse gestor teve dúvidas em relação à legalidade dessa requisição, e afirmou que “achava que, pelo Estatuto do Servidor Público Federal essas exigências em período de estágio probatório não eram legais e que, caso o servidor quisesse, poderia entrar na justiça contra a instituição”. Assim sendo, apreendemos que não há nenhuma discussão no MEC a respeito dessa possibilidade, e que, portanto, essa estratégia defendida por essa instituição, pode não se materializar como uma norma regulamentar oficial e institucionalizada pelo governo federal. Todavia, os 05 IFETs dos quais analisamos os PDIs também fazem uso dessa

estratégia. Sendo assim, podemos pressupor a possibilidade de uma pressão coletiva para que o governo se posicione a favor dessa regulamentação que consta da obrigatoriedade da licenciatura ou formação pedagógica dos docentes para a EPT.

Considerando os apontamentos referentes à insatisfação do Entrevistado 2 em relação a regulamentação do curso licenciatura para graduados, apresentaremos no Quadro 3 a matriz curricular elaborada e em curso nesse IFET.

Quadro 3: Matriz curricular do curso de licenciatura para graduados

SEMESTRES	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	Nº AULAS SEMANAIS
PRIMEIRO SEMESTRE	Didática I	90	6
	História da Educação	45	3
	Psicologia da Educação I	90	6
	Filosofia da Educação	30	2
	Fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica	30	2
	Metodologia Científica I	30	2
	Tecnologia Educacional I	30	2
	Comunicação e Expressão	30	2
SEGUNDO SEMESTRE	Política Educacional e Estrutura e Funcionamento do ensino	45	3
	Prática de Ensino	60	4
	Sociologia da Educação	45	3
	Tecnologia Educacional II	30	2
	Seminários	15	1
	Educação Inclusiva	30	2
	LIBRAS	15	1
	Metodologia Científica II	15	1
	Psicologia da Educação II	60	4
	Didática II	60	4
TCC/Monografia	45	3	
Segundo e Terceiro Semestres	Estágio Supervisionado	400	
TOTAL		1.195 horas	

Fonte: /IFET

Essa matriz reflete um curso com carga horária bem superior ao mínimo exigido pela resolução nº 02/97, que regulamenta em seu art. 4º que “o programa se desenvolverá em, pelo menos, 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, esta com duração mínima de 300 horas”. Fato é que essa normativa não delimita uma carga horária máxima, mas sim, mínima. O que pressupõe que cada instituição fará as suas escolhas e projetos considerando a carga horária que melhor atender a seus propósitos. No entanto, ressaltamos que essa exigência mínima de formação, que se destina aos conhecimentos científicos, se faz atendendo apenas, 240 horas. Nesse sentido, Kuenzer (2006) corrobora com a seguinte indagação:

(...) é possível assegurar formação de qualidade para a docência com 500 horas dedicadas à apropriação do conhecimento científico-tecnológico relativo à docência? (...) Ao considerar os eixos propostos pela Res. 02/97 – contextual, de fundamentação e metodológico – não parece tempo suficiente. Esta dúvida surge a partir das afirmações feitas anteriormente, acerca da necessidade do domínio dos fundamentos do trabalho e das relações entre educação e trabalho no capitalismo e da necessidade de domínio teórico-prático das categorias da pedagogia do trabalho, para o que são necessárias incursões, por exemplo, na ciência política, na sociologia, na história, na filosofia, na psicologia, na administração, na epistemologia, além das disciplinas voltadas propriamente para a pedagogia do trabalho. Embora os campos disciplinares sejam os mesmos, são outros os fundamentos centrados nas relações entre trabalho e educação (KUENZER, 2006, p.33).

Isso posto, compete lembrar que essa resolução foi promulgada à época da vigência do decreto nº 2.208/1997, para normatizar a docência nas disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. O contexto dessa época era de uma formação profissional “desintegrada” do ensino médio, numa perspectiva oposta aos princípios da educação politécnica. Assim sendo, para a burguesia, o ensino propedêutico, para os proletariados, o ensino técnico. Outro destaque a essa resolução se refere à possibilidade fomentada na legislação em que se permite que a parte teórica do programa possa ser oferecida utilizando metodologia semipresencial, na modalidade de ensino a distância, sem redução da carga horária prevista no artigo 4º. E, nesses parâmetros, o Instituto em questão se recusa a utilizar a nomenclatura *Programas especiais de formação pedagógica de docentes*, por conceber que o curso ofertado por eles é mais amplo e de melhor “qualidade” que o posto na norma. Todavia, por questões legais, foram “obrigados” a retirar do histórico a nomenclatura *Licenciatura para graduados*, que foi, inclusive, nome proposto pelo GT da SETEC. Esse GT pautou uma discussão a partir do seguinte mote:

a licenciatura deve ser a única forma de habilitar o docente da educação profissional? O documento elaborado pelo grupo de trabalho defendeu que sim. No entanto, a própria LDB dá margem para diferentes interpretações. “Um fato que sempre gerou certa discussão é o artigo 63, que dá margem à interpretação de que programas de formação pedagógica para portadores de diploma superior podem habilitar para a docência”, relembra a pesquisadora Lucília Machado, que coordenou o grupo de trabalho da Setec (MATHIAS, 2011, p.16).

A LDB nº 9.394/1997 fortalece um paradoxo que vem se constituindo ao longo das discussões sobre a formação de professores, na impressão dessa formação ser tomada a partir de licenciaturas, programas, projetos, o que faz descortinar inferências de *status* acadêmico periférico a essa formação, sobre o véu de uma preocupação/necessidade de formar esse profissional para atuar na EPT.

A LDB nº 9.394/96 trouxe referências gerais para a formação de professores, extensivas aos de disciplinas específicas: formação mediante relação teoria e prática, aproveitamento de estudos e experiências anteriores dos alunos desenvolvidas em instituições de ensino e em outros contextos, e prática de ensino de, no mínimo, 300 horas. **O Decreto nº 2.208/97, que veio regulamentar os artigos da nova LDB referentes à educação profissional, interpretou, no seu artigo 9^o⁶⁴, que as disciplinas do ensino técnico poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas por instrutores e monitores, uma incúria com relação às exigências de habilitação docente.** Previa que estes deveriam ser selecionados, principalmente, pela experiência profissional, que a preparação para o magistério não precisaria ser prévia, pois poderia se dar em serviço e manteve a admissão de programas especiais de formação pedagógica. Apesar disso, cursos regulares de licenciatura foram também citados, mas sem quaisquer outras referências mais concretas. (MACHADO, 2008b, p. 13-14, grifos nossos).

Assim sendo, concordamos com a autora quando aponta o descompromisso do Estado e do Governo com a formação de professores da EPT, os quais, por meio dessas normatizações legais, regulamentam o acesso de profissionais atuantes no mercado de trabalho às salas de aula. Mas também, partilhamos esse cenário com as entidades do campo da educação que não se mobilizaram em prol de um projeto de intervenção nessa realidade. Sabemos que essas entidades se constituem de um corpo teórico acadêmico-científico de sujeitos capazes de (re)pensar projetos de intervenção na educação.

⁶⁴Art. 9º As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica. Parágrafo único. Os programas especiais de formação pedagógica a que se refere o *caput* serão disciplinados em ato do Ministro de Estado da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação (DECRETO Nº 2.208/1997)

Percebemos que a atual LDB, ao contrário de promover a regulamentação de políticas para a formação de professores da EPT, favoreceu a permanência da despolitização dessa formação, na medida em que possibilitou e fomentou a permanência da formação de professores, sobretudo para a EPT, na condição de cursos fragmentados, aligeirados, de percursos descontínuos. E, nesse sentido, o Entrevistado 2 argumenta que o curso ofertado pela instituição em que trabalha não é:

uma formação de 500 ou 600 horas. Não é uma coisa “meia boca”, e que de 1996 para cá, o governo banalizou um pouco a formação de professores. Estavam precisando de muitos professores e então foram improvisando, fazendo “cursinhos” de 500, 600 horas, uma banalização total. Agora, pra gente recuperar a imagem da licenciatura, está difícil (Entrevistado2).

Esse coordenador enfatiza e reafirma seu descontentamento no tocante às diretrizes que assentam as licenciaturas em percursos aligeirados. Entretanto, apesar dessa insatisfação, os projetos estão em desenvolvimento e a instituição procura a medida do possível, equacionar as determinações legais com as propostas institucionais.

4.1 A SETEC e a formação de professores na RFEPCCT

Iniciaremos essa seção discutindo um pouco de nossa entrevista com o gestor representante da SETEC/MEC, o qual temos denominado como “Entrevistado 1” ao longo do trabalho. Dessa forma, saberemos identificar a sintonia entre o MEC e as políticas de formação de professores para os Institutos Federais. Nesse sentido, questionamos a SETEC o porquê de se investir em cursos de licenciaturas na rede federal.

Primeiro, a EPT até o governo Lula estava completamente colocada em escanteio. Porque o decreto nº 2.208/1997, com a separação do ensino médio e o ensino técnico, diz que a educação profissional não era educação. Tinha uma educação básica e uma educação profissional. Então, quando o governo Lula anuncia que a EPT é importante, com a revogação do decreto nº 2.208/1997 e do decreto que proibia a expansão das escolas técnicas, surge a necessidade de formar os professores, porque há agora uma oferta muito maior de matrículas. Teremos 500 mil matrículas na RFEPCCT até 2014. Com a ideia da verticalização, com a formação dos trabalhadores, trabalhar na formação inicial e também na pós-graduação, quem é esse professor de EPT que vai dar conta? (Entrevistado 1)

Atentando para o objetivo macro dessa ideia da verticalização, compreendemos a iniciativa do governo em inserir a formação de professores nas escolas pertencentes à RFEPCCT. No entanto, consideramos que deslocar a formação docente das universidades para os

institutos, que ainda se encontram em fase de (de)formação de uma identidade, onde não há uma trajetória histórica de acúmulos de experiências em cursos de licenciaturas, bem como inexistente o compromisso firmado e garantido no tripé ensino, pesquisa e extensão, possa comprometer a formação integrada desse profissional. Integrada no sentido de associar os diferentes campos da educação, necessários e inerentes à da formação docente, e o campo científico no que se refere à especialização de saberes científico-tecnológicos. Assim sendo, na preocupação de fortalecer entendimentos referentes à formação de professores adequados para ministrar disciplinas e conteúdos acadêmicos, científicos, tecnológicos e profissionalizantes, nas licenciaturas dos institutos, indagamos a esse entrevistado, se a RFEPCT contava em seu quadro docente de profissionais preparados para esse novo desafio.

Não. Já na especialização PROEJA houve todo um movimento para contratar professores de fora. Os institutos fizeram isso. Eu acho que vai ser um processo pra gente conseguir formar os formadores. Nesse momento, podemos abrir para outros professores, de outras instituições. Nós fizemos uma pesquisa e as áreas de ciências humanas estão em segundo lugar em pesquisas de educação nos institutos. Existe na rede mestres e doutores em educação (Entrevistado 1).

O entrevistado completa sua fala com a seguinte frase: “estamos elaborando as diretrizes da formação de professores da EPT. Embora a EPT não seja nova, vem desde as irmandades negras, movimento anarquista. O que é a EPT? É ensinar um ofício”. Observamos uma perspectiva de que as diretrizes ao serem promulgadas pelo MEC possam de alguma forma corroborar com uma formação de professores mais orgânica. Sob esse aspecto, consideramos que não basta que se “treine” uma equipe de “instrutores” em cursos de percursos aligeirados, reducionistas, fragmentados e descontínuos, pois a educação exige muito mais que instrutores e, portanto, a formação de professores é muito mais ampla e complexa do que apresenta esses programas efêmeros. Mesmo quando analisamos as propostas formativas da SETEC/MEC focadas em cursos aligeirados para a capacitação em massa de força de trabalho para o atendimento ao mercado, entendemos que o professor que irá possibilitar a formação dessa massa, necessita mais que os conhecimentos meramente técnicos.

À época desta pesquisa, o secretário de educação profissional e tecnológica, Sr. Eliezer Pacheco, afirmou que a “formação de professores para a EPT dar-se-á em caráter inicial e continuado. Nesse sentido, torna-se essencial a oferta de Licenciaturas para EPT e de cursos em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*” (PACHECO, 2008, p.6-7) Porém, ao regulamentarem a oferta das licenciaturas na RFEPCT, enfatizam as áreas de ciências e

matemática. “Ofertar cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vista à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas **áreas de ciências e matemática**, de acordo com as demandas de âmbito local e regional” (DECRETO Nº 6.095/2007, grifos nossos).

No entendimento do Entrevistado 1, gestor representante do MEC/SETEC, há que se ter um certo zelo ao falarmos da necessidade de se ter licenciatura ou formação pedagógica para a docência na EPT. Em suas palavras:

Acho que a gente tem de cuidar com esse discurso porque temos no MEC hoje, pessoas competentes que são, por exemplo, engenheiro elétrico, como é o caso do Diretor de Desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Temos pessoas que foram “picadas” pelo magistério na rede profissional. Acho que tem uma resistência das pessoas em aceitar outros profissionais não formados professores, porque nosso pedagogo é um pedagogo complicado. Usam-se termos característicos nas reuniões e se as pessoas não têm uma formação, mostra-se resistência e existe uma incompreensão de que ensinar é difícil (Entrevistado 1).

Pressupomos que a competência a que se refere esse entrevistado seja no domínio dos conhecimentos científicos. No entanto, para ser professor não basta apenas ser especialista de um saber científico. Segundo Nóvoa (1995) “não basta deter o conhecimento para o saber transmitir a alguém, é preciso compreender o conhecimento, ser capaz de reorganizá-lo e de transpô-lo em situação didática na sala de aula”. Partindo desse entendimento, acreditamos ainda que é imprescindível que a formação do professor seja inicial e continuada, para que ele possa refletir sobre sua própria prática. Interagindo com Tardif (2002, p. 39), apreendemos que o professor deve dominar os “conhecimentos científicos que irá ensinar nas escolas, mas, deve também, ser conhecedor de outros conhecimentos relativos à ciência da educação e à pedagogia”. Para tanto, não basta ser um engenheiro. Porém, considerando o diálogo com o Entrevistado 1, percebemos que o governo não vê problema de que um engenheiro, um médico, um farmacêutico, ou qualquer outro profissional possa exercer a profissão docente. Entendimentos como esses podem corroborar com a longevidade e manutenção de programas de formação docente e dificultar a materialização de políticas públicas educacionais para a formação de professores para a EPT.

No decorrer do diálogo com o Entrevistado 1, questionamos a sua percepção sobre a consolidação da temática EPT nos currículos das licenciaturas brasileiras. Obtivemos a seguinte afirmação: “as nossas licenciaturas (...), não formam para a educação profissional”.

Nesse sentido, questionamos: quem forma para a educação profissional? Onde se forma para a educação profissional?

Estamos propondo licenciaturas a distância. Conseguir por adesão de fazer um PPP único de licenciatura à distância e fazer um laboratório. Com momentos presenciais e projetos de intervenção. Enquanto isso não temos as diretrizes da formação de professores para a EPT aprovada porque não houve consenso da câmara educação básica com a educação superior. O risco deste texto é que tudo pode. Volta o esquema I e II (Entrevistado1).

É neste terreno frágil, onde a profissão docente ocupa um baixo *status*, que os Institutos assumem a responsabilidade de formar os professores para a EPT. Dessa forma passaremos a refletir sobre a configuração dessa formação nos institutos.

4.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Educação Profissional Técnica de Nível Médio

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Educação Profissional Técnica de Nível Médio ainda não foram aprovadas porque não houve consenso da câmara educação básica com a educação superior. Pelo nosso entendimento, o que motivou a elaboração dessas diretrizes foi a promulgação da lei nº 11.741/2008, que alocou a educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) no mesmo patamar do ensino médio. Nesse sentido, a Comissão Especial Bicameral apreende que:

Os dispositivos normativos da atual LDB indicam, portanto, que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em qualquer das formas, é considerada como Educação Básica. Esse entendimento deve ser levado em consideração para se entender corretamente qual é a exigência específica em relação à formação docente para essa modalidade de ensino. Sobre esse assunto, o mandamento do Artigo 62 da LDB é bastante claro: “*A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação (...)*” (COMISSÃO ESPECIAL BICAMERAL, 2011, p.5).

O destaque incide polêmicas e tensões uma vez que a formação de professores para a educação profissional vem sendo regulamentada para atender ao *déficit* de docentes para nesta modalidade atuar, o que tem implicado na incorporação de outros profissionais, não

licenciados, para o exercício da profissão professor. Esta situação vem de encontro com as normativas desta LDB, visto que a EPT é concebida, a partir da Lei nº 11. 741/2008, como parte da educação básica.

Antes de se constituir essa comissão bicameral que se responsabilizará pela elaboração dessas diretrizes, existiu outra comissão que elaborou o Parecer CNE/CP nº 05/2006, ainda não homologado, mas que já causa algumas polêmicas. Nesse parecer, afirma-se que “os cursos de Licenciatura destinados à Formação de Professores para os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional de nível médio serão organizados em habilitações especializadas por componente curricular ou abrangentes por campo de conhecimento, conforme indicado nas Diretrizes Curriculares pertinentes”. Para tanto, esse parecer considerou os seguintes documentos:

1. A carga horária desses cursos será de, no mínimo, 2.800 horas de efetivo trabalho acadêmico, das quais, no mínimo, 300 horas dedicadas ao estágio supervisionado e, no mínimo, 2.500 horas, às demais atividades formativas, podendo ser usado como referência o que consta no **Parecer CNE/CP nº 28/2001 e na Resolução CNE/CP nº 2/2002**; 2. A formação de docentes no nível superior para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Profissional de nível técnico, destinada a portadores de diploma de Educação Superior, poderá se realizar por meio do **aproveitamento de estudos** – e conseqüentemente pela integração nos projetos regulares das licenciaturas mantidas pelas instituições de ensino – ou por meio de **Programas Especiais** destinados à Formação Pedagógica de Docentes; 3. Os Programas Especiais destinados à **Formação Pedagógica de Docentes**, nos termos do Artigo 63, inciso II, da Lei nº 9.394/1996, passarão a ser regidos por novos padrões, devendo observar as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores** e para os campos de conhecimento pertinentes, conferindo habilitações, conforme um quadro de correspondências relativas ao curso de graduação originalmente cursado; 4. Os programas destinados à formação pedagógica deverão ser estruturados em conformidade com o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores para a Educação Básica, definidas pelo Parecer CNE/CP nº 9/2001 e na Resolução CNE/CP nº 1/2002; 5. Em qualquer das duas formas descritas anteriormente – **complementação de estudos ou programas destinados à formação pedagógica** – os estudos adicionais que conduzem à Licenciatura deverão obedecer à carga horária mínima de 800 horas, das quais, no mínimo, 300 horas dedicadas ao estágio supervisionado e, no mínimo, 500 horas, às demais atividades formativas (COMISSÃO ESPECIAL BICAMERAL, 2011, p.4, grifos nossos).

No tocante ao item 5, podemos perceber um vínculo muito próximo com a resolução nº 02/1997. A diferença está na carga horária mínima, que passa de 540 horas para 800 horas, contabilizando o mínimo de, no primeiro caso, 240 horas de estágio e, no segundo, o mínimo de 300 horas. Por conseguinte, indicamos que as mudanças estabelecidas por discursos legais, oficiais e comissionárias, tem efeito de sentido numérico, deixando inalterado as essências de contradições, conflitos, recusas, em relação a formação docente para a EPT.

Enfatizamos que essas propostas de regulamentações se referem ao Parecer CNE/CP nº 05/2006 e que, de certa forma, subsidiam o trabalho da comissão especial bicameral. Contudo, o presidente da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) envia uma carta aos conselheiros, desse parecer, manifestando uma indignação quanto à descontinuidade da experiência vivida pelas licenciaturas.

Ao longo dos últimos cinco anos, as milhares de licenciaturas em nosso país (3.436 cursos em 2006 segundo Sinopse do INEP-MEC) debateram, elaboraram e tiveram suas propostas curriculares aprovadas em Conselhos Superiores, seguindo o modelo vigente até então. Esse enorme esforço despendido e essa lenta aprendizagem ficam desconsiderados pela forma brusca e drástica como o CNE estabelece novas regras. Seria, pelo contrário, necessário que se instalasse um diálogo profícuo com sociedades científicas e com representantes da comunidade dos educadores envolvidos na formação de professores em nosso país para que se pudessem avaliar as experiências atuais e, de maneira fundamentada, formular aprimoramentos graduais do modelo vigente (SBEM, 2012)⁶⁵.

A carta explicita a forma pouco democrática pela qual o CNE altera os dispositivos legais, sempre atendendo para os interesses do Estado. No que se refere às promulgações de políticas para a formação de professores, consideramos que o processo está muito lento. A rede federal se vangloria de comemorar os 100 anos da história da educação profissional e, nessa história, a formação de professores não se evidencia como política. Ela se faz via programas de governo de caráter estritamente emergencial. O processo é tão lento que, apesar de termos percebido uma possibilidade de mudança nos rumos dessa história em 2008, quando a SETEC/MEC iniciou (em parceria com o INEP) vários debates sobre *políticas de formação de professores para a EPT*, a mudança não se materializou, ficando ainda, no plano das ideias.

Esses debates contaram com a participação de professores e de especialistas vinculados às universidades e demais instituições educacionais dedicadas à formação de profissionais para a Educação Profissional e Tecnológica. Desses debates, resultou a publicação, ainda em 2008, do volume 08 da coletânea “Educação Superior em Debate”, sobre o título “Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica”, que sumariza estudos e debates ocorridos em 47 (quarenta e sete) audiências públicas locais, de iniciativa da SETEC, sob coordenação de Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, as quais reuniram os segmentos interessados nessa importante temática (COMISSÃO ESPECIAL BICAMERAL, 2011, p. 7-8).

⁶⁵ Disponível em

<http://www.sbemrj.com.br/uploads/Carta%20dirigida%20ao%20Conselho%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acessado em 18/06/2012.

Parte dessas discussões serviu de base para nossas reflexões neste trabalho. Entretanto, esse seminário não obteve nenhum resultado que pudesse acelerar o processo de implantação de tais políticas. De concreto, o “produto” desse seminário foi o livro supracitado. Todavia, ainda resta a esperança de que as discussões possam angariar progresso e contribuir para a construção de diretrizes curriculares que possam fomentar e/ou possibilitar uma formação docente sob o preceito de uma qualidade que dialogue com as condições reais, concretas e históricas da EPT. Contudo, mantemos nossa preocupação, em articulação com o posicionamento do presidente da SBEM (2012, s/p), quando afirma que a qualidade da formação de professores contraindica claramente que se abra possibilidade de cursos de curta duração, em face da conhecida tendência para redução do tempo de formação, que tem manifestado instituições – particulares e públicas – movidas, em excesso, pelo ditame da diminuição de custos financeiros dessa formação. Deste modo. Entendemos que os indícios de uma formação aligeirada ainda são fortemente arraigados nas propostas das diretrizes. Uma dessas propostas defendidas pela comissão especial bicameral é:

Manter como programa especial destinado à formação de docentes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com equivalência à licenciatura, destinado a portadores de diploma de nível superior, **estruturados nos moldes já definidos pela Resolução CNE/CEP 02/1997** e reafirmados pela Resolução CNE/CP nº 01/2006, com 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, nesta compreendendo as atividades de estágio supervisionado de 300 horas (COMISSÃO ESPECIAL BICAMERAL, 2011, p. 19).

Essa proposta demonstra uma perspectiva de continuísmo e de dominância de interesses. Percebemos indícios de que as licenciaturas para formação de professores para a educação profissional não incorporarão a discussão da formação geral. Ou seja, não apreendemos nenhum incentivo a inserção da EPT nos cursos das licenciaturas para as disciplinas que compõem o ensino médio. Desta forma, a elaboração de diretrizes e/ou pareceres para a regulamentação da atuação docente na modalidade educação profissional técnica de nível médio, permanecerá discutindo e buscando regulamentar apenas, a atuação dos profissionais para as disciplinas que compõem o núcleo da formação técnica. Neste sentido, compreendemos que a fragmentação da formação docente poderá impactar na permanência de estrutura dual de educação, que historicamente se constitui de uma formação acadêmica, propedêutica e outra instrumentalizante, profissional e técnica.

4.2.1 As propostas de cursos de formação de professores para a EPT: em busca de uma identidade formativo-educativa

Nesta seção, sentimos a necessidade de apresentar o nosso entendimento sobre o currículo, o qual irá subsidiar parte de nossas reflexões no que se refere às análises dos projetos de licenciaturas nos Institutos. Assim, para efeito desse objetivo, abordaremos o currículo numa perspectiva de modelagem que ocorre dentro de um sistema escolar, dirigida a determinados professores e alunos e que se serve de determinados meios para conceber um processo formativo de sujeito. Nessa dimensão, o currículo assume significados que extrapolam os modelos postos pela teoria tradicional. Como bem explicita Silva (2005):

o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2005, p. 150).

Corroborando com esse entendimento, Moreira e Candau (2008) afirmam que à palavra currículo se podem associar diferentes concepções que se relacionam a fatores socioeconômicos, políticos e culturais, o que contribui para que ele seja compreendido como:

(a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 17).

Para Sacristán (2000, p. 254) existem diferentes níveis em que se desenvolve o currículo, sendo “o currículo prescrito um deles e se destina, em todo sistema educativo, a algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, em relação à escolaridade obrigatória”. Assim, delimitamos nosso entendimento sobre o currículo que se firma como documento de identidade; instrumento de poder socioeconômico, político e cultural; e, sobretudo, como instrumento que conduz os processos educativos. E, nessa dimensão, o currículo prescreve e seleciona os conhecimentos científicos que serão transpostos em forma de conteúdos disciplinares.

Diante dessas colocações, faremos uma incursão nas propostas elaboradas pelo grupo de trabalho da SETEC. No entanto, antes de iniciarmos nossas reflexões sobre esse trabalho, consideramos essencial discutirmos as ações governamentais anteriores a ele para que possamos melhor interpretar e refletir o seu resultado.

Nesse sentido, apontamos que, em 2004, ocorreu o “Seminário de Discussão da Proposta Metodológica para Construção da Política de Formação dos Profissionais de Educação Profissional e Tecnológica”. Ele foi realizado pelo MEC, em Brasília, no dia 14 de dezembro. A sua promoção ficou sob a responsabilidade da SETEC. Segundo relatório do ANDES (2004), esse seminário:

iniciou-se com a apresentação de seus objetivos pelo Getúlio Marques Ferreira, então diretor de Educação Profissional e Tecnológica, que ressaltou a preocupação e o compromisso do MEC com a valorização da EPT e com os seus profissionais. **Apontou o problema da descontinuidade das políticas** e a necessidade de **partir-se para ações práticas**. Segundo ele, a ausência de propostas de ação fez com que a Secretaria deixasse de utilizar um montante razoável de recursos destinados à capacitação dos docentes da EPT. A Secretaria dispõe de recursos para iniciar um processo de capacitação que poderia desenvolver-se a partir de algumas experiências em desenvolvimento, abrindo a possibilidade de se fazer correções em seu decorrer (ANDES, 2004, s/p, grifos nossos).

Percebemos que o discurso do governo, representado nesse seminário pelo Sr. Getúlio Marques Ferreira, evidencia a descontinuidades de políticas e a ausência de ações efetivas que visem à consolidação da formação de professores para a EPT. Não obstante, percebemos que, apesar dessa preocupação, o cenário não foi alterado após esse seminário. Ou seja, a formação de professores para a EPT permaneceu sendo regulamentada com programas descontínuos e emergenciais. Diante disso, a proposta da SETEC era elaborar uma política de caráter mais permanente, uma política de Estado, uma vez que as políticas de governo não se evidenciaram em políticas de Estado, continuando como programas efêmeros. Ainda nesse seminário, foi discutida a proposta de anteprojeto de lei para a educação superior que transforma os institutos superiores de educação em faculdades, contrariando, assim, a luta por uma formação nas universidades, instituições pluridisciplinares, enquanto as faculdades isoladas são instituições que podem desenvolver apenas um campo de saber (ANDES, 2004, s/p).

Sobre esse aspecto, tivemos a materialização dessa proposta sob o modelo dos IFETs, para onde, inclusive, migraram as licenciaturas, *lócus* de formação de professores. Após a implantação desses institutos, o então secretário da SETEC, Eliezer Pacheco, publica o texto *SETEC/MEC: Bases para uma Política Nacional de EPT (2008)*, no qual apresenta 18 eixos norteadores do trabalho da SETEC. Dentre eles, destacamos o eixo quatro, que se refere à

formação e valorização dos profissionais da EPT, onde Pacheco (2008, p. 7), afirma que na “perspectiva do decreto no. 5154/04 é preciso rever a formação de professores aproximando e articulando campos do conhecimento de formação profissional. Tem-se igualmente que implantar políticas de qualificação dos técnicos que atuam em nossas unidades”. Destacamos nesse relato, a ênfase na necessidade de valorização da licenciatura para a EPT e o reconhecimento do imperativo de se rever a formação desses professores. No entanto, percebemos que esse discurso somente reforça e evidencia a condição precária em que se encontra a formação de professores para a EPT, pois ainda, não se materializaram ações resultantes dessas proposições.

Importa registrar que, em novembro de 2006, em Brasília, por meio da SETEC, o MEC promoveu a 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. A programação desse evento se estruturou sob cinco eixos temáticos, sendo que o eixo temático quatro tratou das *estratégias operacionais de desenvolvimento da EPT*. Dentre essas estratégias, considerou-se a *formação e valorização dos profissionais da EPT*. Assim sendo, Vieira (2007), palestrante no seminário, afirma que:

Tratando-se de educação profissional e tecnológica, a exigência com a formação dos educadores não muda de patamar qualitativo, mas acresce elementos importantes. Ao lado dos referenciais teóricos e da abrangência do conteúdo científico, o profissional precisa desenvolver habilidades de pesquisa, de experimentação e de utilização de ferramentas da informática e da robótica. Necessita, também, compreender as relações e os nexos entre os processos econômicos e sociais que ocorrem no mundo, no país e na localidade. Não pode sucumbir às simplificações e aos determinismos que engessam as possibilidades criativas. Por isso, precisa ser um bom leitor de livros, de etnias, de histórias, de geografias, de artes, de estética, de ética (...) (VIEIRA, 2006, p.211).

O relato da autora corrobora com o entendimento da especificidade da formação do professor para a EPT e que, portanto, as políticas para essa formação necessitam incorporar o perfil desse profissional. Frente a esse contexto, entendemos que as discussões sobre políticas de formação de professores para a EPT são (re)tomadas em de 2004 e ganham maior evidência a partir de 2006. Contudo, embora tenhamos esse entendimento, reconhecemos que as propostas e produções acadêmicas, produtos desses seminários, não alteraram os dispositivos legais da formação de professores para a EPT. No entanto, serviram para evidenciar a urgência em se regulamentar, com políticas públicas educacionais de Estado, essa formação.

Considerando todo o contexto exposto, direcionaremos nossas análises ao trabalho mais recente sobre a regulamentação da formação de professores para a EPT. Apesar de apontá-lo como mais recente, esse trabalho teve início em 2006, por meio da realização de:

um simpósio promovido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC) que serviu como ponto de partida para a recuperação de uma história até então pouco sistematizada no país: a da formação de professores para a educação profissional e tecnológica. Como resultado do evento, no ano seguinte, o Departamento de Políticas e Articulações Institucionais da Setec montou um grupo de trabalho⁶⁶, envolvendo pesquisadores e gestores, que recebeu duas encomendas: recuperar a discussão acumulada sobre o tema e produzir uma proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação dos professores da educação profissional, a ser encaminhada para deliberação no Conselho Nacional de Educação (CNE) (MATHIAS, 2011, s/p).

Assim, as propostas elaboradas pelo GT da SETEC e enviadas ao CNE, não foram transformadas em políticas para a formação de professores da EPT, bem como não promoveram nenhuma alteração na resolução nº 02/1997 ou nos dispositivos legais que regulamentam essa formação. Nem mesmo foram promulgadas as diretrizes nacionais para a formação de professores para a EPT. Nas próximas quatro tabelas, apresentaremos a sistematização dessas propostas, que foram organizadas em 04 blocos.

Tabela 7: Proposta I – Curso de licenciatura para graduados

Carga horária mínima global	Estrutura curricular pedagógica	Habilitados para docência em	Limites de ação do profissional docente	Vantagens para os formandos
1.200 horas	800 horas de formação didático-pedagógica 400 horas de estágio pedagógico supervisionado	Cursos técnicos de nível médio Cursos superiores de graduação tecnológica	Docência <u>apenas</u> dos conteúdos profissionais, no âmbito das bases tecnológicas do seu conhecimento.	Atuar em profissões regulamentadas, com responsabilidade técnica pela docência; Curso pode equivaler a um Curso de Especialização (LS).

Fonte: Machado, 2008. Adaptado

Essa proposta foi considerada relevante para o Entrevistado 2, professor e coordenador do curso licenciatura para graduados de um IFET pesquisado. Segundo ele, com base nela,

⁶⁶ Este grupo de trabalho contou com a participação de representantes do: CONCEFET; da ANFOPE; do CEFET-MA; CEFET-CAMPOS; CEFET – MG; CEFET- PELOTAS; UFTPR; SINASEF; dois consultores da SETEC e dois servidores da SETEC.

elaborou-se a proposta para sua instituição. Contudo, ele aponta o fato de não poder utilizar a nomenclatura “licenciatura para graduados” na certificação do aluno egresso desse curso, porque os dispositivos legais não estão, segundo ele, no “mesmo tempo” que as políticas de expansão da RFEPCT, sobretudo no que se refere à incorporação das licenciaturas no devir dos institutos. Embora o Parecer CNE/CP Nº. 5/2006 proponha a revogação dessa resolução e apresente outra estrutura para a formação de professores para a EPT, até o momento atual esse parecer ainda não foi promulgado. No que se refere à proposta apresentada nessa tabela, Machado (2008, p. 16) entende que “esta opção reconhece que um dos caminhos para a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica pode se dar pela vinculação dos conteúdos específicos à formação para o exercício da docência com os conteúdos técnicos construídos durante a graduação”.

Assim sendo, entendemos que essa proposta significa um avanço em relação à atual normatização, pois amplia significativamente a carga horária do curso, o que possibilita maior tempo dedicado aos estudos teórico-práticos, transitando nas diferentes áreas, dos múltiplos saberes inerentes ao ofício da docência. Efetiva a probabilidade de discussão dos temas fundamentais à formação do professor para a EPT, para que ele possa corroborar com a formação crítica do trabalhador, num sistema capitalista onde as lógicas reprodutivistas do capital se transformam, sempre numa perspectiva de maior exploração da força de trabalho do trabalhador.

Tabela 8: Proposta II – Curso de licenciatura integrado com o curso de graduação em Tecnologia

Carga horária mínima global	Estrutura curricular pedagógica	Habilitados para docência em	Limites de ação do profissional docente	Vantagens para os formandos
Até 4.000 horas	2.400 horas ou 2.000 horas ou 1.600 horas de Ed. Tecnológica 800 h de formação didático-pedagógica 400 h de estágio pedagógico supervisionado 400 h de estágio profissional específico	Cursos técnicos de nível médio	Docência apenas dos conteúdos profissionais, no âmbito das bases tecnológicas do seu conhecimento.	Dois Diplomas: um de Graduação Tecnológica e outro de Licenciatura; Pode haver economia de carga horária graças ao currículo integrado (possível economia máxima de carga horária pela integração: 400 horas).

Fonte: Machado, 2008. Adaptado

Essa proposta integra o curso de licenciatura com o curso de graduação tecnológica. Na verdade, ela se aproxima bastante da anterior, porém tem a especificidade de se referir exclusivamente aos matriculados em cursos tecnológicos. Para Machado (2008):

esta opção confere significado a abertura existente à atuação do tecnólogo no magistério, integrando a sua formação a dimensão pedagógica estabelecida em lei para as licenciaturas. Na proposta, isto significa acrescentar ao currículo do tecnólogo uma carga horária destinada às disciplinas pedagógicas, à Prática de Ensino e ao Estágio Supervisionado que deve ser desenvolvida ao longo do curso. Nessa articulação reside a possibilidade de maior diálogo entre as disciplinas do campo específico do saber tecnológico e as questões da educação no contexto nacional. Isso pode se dar a partir do estabelecimento, nas instituições que ministram Cursos Superiores de Tecnologia, de núcleos pedagógicos articulados à formação específica do tecnólogo. Ao final do curso, o tecnólogo tem assegurado além das prerrogativas profissionais que a legislação hoje lhe confere aquelas que cabem para o exercício da docência (MACHADO, 2008, p. 16).

Entendemos a proposta como uma possibilidade de, também, reconhecer e valorizar os cursos de tecnológicos. No entanto, apesar de os tecnológicos serem cursos superiores, nessa proposta a habilitação para a docência se limita aos cursos técnicos de nível médio, enquanto que, na proposta anterior, licenciatura para graduados, a habilitação se estende à atuação em cursos superiores de graduação tecnológica. Esses cursos tecnológicos são fomentados pelo MEC e fazem parte do acordo de metas entre os Institutos e o MEC. Sendo assim, observamos que a oferta de cursos de graduação tecnológica se consolida em todos os PDIs analisados.

Isso posto, compreendemos a necessidade de apreender o sentido de o governo fomentar na RFEPCT os cursos de graduação tecnológica. Desse modo, visitamos a *homepage* do MEC e encontramos, na resolução CNE/CP 3/2002, art. 3º, inciso I, que esses cursos “devem atender às demandas dos cidadãos, do mercado de trabalho e da sociedade” (MEC, 2012). Esse propósito se alinha ao modelo de expansão da EPT que se vincula, também, ao atendimento das demandas do mercado. A Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), sobre os cursos de formação de tecnológicos, afirma que:

Ao contrário do que muitos pensam, o tecnólogo não é um profissional que realizou um curso técnico ou que trabalha na área de tecnologia. O curso de tecnólogo é uma modalidade de graduação de nível superior, que se concentra em uma área específica do conhecimento e é voltada para o mercado de trabalho. Embora tenha a sua origem no setor de tecnologia, atualmente diversas áreas estão descobrindo a metodologia, como gestão, comércio, turismo e comunicação. Outra característica dos cursos para

tecnólogos, é que eles são rápidos, com duração de 2 a 3 anos, o que permite ao aluno ingressar mais rapidamente no mercado (PUC-PR, 2012)⁶⁷.

Em nosso entendimento a graduação tecnológica vem ao encontro das regulamentações para uma formação reducionista em prol do atendimento de certos segmentos produtivos da sociedade, pois, conforme definido no catálogo nacional de cursos superiores de tecnologia, a carga horária desses cursos pode variar entre 1.600 a 2.400 horas. Entretanto, na proposta ora apresentada, consideramos que a carga horária é compatível com a proposta anterior, pois, no que se refere à formação específica do professor, fica no limite de aproximadamente 1.200 horas. Ressaltamos que essa formação integrada pode ser uma experiência interessante na medida em que propicia a vivência dos conhecimentos específicos de forma articulada com os conhecimentos inerentes à formação, ao perfil do professor de EPT.

Tabela 9 - Proposta III - Curso de licenciatura para Técnicos de Nível Médio ou Equivalente

Carga horária mínima global	Estrutura curricular pedagógica	Habilitados para docência em	Limites de ação do profissional docente	Vantagens para os formandos
2.400 horas	800 horas: parte técnica e de conhecimentos gerais da Educação Básica 800 horas de formação didático-pedagógica 400 horas de estágio pedagógico supervisionado. 400 horas de estágio profissional específico.	Cursos técnicos de nível médio.	Docência apenas dos conteúdos profissionais, no âmbito das bases tecnológicas do seu conhecimento.	Valorização de seus conhecimentos e de suas experiências de curso técnico de nível médio.

Fonte: Machado, 2008. Adaptado

⁶⁷ Disponível em <http://www.pucpr.br/tecnologos> Acessado em 17/06/2012.

Nessa proposta, consideramos que há uma valorização da formação técnica do aluno/professor. Pode ser uma experiência atraente, inclusive, considerando a verticalização do ensino no campo de conhecimento da EPT.

Esta opção recupera de forma mais elaborada a possibilidade de, tomando como base a formação técnica de nível médio, construir a formação de professor para a EPT. Ao contrário do que apontava a antiga formação emergencial, Esquema II, que abreviava o conteúdo pedagógico, esta forma se estabelece com base no que a legislação define como o mínimo necessário às licenciaturas, acrescido de carga horária para o aprofundamento do conhecimento técnico específico. É importante destacar que esta alternativa traz de forma intrínseca a defesa da adoção, na formação desse professor, de métodos que afirmem o diálogo entre este conhecimento técnico e aqueles que pertencem à dimensão específica para o exercício da docência. A exigência da formação técnica como requisito de acesso também tem como objetivo atender ao que, do contrário, imprimiria a contradição do formador poder menos do que o formado, ou seja, o curso técnico é que assegura a esse professor as prerrogativas e responsabilidades estabelecidas em lei para o Técnico de Nível Médio (MACHADO, 2008, p. 18).

Essa opção poderá ser um importante na medida em que privilegia a formação técnica de nível médio e, sobretudo, pelo fato de esse aluno, futuro professor, ter vivenciado a formação na qual irá atuar. Todavia, ressaltamos que essa experiência acadêmica, com a qual ele tem familiaridade, se difere da experiência profissional dos professores-instrutores recrutados do mercado de trabalho.

Tabela 10 - Proposta IV - Curso de licenciatura para Concluintes do Ensino Médio

Carga horária mínima global	Estrutura curricular pedagógica	Habilitados para docência em	Limites de ação do profissional docente	Vantagens para os formandos
3.200horas	1.200 h de conteúdo Técnico específico 800 h de formação Didático-pedagógica 400 h de revisão de conhecimentos da Ed. Básica 400 h estágio ped. supervisionado 400 h de estágio profissional específico.	Cursos técnicos de nível médio (referente a ocupações não regulamentadas em Lei)	Docência apenas dos Conteúdos profissionais, no âmbito das bases tecnológicas do seu conhecimento.	Incorporação da formação do Técnico de Nível Médio, na modalidade subsequente.

Fonte: Machado, 2008. Adaptado

Para Machado (2008), essa alternativa é muito próxima da anterior, responde ao que define a legislação como a escolaridade mínima necessária para prosseguimento de estudos em nível superior, neste caso um curso de licenciatura. Contudo, esta proposta se destina a egressos do ensino médio, cuja modalidade de ensino pressupomos não apresentar nenhuma relação direta com a educação profissional. Além disso, entendemos que o ensino médio tem nos últimos anos, apresentado como meta a obtenção de bons resultados no exame nacional do ensino médio (ENEM), bem como a preparação do aluno para os vestibulares. Nesta perspectiva, apreendemos que esta proposta exigirá maior dedicação a discussões e reflexões sobre trabalho, mundos do trabalho, sociedade, capital, políticas econômicas e sociais, visto que se destina a formar os professores, formadores de trabalhadores/técnicos de nível médio, para atuarem de forma crítica e consciente de seu papel social na sociedade e no mundo do trabalho.

E ainda, destacamos que essa proposta se destina a formação de professores para o exercício da docência em ocupações não regulamentadas em lei. Segundo informações do Ministério do Trabalho e Emprego, apenas 68 profissões têm leis específicas para regulamentá-las no País. Esse quantitativo corresponde a apenas 2,8% do total de 2.422 ocupações catalogadas no país.

4.2.2 As propostas de formação de professores para a EPT: desafios e possibilidades

As quatro propostas apresentadas pelo GT da SETEC acolhem somente a formação de professores para os conteúdos da formação específica, o que é necessário e urgente. Contudo, quando nos referimos à necessidade de se formar um docente para atuar especificamente na EPT, não nos limitamos à formação técnica. Compreendemos que a formação de professores para a EPT é uma formação integrada em que tanto as disciplinas da formação geral quanto as disciplinas da formação técnica são fundamentais para a formação do trabalhador. Nesse sentido, nos referimos à especificidade necessária à formação desse professor, para atuar numa modalidade de educação que tem suas particularidades. Kuenzer (2006, p. 238) ao responder a indagação “qual é a especificidade do professor de educação profissional?” afirma:

Na minha concepção, o professor de educação profissional tem como especificidade formar, com foco no trabalho, pessoas que serão trabalhadoras. O que significa, em primeiro lugar, o compromisso político com a emancipação humana daqueles que vivem do trabalho, nos limites da inclusão possível no modo de produção capitalista. (...) uma especificidade é o foco da formação: as relações e processos de trabalho,

com a finalidade de inclusão, mesmo que subordinada. É, portanto, uma prática pedagógica interessada. Este foco confere especificidades ao processo pedagógico (...) (KUENZER, 2006, p. 238).

Concordamos com a autora e defendemos uma formação para o professor da EPT não somente para as disciplinas técnicas, mas também para a base nacional comum, para a formação geral, porque as licenciaturas das áreas de formação geral não contemplam a educação profissional. Limitam-se a atuação do egresso no ensino fundamental e médio. Nesse caso, o “professor que vai ensinar Matemática em um curso de educação profissional deverá tomar como objeto os conhecimentos que integrem a área básica à especificidade da educação, área profissional, o que supõe a integração dos professores a partir do projeto pedagógico” (KUENZER, 2006, p. 235). Essa perspectiva sustenta os propósitos de currículo integrado que exige o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento.

Diante desse contexto, em que a formação de professores vem sendo debatida e discutida por meio de seminários, comissões e grupos de trabalho, percebemos que esse processo, iniciado em 2004, ainda não se consolidou, mesmo já tendo transcorrido 08 anos. Ainda falamos de propostas e as políticas não foram elaboradas. Nesse sentido, em 2010, após analisar as quatro propostas do GT da SETEC, o CNE encaminhou seu parecer à SETEC acrescentando uma quinta proposta para a habilitação dos professores para a EPT, que seria realizada por meio de cursos pós-graduação *lato sensu*. Dante (2006) defende essa proposta.

Dessa forma, pensando também nos sujeitos dessa formação sem relegar a um segundo plano as necessidades dos sistemas de ensino e a qualidade de tal formação, defendemos que ela ocorra por meio de cursos de pós-graduação *lato sensu*. Entretanto, essa pós-graduação precisa ter características diferenciadas dos cursos de especialização correntes no País, a fim de que possam cumprir a função a que se destinam. É necessário que a carga horária ultrapasse bastante o limite mínimo de 360 horas. É igualmente importante que se incluam estágios de prática docente e de observação e/ou prática no mundo do trabalho na área profissional em que o docente atua ou atuará após concluir a respectiva formação (DANTE, 2006, p.211).

Compete registrar que essa proposta foi considerada pela Comissão Especial Bicameral na elaboração das diretrizes curriculares para a formação de professores para a educação profissional. No entanto, temos em Kuenzer (2006) argumentos contrários a ela.

Se for para fazer a formação de professores da educação profissional via pós-graduação *lato sensu*, a primeira coisa a ser feita é mudar a LDB, que determina que a formação de professores de qualquer nível e modalidade se dê por meio da licenciatura. Mas, para além da questão legal, há de fazer a defesa da licenciatura, uma vez que a duração da especialização é de apenas 360 horas; portanto, muito

inferior ao estabelecido até pela Resolução 02/97, que é de 540 horas. Não creio ser possível qualificar o professor em período tão curto; até por que a natureza da especialização é o aprofundamento de um campo sobre o qual há formação inicial, e este não é o caso da licenciatura (KUENZER, 2006, p.254).

Esse cenário político educacional se retrata da seguinte forma: enquanto a academia, por meio de professores pesquisadores e outros sujeitos sociais das escolas vinham discutindo a elaboração de propostas de licenciaturas para a formação de professores para a EPT - lembrando que essas discussões foram fomentadas pelo próprio MEC/SETEC posto que os seminários e o GT foram iniciativas do governo e não das entidades do campo da educação - o governo se dedicava a estratégias para a expansão da RFEPCT onde seria exigida a oferta de 20% das vagas em cursos de licenciaturas. Ou seja, os institutos foram implantados antes mesmo de serem definidas formas regimentais das licenciaturas para a EPT. A discussão dessas licenciaturas até parece terem sido artifícios utilizados para concentrar a atenção dos intelectuais acadêmicos enquanto o Estado se incumbia de dar continuidade a seus projetos políticos. De concreto temos que, desde 2004, data do primeiro seminário para discutir a formação de professores para a EPT até os dias atuais, ainda não houve nenhum avanço na elaboração de políticas educacionais de Estado para a formação de professores para a EPT.

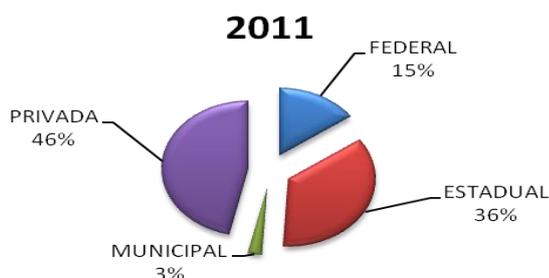
Ainda sobre as propostas de formação docente para a EPT, o professor Dante Henrique Moura, do IFET Rio Grande do Norte, apresenta uma preocupação que extrapola os cursos da RFEPCT, mas sobre a qual é importante pensarmos. Ao justificar os motivos que o levaram a defender que a formação de professores para a EPT seja realizada por meio de cursos de pós-graduação, o professor diz o seguinte:

Eu defendo que possa ser uma pós-graduação *lato sensu* com carga horária ampliada porque, principalmente nas redes estaduais, a grande parte dos professores não tem pós-graduação e as carreiras docentes consideram a especialização como pós-graduação, o que implica em algum tipo de melhoria salarial. E a questão salarial nas redes estaduais é muito forte. Na Rede Federal há muitos mestres e doutores, então isso não teria grande impacto, mas imagine a situação na rede estadual de alguém que já é graduado ter que fazer uma nova graduação, com um novo esforço e isso sequer ter repercussão no nível da carreira dele? (MATHIAS, 2011, p.18).

Essa proposta se configura numa 5ª sugestão de formação de professores para a EPT. Tal indicação vem complementar as 4 propostas apresentadas pelo GT da SETEC e foi considerada pela comissão bicameral na elaboração das diretrizes para a formação de

professores para a educação profissional e tecnológica. Considerando as ponderações do Prof. Dante, decidimos apresentar o Gráfico 21, a seguir:

Gráfico 21 - Número de matrículas da EPT por dependência administrativa Brasil 2011



Fonte: MEC/INEP

Ao analisarmos esse gráfico, constatamos que a preocupação desse professor tem fundamento, pois, no Brasil, a rede estadual de educação oferece mais que o dobro de matrículas para a EPT que a rede federal. No caso específico de Minas Gerais, temos a seguinte situação:

Tabela 11: Matrícula Efetiva Educação Profissional no Brasil e em Minas Gerais – 2005

Dependência Administrativa	Educação Profissional
Brasil	707.263 (1,3%)
Minas Gerais/TOTAL	86.168 (1,6%)
Estadual	4.376 (5%)
Federal	15.617 (18%)
Municipal	4.683 (6%)
Privada	61.492 (71%)

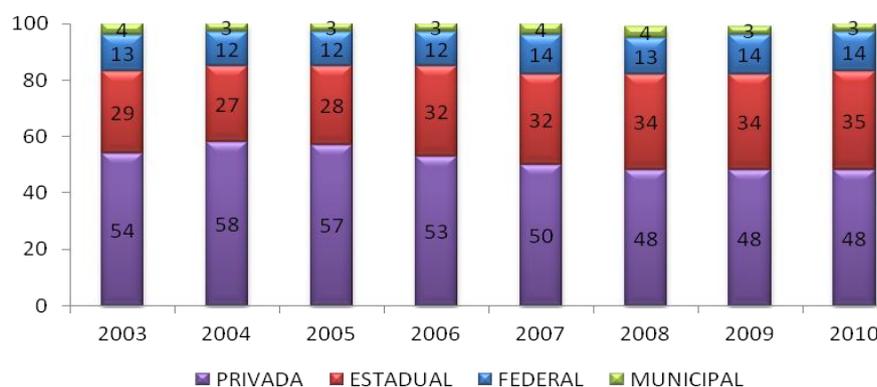
Fonte: INEP/MEC

No Brasil, em 2005⁶⁸, a oferta da educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) representou, segundo censo do MEC/INEP, 1,3% das vagas destinadas à educação

⁶⁸ Foi consultado a *homepage* do INEP no intuito de compilarmos dados mais recentes, mas, no tocante ao estado de Minas Gerais, só encontramos referência ao ano de 2005. Os relatórios técnicos mais recentes não abordam os estados de forma particularizada.

básica. Na particularidade do estado de Minas Gerais, esse índice se eleva para 1,6%. Contudo, diferentemente da estatística apresentada no Gráfico 17 e considerando os dados constantes na Tabela 11, em Minas Gerais, a oferta da EPT na rede estadual de ensino é 28,02% menor que a oferta dessa modalidade de ensino na rede federal. Merece destaque o fato de que, em âmbito nacional, a oferta da EPT na esfera municipal se limita a apenas 3%. No entanto, em Minas Gerais, essa oferta representa 6%, que é o dobro da média nacional, sendo, ainda, 1% maior que a esfera estadual. Lembramos que esses dados são de 2005, quando ainda não tínhamos vivenciado a expansão da rede federal. Portanto, as matrículas da EPT nessa rede tendem a crescer a partir de 2007 com a criação dos IFETs. Além disso, a partir de 2006, somente o CEFET-MG inaugurou 05 novos *campi*, nas seguintes cidades mineiras: Timóteo, Varginha, Nepomuceno, Curvelo e Contagem. No Gráfico 22, apontamos dados mais recentes das matrículas de EPTNM por dependência administrativa no Brasil.

Gráfico 22 - Percentual de matrículas da EPT por dependência administrativa no Brasil 2003 a 2010



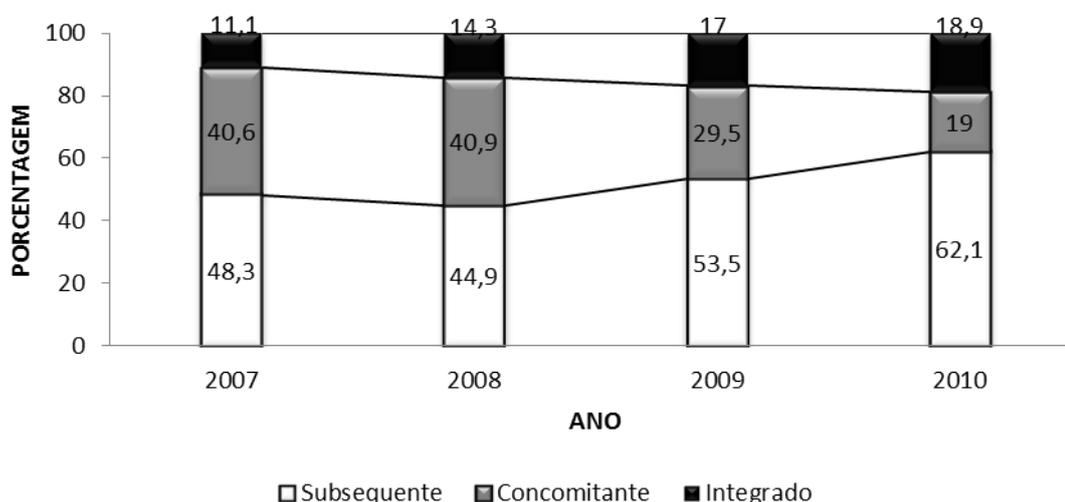
Fonte: MEC/INEP

No período de 2003 a 2010, a rede estadual manteve um crescimento maior que a rede federal, permanecendo com uma média aproximada de 32% da oferta de vagas da EPTNM. Enquanto a rede federal, apesar do processo de expansão iniciado em 2007, se mantém numa média de 13% das matrículas nessa modalidade de ensino. Importa registrar que o governo federal, investiu em programas de EPT em cooperação técnica com os Estados, como é o caso do Brasil profissionalizado⁶⁹, implantado a partir de 2007. Essa parceria pode ter fomentado o

⁶⁹ Segundo o MEC, o programa Brasil Profissionalizado visa fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica. A iniciativa repassa recursos do governo federal para que os estados invistam em suas escolas técnicas. Criado em 2007, o programa possibilita a modernização e a expansão das redes públicas de ensino médio integradas à educação profissional, (PDE). O objetivo é integrar o conhecimento do ensino médio à prática. Disponível em

crescimento das matrículas na rede estadual. No que se refere à iniciativa privada, observamos um decréscimo de 6% nas matrículas, se comparado o ano de 2003 com 2010. Contudo, apesar desse decréscimo, a rede privada ainda concentra aproximadamente 50% das matrículas de EPTNM. Embora a rede federal não seja majoritária na oferta de vagas para a educação profissional, ela se constitui historicamente em centros de excelência na formação do trabalhador. Assim, essa rede vem há mais de 100 anos se consolidando na oferta da EPT. Visando subsidiar nossas reflexões sob o pressuposto da rede federal se constituir em centros de “excelência” na formação de jovens e adultos trabalhadores, analisaremos os dados expressos nos Gráficos 23 e 24.

Gráfico 23 - Distribuição do número de matrículas na EPTNM no Brasil

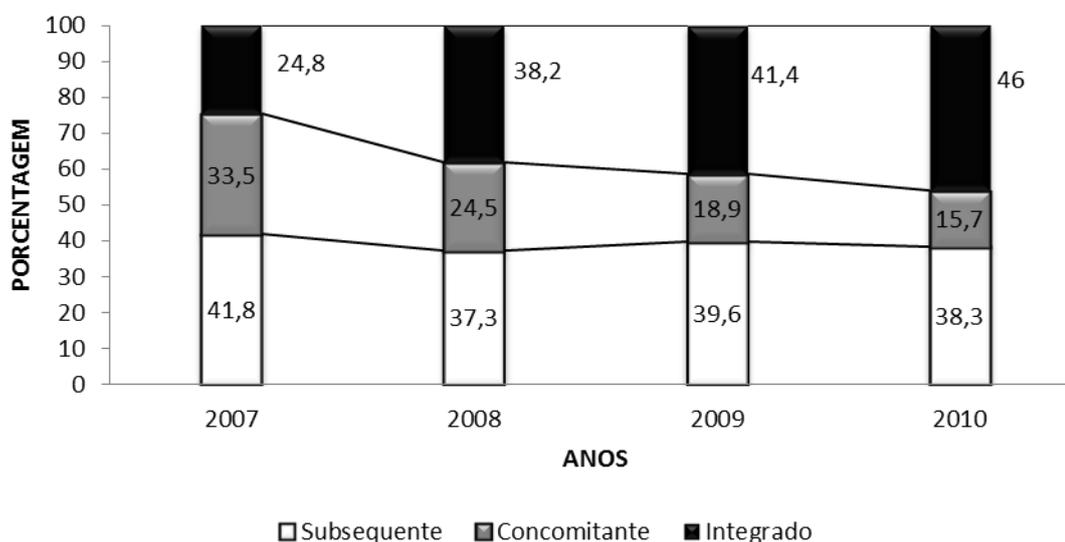


Fonte: MEC/INEP

O Gráfico 23 evidencia que a EPTNM no Brasil tem na modalidade subsequente, dirigida aos egressos do ensino médio, uma expressiva ascendência no período de 2007 a 2010, enquanto que a concomitância recua significativamente e o integrado cresce timidamente. Entendemos que priorizar as modalidades subsequente e concomitante, em detrimento do ensino integrado, é uma forma de perpetuar a fragmentação do ensino, reforçando a estrutura dual da educação. Isso quer dizer que a ênfase da EPTNM no País está na formação profissional, que tem em sua trajetória marcas de uma formação direcionada à aquisição de habilidades e competências para o aperfeiçoamento e qualificação do trabalhador. Essa modalidade, ao não se integrar com o ensino médio, com a formação geral,

pode se limitar ao ensino das técnicas, não proporcionando uma leitura crítica da sociedade e, sobretudo, dos sistemas de produção. Essas considerações se embasam em uma das finalidades do ensino médio, considerada no art. 35 da LDB nº 9.394/1996, em que se afirma que compete ao ensino médio proporcionar aos educandos “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”. Nessa perspectiva, compreendemos a relevância de se indissociar a teoria e a prática e, além de compreender os “fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos”, consideramos importante atuar criticamente sobre os mesmos. No Gráfico 24, ilustramos o número de matrículas na EPT ofertadas pela rede federal.

Gráfico 24 - Distribuição número de matrículas na EPT na RFEPCT



Fonte: MEC/INEP

Quando a análise se remete especificamente a matrículas da educação profissional na rede federal, temos o oposto do cenário apresentado no Gráfico 23. Ou seja, conforme dados divulgados pelo MEC/INEP e registrados no Gráfico 24, enquanto as modalidades subsequente e concomitante se encontram em declínio na RFEPCT, o ensino integrado se encontra em plena ascendência. O predomínio da modalidade integrada é consequência da revogação do decreto nº 2.208/1997, que impossibilitava a articulação entre a EPTNM e o ensino médio, e a edição do decreto nº 5.154/2004, que retoma a possibilidade da oferta do ensino integrado. Nesse sentido, a rede federal vem, desde 2005, fomentando a modalidade integrada, que, no período de 2007 a 2010, passa a representar quase 50% da modalidade ofertada nessa rede. Em contrapartida, a modalidade concomitante está em descendência, o

que é coerente com a proposta de valorizar o ensino integrado. Essa modalidade pressupõe que o aluno curse simultaneamente o ensino técnico e o médio, podendo, no entanto, ocorrer em escolas distintas. Diante disso, entendemos que a queda de aproximadamente 50% das matrículas na modalidade concomitante esteja proporcionalmente relacionada ao aumento da modalidade integrada. Esse pressuposto se embasa na crença de que as escolas da rede federal que ofertavam, na época do decreto nº 2.208/1997, a concomitância interna (na qual o aluno contava com duas matrículas, uma do ensino médio outra no ensino técnico) tenham optado pela supressão dessa modalidade a favor da implantação do integrado. É o caso do CEFET-MG, que passa, a partir de 2005, a ofertar todos os cursos do diurno na modalidade integrada e no noturno o subsequente e a concomitância externa. Dessa forma, essa instituição não oferta mais o ensino médio e, sim, a educação profissional técnica de nível médio.

Frente a esse contexto, pressupomos que parte da “excelência” pela qual a rede se vangloria está relacionada à oferta da modalidade integrada. Isso porque essa modalidade possibilita a formação crítica do trabalhador numa perspectiva que ultrapassa os limites técnicos e avança na formação humana e cidadã do sujeito. Além desse pressuposto, não podemos negar que o acesso aos cursos da RFEPCT se faz por meio de processos de seleção, “vestibulinhos”, e ainda há toda uma discussão da origem acadêmica e social dos ingressantes nessa rede. Contudo, como não é foco de nosso estudo não faremos uma análise pormenorizada.

4.3 As licenciaturas nos Institutos de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Nesta seção faremos uma reflexão sobre a materialização das licenciaturas em cinco IFETs pesquisados. Para tanto, iniciamos nossas análises a partir da leitura dos documentos, PDI e PPP, que foram acessados através de uma visita à *homepage* de cada um dos institutos. Além desses documentos, em alguns casos, sentimos a necessidade de adentrar em especificidades formativas e educativas definidas em certo projeto de curso referente às licenciaturas. Também acessamos as matrizes curriculares das licenciaturas e/ou dos programas de formação pedagógica ofertados por essas instituições. Os elementos constitutivos das descrições e análises foram: i) quadro docente – titulação; ii) número de licenciaturas e áreas do conhecimento científico privilegiadas; iii) objetivos e possibilidades de atuação do profissional/professor egresso dessas licenciaturas.

Ressaltamos que o conteúdo apurado em cada processo investigativo realizado nesses IFETs seguiu sequencia estrutural e disponibilidade de acesso às informações.

4.3.1 As licenciaturas no IFET1

No que se refere ao quadro docente, o IFET1 possui 59 professores, sendo 40 efetivos e 19 substitutos. Segundo informação do PDI, mais de 90% desses docentes possuem cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), entretanto, não se informa a porcentagem dos níveis separadamente. Os cursos de licenciatura ofertados são: matemática, ciências agrárias, ciências da natureza com ênfase na biologia e química, pedagogia e física. Quanto aos objetivos de atuação dos egressos dessas licenciaturas, exceto a pedagogia, temos o seguinte:

(...) atuar no Ensino Médio; atuar no ensino fundamental e médio; atuar em Escolas públicas e privadas que ofereçam **Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos** e; atuar em diferentes segmentos (escolas de ensino rural, Prefeituras, ONGs, cooperativas, associações e/ou entidades rurais etc)(PPP, IFET1).

Fica latente o não direcionamento quanto a questão de formar professores destinados à educação profissional. Ou seja, não se constata um zelo em evidenciar essa formação, nem nos currículos, nem nos objetivos do curso. O que nos possibilita apreender que a formação de professores para a educação profissional torna-se face oculta. É fato que a ênfase na habilitação desse professor é o ensino fundamental e médio. Pelas leituras dos documentos, PDI e PPI, não parece existir a intenção ou propósito de se formar para a educação profissional e tecnológica. Além do ensino fundamental e médio, constatamos a referência à possibilidade de atuação na EJA, mas não o fazem nem de forma explícita ou implícita, em relação à EPT. Observamos a partir dos documentos consultados, que a formação docente definida por estes institutos investigados comungam com os discursos originados do governo, a proeminência é formar professores para as disciplinas do ensino médio, sobretudo para a física, a química, a biologia e a matemática.

No que se refere ao curso de pedagogia, temos uma indicação de que a educação profissional possa ser contemplada. A Figura 10 é um recorte da matriz curricular desse curso.

Figura 10 - Recorte da matriz curricular do curso de pedagogia do IFET1

7º semestre: EIXO 7 – O TRABALHO EDUCATIVO				
Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar II	NADE	45	3	Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar I
Educação Inclusiva: Fundamentos, Políticas e Práticas Escolares	NADE	75	5	
História e Cultura Indígena e Afro-brasileira	NADE	45	3	Geografia e História na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Metodologia e Prática do Ensino de Filosofia na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino	NADE	45	3	Filosofia na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Estatística Aplicada à Educação	NEB	30	2	
Educação e Trabalho	NEB	60	4	Política Educacional
Estágio Supervisionado IV: Intervenção Pedagógica na Gestão Escolar	NEI	90	6	Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar I; Política Educacional
TOTAL		390	26	

Apesar de não se enfatizar diretamente a educação profissional, a temática “educação e trabalho” nos possibilita pressupor a transversabilidade com questões inerentes a EPT e possam ser abordadas por essa via. Nesse sentido, buscamos na ementa da disciplina confirmar nossos pressupostos. Assim, percebemos que os conteúdos disciplinares são constituídos pelas seguintes temáticas:

os fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho e educação. Partem da concepção do trabalho como princípio educativo. Propõem-se a analisar a Educação dentro do contexto da sociedade capitalista, o que pressupõe a problematização da relação da educação com o mercado e a sua influência na formação do indivíduo. Requer, também, analisar a relação entre o sistema produtivo, o sistema de profissionalização e os sistemas de formação do trabalhador (PROJETO DE CURSO, IFET1).

Frente a essas temáticas, acreditamos que a formação desse professor possa evidenciar essências com as especificidades da EPT e que, portanto, a educação profissional possa tangenciar essas discussões à medida que se propõem como uma discussão o sistema produtivo e a formação do trabalhador. Contudo, ressaltamos a falta de clareza na destinação de se formar o professor para a EPT. Reafirmamos que não se trata de defendermos uma educação fragmentada, mas, sim, de reconhecer que a EPT tem suas especificidades que merecem ser analisados e problematizados com os futuros professores, formadores de trabalhadores que irão atuar nos mundos dos trabalhos, nesta sociedade capitalista. Portanto, vivenciarão as contradições do capital e necessitarão ter uma formação crítica que os possibilite intervir e problematizar os sistemas produtivos. Nesse sentido, entendemos que a formação de professores, apenas para o ensino médio, onde não há a abordagem sobre as

complexidades que envolvem a educação profissional e tecnológica, pode comprometer a atuação crítica do docente na EPT.

Percebemos que, além dessas licenciaturas e do curso de pedagogia, esse instituto oferece “cursos de formação de professores”. A princípio, não entendemos os motivos que levaram o IFET1 a distinguir os cursos de licenciaturas dos cursos de formação de professores. Afinal as licenciaturas formam professores, o que presume uma dualidade quanto aos processos formativos deste profissional. Trazer a terminologia curso presume formação integral, na medida em que se tem todo um arranjo disciplinar que poderá dialogar com a educação como ciência. Licenciatura traz efeito de sentido de se considerar metodologias de ensino, discussões sobre didática e alguns conteúdos que possam caracterizar o trabalho da docência sob o manejo da função de ensinar. No entanto, apesar de não explicitada no projeto, a distinção se refere ao fato de a licenciatura, portanto, reduzir-se a programas de formação pedagógica. No projeto político institucional, encontramos que a finalidade desses cursos, ora denominado licenciatura, ora programas, ora cursos de formação de professores, é:

a capacitação para a docência dentro da Educação Profissional, tanto para quem já atua como docente, mas não é licenciado, como para quem tem um curso superior de bacharelado e pretende se capacitar para ingressar na docência. Portanto a **Licenciatura em Educação Profissional**, ofertada em vários *campi* do IFET1, contribui para a qualificação docente, sendo esse um dos desafios da educação brasileira. Em casos excepcionais, **quando não for possível a oferta da licenciatura em Educação Profissional**, poderão ser ofertados **cursos especiais de formação pedagógica**. Entretanto, o IFET1 entende que a licenciatura é o espaço mais adequado para uma formação de professores aptos a enfrentarem os desafios presentes na conjuntura atual (PPI, IFET1).

Na verdade essa instituição não oferece uma licenciatura em EPT e, sim, três cursos especiais de formação pedagógica. As quatro propostas do GT da SETEC, ainda não aprovadas pelo CNE, possibilitaram aos institutos um desenho curricular diferenciado do que está regulamentado pela resolução nº02/1997. Nesse sentido, o IFET1 oferece dois cursos de formação pedagógica organizados nos moldes dessa resolução, ambos de 540 horas, sendo uma denominada formação *de professores para a educação profissional, licenciatura* e outra formação *de professores para os componentes curriculares da educação profissional*. Observamos que o primeiro vem com a denominação de licenciatura. Contudo, trata-se de um programa. Atribuímos essa falta de clareza e de identidade na elaboração desses cursos ao governo, que não tem acompanhado e subsidiado essas instituições na construção desses projetos. E, ainda, reafirmamos o estranhamento desses IFETs, em sua maioria, com cursos de

educação superior, sobretudo cursos de formação de professores, licenciaturas ou programas de formação pedagógica, pelo fato desses processos expressarem novidades, bem como, enfrentamentos de desafios e frustrações pelos quais essas instituições no momento presente, não se mostram preparadas. O terceiro curso, denominado de *licenciatura para a educação profissional e tecnológica*, tem uma carga horária de 1.200 horas e está em harmonia com a proposta I do GT da SETEC, licenciatura para graduados. Segundo o IFET1:

a Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica tem por objetivo proporcionar formação pedagógica na Educação Profissional a partir da problematização das trajetórias pessoais e profissionais, das teorias sobre as práticas educativas e das teorias sobre avaliação da aprendizagem, visando o desenvolvimento de propostas para intervenção no campo específico da Educação Profissional (IFET1, 2011).

Constatamos que a referência programas de formação pedagógica torna-se eixo das propostas, o que pode indicar certa familiaridade de oferta, bem como, zona de conforto, provisoriamente e imediatismo. No que tange à carga horária dos cursos de licenciaturas ofertados por essa instituição, observamos uma média de 3.200 horas, sendo esta, bem maior que a proposta de 1.200 horas para a licenciatura para a EPT.

Compete ressaltar que os programas especiais de formação pedagógica, sob a nomenclatura de “cursos de formação de professores”, são ofertados por essa instituição em 06 *campi* e que a apresentação e organização desses cursos não são homogêneas. No entanto, reconhecemos que todos proporcionam a discussão sobre a EPT, inclusive no que se refere à história da educação profissional; aos fundamentos da relação entre trabalho e educação; à produção de saberes no e sobre o trabalho; às políticas e legislação da EPT, dentre outros temas.

Em suma, esse IFET, ao oferecer as licenciaturas em matemática, ciências agrárias, ciências da natureza e física, não admite a possibilidade de atuação na EPT, no entanto, oferece curso de formação de professores para a docência na educação profissional. Desta forma, percebemos que há uma demarcação bem delimitada entre as fronteiras do ensino médio e do ensino técnico de nível médio. Portanto, entendemos que esta instituição não concebe a educação profissional como parte da educação básica. Neste sentido, reafirmamos nosso entendimento sobre a relevância de que todas as licenciaturas, independentemente da área científica – de formação geral ou de formação técnica - deveriam incorporar a formação de professores para a EPT, sobretudo os cursos ofertados pelos IFETs, que são instituições de educação profissional e tecnológica.

4.3.2 As licenciaturas no IFET2

No tocante às análises e reflexões sobre o IFET2, observamos uma particularidade que o diferencia dos demais institutos pesquisados. Esse atributo se refere à inclusão, nas matrizes curriculares, da temática “educação profissional” em todos os cursos de licenciatura de biologia, química, matemática e física. Entendemos essa proposta como uma estratégia favorável à formação de professores para a EPT, no sentido de proporcionar ao futuro professor dessa modalidade uma familiaridade com a educação profissional. Contudo, ressaltamos que essa é uma iniciativa da própria instituição e não uma política de formação de professores para a EPT. Na Figura 11 apresentamos a organização do núcleo pedagógico para os cursos de licenciaturas do IFET2.

Figura 11 - Núcleo pedagógico dos cursos de licenciatura em biologia, química, matemática e física



Fonte: Adaptado do PPP do IFET2

Essa figura é componente da matriz curricular dos cursos de licenciatura em biologia, química, matemática e física do IFET2. Tem o intuito de apresentar que algumas das temáticas inerentes à formação do trabalhador estão contempladas nesse desenho. É o caso da disciplina “educação, trabalho e sociedade”. No entanto, ao analisarmos a ementa dessa disciplina, constatamos que ela não enfoca a categoria trabalho. Sua ênfase está na

Sociologia como Ciência. Abordando a educação enquanto objeto da reflexão sociológica, analisando a contribuição das principais correntes teóricas. Propõe-se a analisar a relação entre a educação e a sociedade, bem como a produção das desigualdades sociais e a desigualdade de oportunidades educacionais (IFET2).

Nesse sentido, entendemos que essa disciplina poderia corroborar de forma mais efetiva com a formação de professores para a EPT na medida em que problematizasse as

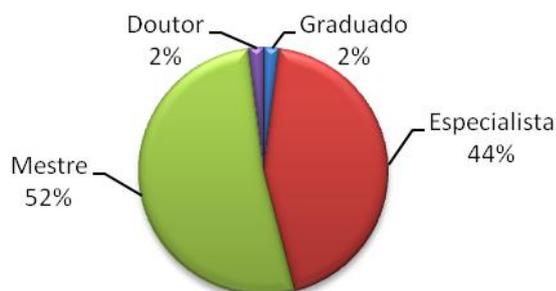
contradições e complexidades postas nos mundos do trabalho. E, ainda, que fomentasse questionamentos e críticas ao debater as diferentes formas de se estabelecer conexões entre a educação, o trabalho e a sociedade, sobretudo a sociedade capitalista, que sobrevive de explorar a força de trabalho do trabalhador. Contudo, acreditamos que essas discussões possam aflorar naturalmente com a participação dos alunos nas salas de aulas, na interação entre professor e alunos.

No que se refere à disciplina “educação profissional”, segundo definido pela sua ementa, a discussão planejada se faz na perspectiva de se debater sobre o:

histórico da educação profissional e técnica no Brasil. Além de questionar as influências do Banco Mundial no governo brasileiro, a partir da década de 1990. Propõe-se a discutir as políticas educativas para os países em desenvolvimento, bem como refletir sobre questões referentes à equidade, progresso, desenvolvimento sustentável e pobreza. Temas como Educação e trabalho também foram pensados, assim como a proposta de discutir as políticas públicas para a educação profissional no Brasil considerando a lógica do neoliberalismo, que destina uma concepção mercadológica e instrumental a educação profissional. Por fim, a ementa da disciplina prevê a abordagem dos dilemas da reforma da educação profissional: mediações, adesões e resistências (PPP, IFET2).

Diante disso, consideramos que os temas apresentados pela ementa são essenciais e complexos porque requerem debater o cenário político, econômico e social do País, em diferentes épocas e governos. Todavia, isso nos possibilita acreditar que essa disciplina possa atender à especificidade da formação para docência na EPT na medida em que se propõem a desvelar as relações entre educação e trabalho, e, sobretudo, na perspectiva da conscientização da condição histórica de subordinação da EPT aos modos de produção, despertando uma educação que favoreça a desalienação, o que impactará na formação de um trabalhador crítico. No tocante ao quadro docente destinado a essas licenciaturas, o IFET2 conta com um total de 50 professores. Sobre a titulação docente, temos a situação descrita no Gráfico 25.

Gráfico 25 - Titulação dos professores que lecionam nas licenciaturas do IFET2



A imagem visualizada nesse gráfico retrata o cenário da titulação docente nas antigas escolas agrotécnicas, como é o caso do IFET2, anteriormente a sua transformação em instituto. Nas EAFs, os cursos superiores não faziam parte do quadro de oferta de cursos, o que significa reconhecer a falta de obrigatoriedade na qualificação de pós-graduação *stricto sensu*. Entretanto, sabemos que no governo Lula houve incentivo a essa qualificação e que, embora as agrotécnicas, em sua maioria, não ofertassem cursos superiores, havia outras motivações para a qualificação. Dentre elas, melhor remuneração. Merece destacar que a adesão de novos profissionais/professores, por meio de concursos públicos, aos IFETs, pode corroborar com o percentual relevante de mestres, nesta instituição, se considerarmos a trajetória formativa do projeto organizacional de escola, anterior ao modelo instituto.

No que se refere à oferta de cursos superiores pelas agrotécnicas, registramos que o parecer CNE/CEB nº 14/2004 se manifesta favorável à aprovação de cursos superiores de tecnologia, os tecnólogos, em onze escolas EAF, sendo oito no estado de Minas Gerais, uma em Alagoas, uma no Ceará e outra no Rio Grande do Sul. Nesse sentido, a EAF de Alagoas comunica à comunidade, por meio de uma nota veiculada em sua *homepage*, a qual apresentamos um recorte a seguir:

A Escola Agrotécnica Federal de Satuba/AL **foi uma das 11 Escolas** Agrotécnicas Federais do Brasil, dentre as **36 existentes**, autorizadas a apresentar Projeto para a oferta de Ensino Superior. Esta autorização se deveu à **qualificação dos professores** e às condições de estrutura que a Escola dispõe para um Curso Superior. (...)O ato inicial desta autorização foi o Parecer do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, nº 14/2004, de 05/05/2004.⁷⁰ (Grifos nossos).

Ainda sobre o parecer CNE/CEB nº 14/2004, observamos a indicação que: “As escolas técnicas e agrotécnicas federais não vinculadas a universidades, que **ministrem cursos superiores de tecnologia**, devem, na forma da Portaria Ministerial 2.267/97, **transformar-se em Centros de Educação Tecnológica**” (PARECER CNE/CEB Nº 14/2004, p.03, grifos nossos). Destacamos, nos relatos da EAF e do parecer, dois pontos que consideramos relevantes para nossa pesquisa. O primeiro se refere ao fato de a EAF informar que a autorização para o funcionamento do curso superior de tecnologia naquela instituição está vinculada à qualificação do seu corpo docente. Nesse sentido, temos o pressuposto de que essas escolas atentavam para a relevância de se fomentar a qualificação dos professores por conceber que este é um fator preponderante ao crescimento da instituição. Sobressaltamos o

⁷⁰ Notícia disponível em http://www.eafs.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=43. Acessado em 10/07/2012.

segundo ponto para reafirmar o que apontamos no capítulo anterior, quando nos referimos ao fato de as EAF estarem, à época do processo de transformação em IFET, se mobilizando para a sua transformação em CEFET. E, conforme explicitado pelo parecer supracitado, as escolas que ofertavam cursos superiores de tecnologia poderiam se transformar em um centro federal de educação tecnológica. Nesse caso, as EAFs se movimentavam em busca desse direito, que foi abortado em função do projeto IFET.

Retomando o cenário da titulação docente do IFET2, consideramos que o processo de implantação dos institutos ainda está em procedimento de arranjos e rearranjos. Nesse sentido, entendemos que a participação desses docentes em programas de pós-graduação *stricto sensu* será requerida e fomentada. Sobretudo porque as políticas acadêmicas constantes no PDI dessa instituição, no que se refere à pós-graduação, determinam como objetivo “ministrar cursos de pós-graduação *stricto sensu* nível de mestrado e doutorado, que contribuam na promoção de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica na qualificação de docentes e técnicos administrativos”. Nesse sentido, esse instituto poderá contar com um quadro docente melhor qualificado, no que se refere à formação acadêmico-profissional, para consolidar o processo de implantação dessas licenciaturas.

4.3.3 As licenciaturas no IFET3

O IFET3 determina como meta a:

(...) realização de pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade, apoiando os processos educativos que levem à **geração de trabalho e renda** e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional, visando à promoção de produtos inovadores, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, **notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente**. (IFET3, grifos nossos).

Assim como os demais institutos, percebemos que o IFET3 se propõe a desenvolver os processos educativos de forma associada aos modos de produção, numa perspectiva de atendimento às demandas locais e regionais para supressão das necessidades originadas dos sistemas produtivos. A categoria trabalho se confunde com o “emprego”. É uma forma inteligente do capital de, ao confundir essa relação trabalho e emprego, o fazer sob a ameaça de se extinguirem os postos de trabalho. Assim se estabelece um reducionismo da categoria trabalho. Percebemos uma tendência de se colocarem essas categorias numa relação linear,

em que têm a mesma representação social ou significação. Buscando superar esse entendimento, encontramos nos estudos de Langer (2004) aportes para uma melhor compreensão dessa relação.

(...) é a forma particular de trabalho chamado emprego que foi projetado para o centro da sociedade industrial. Esta forma particular e historicamente curta de trabalho é a mais difundida e valorizada. Não por nada que a escassez de empregos provoca tanto frenesi em todos os setores da sociedade, especialmente no meio político. É porque seu desaparecimento coloca em xeque a estrutura inteira da nossa sociedade. Tirar o emprego é o mesmo que abrir um abismo intransponível diante de nós. A crise de empregos que todas as sociedades ocidentais hoje experimentam, em menor ou maior grau, aponta para a sua centralidade nestas sociedades, mas, historicamente, também denuncia, a nosso ver, um “reducionismo” da noção e da natureza daquilo que denominamos trabalho (LANGER,2004, p.70).

Compreendemos que o conceito trabalho é elemento constitutivo disciplinar da formação de professores e de alunos da EPT. No entanto, observamos que trazer este conceito na ênfase dessa formação consiste em (des)ocultar a polissemia quanto ao entendimento da concepção e categorização do trabalho *na para* a educação profissional.

Sobre os cursos de licenciaturas, são ofertados quatro, a saber: educação física, letras (espanhol), ciências biológicas e matemática, esta na modalidade EaD. Apesar de a licenciatura em ciências biológicas ser presencial, o projeto do curso ressalta que:

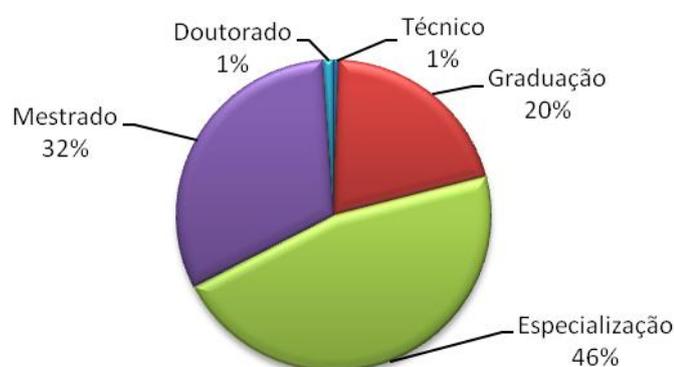
no desenvolvimento dos componentes curriculares que compõem a Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, poderão ser utilizadas atividades semipresenciais, de acordo com a Portaria No 4.059/2004. Conforme o Art. 10, § 2o da referida Portaria, poderão ser ofertadas disciplinas (componentes curriculares) de forma integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do Curso (PROJETO DE CURSO IFET3).

A regulamentação legal possibilita o conforto da escola de que, caso não consiga manter o curso na modalidade presencial, possa recorrer à forma EaD. Em relação ao objetivo das licenciaturas, observamos que esse, além de proporcionar ao formando a possibilidade de “atuar como professor de Ciências no Ensino da Educação Básica (fundamental e médio), prevê a atuação nos cursos técnicos de nível médio”. Nesse sentido, a incorporação da atuação profissional na EPTNM é um avanço em relação aos demais IFETs que omitem a habilitação para a educação profissional. Contudo, ao analisarmos a matriz curricular dessas licenciaturas, percebemos que não há nenhuma evidencia da preparação do professor para a sua docência na EPT. Isso porque nas matrizes não consta nenhuma disciplina inerente à formação de

professores para a EPT, como por exemplo, fundamentos da EPT; história da EPT, educação e trabalho; etc.. No que se refere à proposta curricular para a formação pedagógica, essa instituição se limita a inserir disciplinas que tratam das “Teorias, Métodos e Técnicas de Ensino, Aprendizagem e Avaliação”. Na licenciatura em matemática, há a inserção da temática educação inclusiva e EJA, contudo não há referências sobre a EPT. No nosso entendimento, essas questões são de suma importância, no entanto, não possibilitam extrapolar a perspectiva técnica e problematizar as questões contemporâneas e históricas que envolvem a relação entre educação, trabalho e capital.

Interessante observar que em alguns institutos encontra-se uma matriz curricular “adequada” à formação dos professores para a EPT, porém, ao informar o campo de atuação desse docente, omitem ou não enfatizam a possibilidade de atuação na EPT. Em outros, identificamos a ênfase de atuação na educação profissional, no entanto, quando se observa o programa de formação desse docente, a matriz curricular e o projeto do curso, não se tem a ênfase nas disciplinas necessárias ao atendimento das especificidades dessa formação. Essas observações nos permitem pressupor que falta um acompanhamento sistemático da SETEC/MEC no sentido de colaborar com os IFETs na construção da identidade das licenciaturas para que elas possam, de fato, formar professores para a educação básica, com ênfase no ensino médio e na EPT. E, ainda, consideramos que, apesar de anunciarem a criação das políticas de formação desse professor, elas ainda não se evidenciaram e não se materializaram. Sobre a titulação acadêmica dos docentes no IFET3, temos a seguinte situação:

Gráfico 26 - Titulação dos docentes IFET3



Verificamos que no IFET3, assim como no IFET2, um percentual de docentes com doutorado muito insignificante. Em ambos, a maioria dos docentes é especialista ou mestre, sendo que no IFET3 ainda se encontram docentes com apenas o ensino técnico de nível médio. Todavia, ao nos remetermos ao PDI desse instituto, no que se refere à delimitação dos objetivos e metas institucionais, constatamos que há indícios de previsão para aprimoramento desse quadro. No entanto, não entendemos que exista a intenção de implantar cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Esse entendimento se justifica por uma das diretrizes elaboradas para a pós-graduação, qual seja: “Articular e apoiar o relacionamento com agências de fomento, de forma a garantir o pleno desenvolvimento das atividades de pesquisa para projetos de iniciação científica, especializações, mestrados, doutorados e pós-doutorados”. Os termos “articular” e “apoiar” não implicam necessariamente realizar esses cursos. O desenvolvimento das atividades de pesquisa pode ocorrer por meio de projetos de parcerias. Destacamos, ainda, o seguinte objetivo e meta, conforme recorte do PDI e apresentação da Figura 12:

Figura 12 - *PrtScn* da tela do PDI do IFET3 sobre os Objetivos Específicos e as Metas Institucionais

Ministrar cursos em nível de educação básica, técnica e superior, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento.	Oferecer turmas para os cursos de Educação Profissional Técnico Integrado; Educação Profissional Técnica Subseqüente; Educação Profissional na Modalidade de Jovens e Adultos.
	Oferecer Cursos de Graduação: Tecnologia, Licenciatura e Bacharelados.
	Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu a fim de adequar as funções docentes em pelo menos 60% dos que atuam sem a formação adequada, como também atender as demandas sócio-econômicas locais.

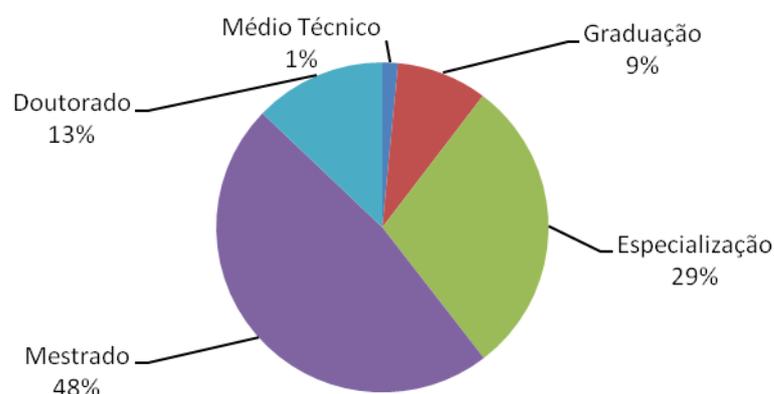
Diante dessas metas, pressupomos que a intenção, *a priori* dessa instituição, se faz sobre a oferta da EPT, EJA, Graduação e pós-graduação *lato sensu*. Isso posto, acreditamos que a médio e longo prazo e com fomento do governo, a qualificação docente desses professores possa ser ampliada e aprimorada, o que possibilitará maiores investimentos em atividades de pesquisa. Contudo, ressaltamos que o governo, apesar de conhecer a infraestrutura física e humana das escolas pertencentes à RFEPCT, sobretudo das antigas EAFs, incentiva e exige que esses IFETs se responsabilizem pela formação de professores.

4.3.4 As licenciaturas no IFET4

Os cursos de licenciaturas do IFET4 se propõem a “formação de professores para a educação básica e para a educação profissional”. Destacamos essa frase porque essa separação da educação profissional da educação básica é reflexo e consequência da LDB nº 9.394/1996, que não considerava a educação profissional como parte da educação básica. No entanto, a partir de 2008, a lei 11.741/2008 cria a Seção IV-A que se destina à inclusão da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), o que possibilita que a EPTNM possa ser concebida como parte da educação básica. Consideramos essa desarticulação como ranços do desmantelamento posto pela própria LDB e pelo decreto nº 2.208/1997. Nesse sentido, desde a revogação desse decreto e da promulgação do decreto nº 5.154/2004, a EPT vem em constante busca pela articulação e integração com a educação básica.

Diante disso, entendemos que a obrigatoriedade da licenciatura para a educação básica, implica na inserção da educação profissional. Esse comentário se justifica pelo fato de esse instituto enfatizar a educação profissional desvinculada da educação básica. Ou seja, formar para a educação básica significa incluir a educação infantil, ensino fundamental (séries iniciais e finais), ensino médio e educação profissional técnica de nível médio.

As licenciaturas ofertadas nesse instituto são: matemática, música, ciências biológicas, história, química e física. Todos os cursos colocam o perfil de atuação desse professor no ensino fundamental e médio, com exceção da licenciatura em música, que tem a proposta de “ser ofertada aos egressos do ensino médio e tem como objetivo promover a formação superior de docentes que atuarão no ensino da música, no contexto da Educação Básica, incluindo o programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA)” (PDI, IFET4). Observamos nesse intento a ênfase destinada a modalidade de ensino da EJA, no entanto, o mesmo não ocorre à educação profissional. Contudo, como a educação profissional é parte da educação básica e não houve nenhuma referência ao ensino fundamental e médio, podemos supor que a EPTNM esteja incluída e concebida como educação básica. No entanto, não conseguimos ter acesso nem à matriz curricular das licenciaturas nem às ementas das disciplinas. No que se refere à organização do curso, encontramos a seguinte informação: “no curso proposto, as disciplinas foram agrupadas de tal forma a formarem um conjunto coeso, sem fragmentar demasiadamente os conteúdos, possibilitando o trabalho de determinadas competências”. No que se refere à titulação dos docentes temos o seguinte retrato:

Gráfico 27 - Titulação dos docentes do IFET4

Esse IFET é o que apresentou um quadro com maior número de professores qualificados/titulados no nível de pós-graduação, sobretudo, no doutorado. Enquanto a média dos outros IFETs foi de 1% para professores doutores, este tem um índice de 13%. Contudo, ainda encontramos nesse IFET professores que só tem o nível médio. Vale destacar que essa instituição é a única, dentre as investigadas, que oferta cursos de pós-graduação *stricto sensu*, no nível de mestrado. Também está entre as cinco instituições, IFETs no Brasil, que ofertam dois programas de mestrado, ambos acadêmicos - ciências agrárias e zootécnicas - sendo aprovados e homologados pelo CNE, em 2012.

4.3.5 As licenciaturas no IFET5

Conforme apresentamos na introdução deste trabalho, o IFET5 teve como critério de escolha o seu reconhecimento, inclusive pela RFEPCCT, pela trajetória que vem se consolidando desde 2002, à época como CEFET, na oferta de cursos de licenciaturas. Enquanto que para os demais institutos a formação de professores se materializa junto ao projeto IFET, para essa instituição essa formação vem se solidificando ao longo dos últimos dez anos, o que propicia um acúmulo de experiências nessa formação. Quanto à titulação dos docentes, não conseguimos ter acesso a esses dados. Obtivemos a informação que o quadro docente total da instituição é composto por 514 professores, sendo 450 efetivos e 64 substitutos. Dentre os institutos pesquisados, esse é o que possuiu o maior número de docentes em seu quadro de vagas. Esta instituição tem projeto de oferta de curso de mestrado acadêmico aprovado pela comissão área da CAPES, mas, porém, não foi implantado porque o

projeto foi vetado pelo comitê CTC da CAPES, sob o argumento de que os institutos têm de ofertar mestrado profissional.

No que se refere às licenciaturas, o IFET5 oferta 07 cursos, a saber: biologia, informática, química, física, geografia, matemática e espanhol (EaD). Todos esses cursos apresentam o núcleo didático-pedagógico exposto na Figura 13.

Figura 13 - Núcleo Didático-Pedagógico das licenciaturas do IFET5

Total de Carga Horária do Núcleo Complementar								820	615
Núcleo Didático-Pedagógico	Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação	4						80	60
	Fundamentos Sociopolíticos e Econômicos da Educação		4					80	60
	Psicologia da Educação			4				80	60
	Didática				6			120	90
	Mídias Educacionais					3		60	45
	Organização e Gestão da Educação Brasileira						4	80	60
	Educação Inclusiva						3	60	45
	LIBRAS							2	40
Total de Carga Horária do Núcleo Didático-Pedagógico								600	450

Fonte: Projeto de Curso IFET5

A Figura 13 não apresenta nenhum componente curricular com foco na educação profissional e nas categorias inerentes a essa formação, como por exemplo, trabalho, modos de produção, forças produtivas, etc.. No entanto, ao apontarem a área de atuação do egresso, temos as seguintes possibilidades:

Licenciatura em Informática: Escolas de **Educação Básica e Profissional**, em disciplinas e projetos educacionais relativos à computação e tecnologias de informação e comunicação. **Licenciatura em Biologia:** Formar profissionais capazes de **atuar na educação básica** na perspectiva da melhoria da qualidade dos processos de ensinar e de aprender no âmbito das ciências biológicas e que sejam sintonizados com as necessidades da sociedade e, em particular, da educação. **Licenciatura em Química:** O perfil previsto para o licenciado em Química formado pelo IFET5 é o definido para o Licenciado em Química, que consta no Parecer nº 1.303/2001-CNE/CES: O Licenciado em Química deve ter formação generalista, mas sólida e abrangente em conteúdos dos diversos campos da Química, preparação adequada à aplicação pedagógica do conhecimento e experiências de Química e de áreas afins na atuação profissional como educador **na educação fundamental e média**. (BRASIL, 2001, p.4). **Licenciatura em Física:** O perfil previsto para o licenciado em Física formado pelo IFET5 é o definido para o Físico educador, que consta no já mencionado Parecer nº 1.304/2001-CNE/CES: Físico – educador: dedica-se preferencialmente à formação e à disseminação do saber científico em diferentes instâncias sociais, seja através da atuação no ensino escolar formal, seja através de novas formas de educação científica, como vídeos, “software”, ou outros meios de comunicação. **Não se aterá ao perfil da atual Licenciatura em Física, que está orientada para o ensino médio formal** (BRASIL, 2001, p.2). **Licenciatura em Matemática:** Propiciar a formação profissional inicial de professores de Matemática para a **Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio)**. (PPP, IFET5, grifos nossos)

Considerando que esse Instituto foi escolhido, sobretudo, por causa de seu reconhecimento na RFEPCCT pelo foco em formar professores para a EPT, se estivéssemos centrado nossas análises somente nas propostas postas no PDI, teríamos nos desapontado. Isso porque esse PDI não nos possibilitou captar esse foco. A área de atuação dos docentes habilitados nessas licenciaturas, com exceção da licenciatura em informática, não assinala a educação profissional, limita-se a enfatizar a educação básica, ensino fundamental e ensino médio. As matrizes curriculares não trazem a problematização da educação profissional, dos mundos do trabalho, etc..

O PDI desse instituto está no mesmo patamar dos outros. Em alguns momentos, ele apresenta uma linguagem mais rebuscada, porém, no que se refere aos objetivos e metas, propostas de cursos, se alinha com as propostas do MEC. No documento, propõe-se “ampliar e fortalecer a educação à distância, como oportunidade para integração, difusão e ampliação das ofertas educacionais, com a consolidação da oferta institucional própria, nas formas presencial e via internet”. Além da modalidade EaD, esse instituto reforça a intenção de:

realizar acreditação e certificação de conhecimentos e competências em pelo menos uma área ou eixo tecnológico. Organizar programas de certificação em áreas consolidadas na instituição; Organizar programa institucional de acreditação; e Participar da Rede CERTIFIC (PDI, IFET5).

Diante desse contexto, reafirmamos nosso pressuposto de que apenas ofertar uma licenciatura em determinada área não garante a formação de profissionais para enfrentar de forma crítica e autônoma os desafios postos para a EPT. Nesse sentido, acreditamos que essas licenciaturas necessitam incorporar a urgência em se problematizar as relações de trabalho (trabalho e capital) que são regulamentadas pela lógica deste sistema capitalista.

Enfim, formar os profissionais docentes para a EPT pressupõe o desvelar das relações explícitas e implícitas entre o mundo do trabalho e a sociedade. Implica descortinar o cenário de barbárie construído sob a égide do capital. E, ainda, necessita problematizar o contexto sócio, político e econômico no qual estamos inseridos, numa perspectiva de possibilitar os questionamentos e as transformações societárias. Em suma, é fundamental que se supere a figura do professor instrutor que se preocupava em ensinar, na educação profissional, apenas os conhecimentos tácitos.

Entretanto, ao analisarmos o Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFET5, percebemos um texto mais crítico com propostas mais elaboradas, enfatizando a formação de professores

para a EPT. Para tanto, apresentam a concepção de docência que sustenta as propostas presentes nesse documento.

Ao entender que a docência é uma profissão, não se almeja situá-la com privilégios em relação às outras profissões. Objetiva-se, sobretudo, realçar um aspecto que deve constituir-la: o fato de que o conhecimento específico do professor precisa se pôr a serviço da mudança e da dignificação da pessoa. Nessa perspectiva, ser um profissional da educação significa participar da emancipação dos sujeitos. Para Kuenzer (1998), o objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres e menos dependentes do poder econômico, político e social (PPP, IFET5, 2011, p.144).

Encontramos no PPP do IFET5 pressupostos de uma formação que se coloca na missão de romper com uma educação dual. Propõe-se a organizar e executar a formação de professores na perspectiva da emancipação dos indivíduos. Observamos que esse instituto tem a iniciativa de indicar um modelo de formação de professores que possibilite extrapolar as demandas dos setores produtivos.

Contrariamente aos interesses do modelo de formação voltado para atender tão somente às demandas do mundo do trabalho, ao processo de reestruturação produtiva e ao processo de globalização, os teóricos críticos da formação docente empenham-se no desenvolvimento de pesquisas que objetivam qualificar, significativamente, a formação profissional para a docência. Nesse sentido, defendem que a formação dos professores deve pautar-se por cinco princípios orientadores. 1º necessidade da formação intelectual dos professores por meio de uma **educação superior de qualidade** (contemplando, dentre outros requisitos, duração da formação em cerca de cinco anos e inserção de práticas de pesquisa em ciências da educação). (...) 2º necessidade do reconhecimento social da docência como profissão. Trata-se de um processo dialético de construção da identidade social da docência na esfera pública, a partir da formalização da atividade em intrínseca articulação com as negociações e as conquistas trabalhistas. (...) 3º necessidade da instauração de normas de acesso à profissão. Essas normas inspiram-se no profissionalismo e visam avaliar e controlar tanto a qualidade da formação dos professores e a atuação dos profissionais quanto às condições físicas e financeiras disponibilizadas para o ensino. (...) 4º necessidade da **articulação entre as instituições de ensino superior de formação de professores e as escolas de educação básica**. 5º necessidade de transformação das escolas em lugares mais favoráveis para o trabalho docente e para a aprendizagem dos professores (PPP, IFET5, 2011, p.144 -145).

Se compararmos as preposições desse texto em relação ao proposto no PDI, perceberemos que houve um avanço qualitativo. Isso talvez se deva ao fato de o documento ter sido elaborado dois anos após o PDI. Contudo, apesar de reconhecerem os cinco princípios orientadores para o ensino superior de qualidade, no que se refere ao 1º princípio, já encontramos uma incoerência, pois consideramos que os cursos EaD podem comprometer

essa formação. E, como essa modalidade é uma exigência do MEC, esse instituto também adere a sua oferta, como é o caso da licenciatura em espanhol na modalidade EaD.

A organização curricular dos cursos de licenciatura “encontra-se estruturada em núcleos articuladores de saberes, os quais possibilitam a formação para a docência em área específica e favorecem a prática da interdisciplinaridade e da contextualização” (PPP, IFET5, p. 147).

Quadro 4: Etapas do estágio docente previstas para os cursos de licenciatura do IFET5

ETAPAS DO ESTÁGIO DOCENTE	ATIVIDADES GERAIS A SEREM DESENVOLVIDAS
Estágio Docente I	Caracterização e observação da escola
	Revisão e aprofundamento de referenciais teóricos
	Elaboração do portfólio das atividades da etapa
Estágio Docente II	Caracterização e observação da escola e da sala de aula
	Planejamento da regência
	Elaboração do portfólio das atividades da etapa
Estágio Docente III	Observação da sala de aula
	Regência no ensino fundamental (prioritariamente)
	Elaboração do portfólio das atividades da etapa
Estágio Docente IV	Observação da sala de aula
	Regência no ensino médio (propedêutico, integrado à educação profissional e/ou na modalidade EJA)
	Elaboração de projeto de intervenção na escola
	Elaboração do portfólio das atividades da etapa
	Elaboração do relatório final do estágio

Fonte: Equipe de sistematização do PPP (2011)²⁶.

Os projetos e o estágio são desenvolvidos no IFET5, na comunidade e/ou em instituições de ensino de educação básica. A prática profissional ancora-se tanto nos princípios da unidade entre teoria e prática, da interdisciplinaridade e da contextualização quanto na gestão de processos educacionais. A política de prática profissional nas licenciaturas do IFET5 **deve priorizar a inserção do licenciando em escolas públicas, inclusive em cursos técnicos integrados** (na modalidade regular e na modalidade EJA) do Instituto (PPP, IFET5, 2011, p.149).

Pelo Quadro 4, entendemos que uma forma de atrelar a formação de professores à educação profissional se encontra na política de estágio desse instituto. É um diferencial em relação aos demais institutos. Não encontramos propostas de estágios docentes em salas de aula de cursos técnicos.

Outro diferencial dessa instituição diz respeito à oferta e “organização curricular dos cursos de licenciatura em educação básica, na forma de segunda licenciatura”. O que se aproxima da proposta de formação pedagógica para docentes, mas se destina somente a quem já possui uma licenciatura, o que, no caso do programa de formação pedagógica, não acontece. Qualquer portador de diploma superior pode fazer o programa de formação pedagógica para docente. Embora o IFET5 inove na proposta de oferta, permanece a estrutura de “programa emergencial” de segunda licenciatura para professores em exercício na

educação básica pública, exclusivamente na modalidade presencial (IFET5, 2001). A organização da matriz curricular se fundamenta em três núcleos: o contextual, o estrutural e o integrador. Pela análise do PPP, observamos que a segunda licenciatura pressupõe a articulação de três projetos interdisciplinares que irão subsidiar o desenvolvimento dos conteúdos curriculares na formação docente. Tais projetos serão:

desenvolvidos a partir de **temas geradores**, definidos e descritos nos projetos pedagógicos dos cursos. A escolha desses temas geradores, que organizam os conteúdos curriculares, **deve considerar a realidade para a qual o curso se destina**, originando-se, assim, problematização da prática de vida dos alunos-professores. Em decorrência, a matriz do curso deve assumir um perfil dinâmico, assinalado pela recriação e ressignificação dos saberes docentes mediante o confronto entre as realidades socioeducativas e os conhecimentos aportados pelas ciências (PPP, IFET5, 2011, p.152).

Ao pressupor que os temas geradores devam considerar a realidade, entendemos que, no caso da EPT, a formação privilegiará as temáticas relevantes à formação do trabalhador. Nesse sentido, consideramos fundamental a inserção de temas que possibilitem uma análise crítica dos contextos político e socioeconômico da sociedade e dos modos de produção, bem como dos mundos do trabalho. Sobre a prática profissional, será exigido o “cumprimento da carga horária mínima de 200 horas. Necessariamente, essa carga horária é destinada ao estágio curricular supervisionado (estágio docente)” (PPP, IFET5, p.152). No tocante às formas de acesso, apresentamos os requisitos na Figura 14.

Figura 14 - Requisitos e formas de acesso para os cursos de segunda licenciatura em educação básica do IFET5



Essa modalidade de ensino foi desenvolvida exclusivamente para atender aos professores da rede pública de ensino que já possuem uma licenciatura e que tenham interesse em complementação com ênfase na educação profissional. Os cursos de formação de

professores no IFET5 devem ser desenvolvidos sob a forma de “programa especial de formação pedagógica **para professores em exercício na educação profissional**”. É uma forma contundente de articular a formação inicial do professor em exercício com as especificidades da educação profissional.

No que se refere à estrutura curricular, a organização dos cursos de licenciatura em educação profissional encontra-se estruturada em **núcleos articuladores de saberes**, os quais possibilitam a formação para a docência e favorecem a **prática da interdisciplinaridade e da contextualização**. A estruturação proposta fortalece a integração não só de conhecimentos científicos, culturais e experienciais como também de valores éticos e estéticos. Possibilita a integração entre formação pedagógica e formação específica, a realização de práticas interdisciplinares e a unidade dos projetos de cursos em todos os campi do IFET5. Tal unidade (concernente a conhecimentos científicos e tecnológicos, propostas metodológicas, tempos e espaços de formação) contribui para o fortalecimento identitário da licenciatura em educação profissional ofertado no IFET5 (PPP IFET5, 2011, p.154).

Para essa modalidade, foram definidos critérios para acesso, denominados requisitos de acesso, que se encontram representados na Figura 15.

Figura 15 - Requisitos e formas de acesso para os cursos de licenciatura em EPT do IFET 5

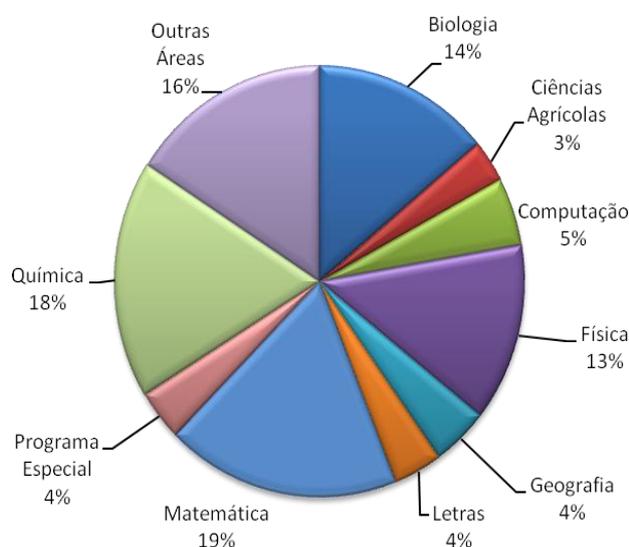


A exigência de acesso aos dois modelos apresentados é uma forma peculiar do IFET5, que a sua maneira, tem estruturado modelos próprios para a formação de professores para a educação profissional. As propostas ora apresentadas nesse instituto são resultados de anos de experiência em educação profissional de diferentes níveis e modalidades e, sobretudo, há mais de dez anos nas licenciaturas. Fato este que corrobora significativamente na organização de propostas para a formação de professores para a EPT. Apesar de reconhecermos vieses de percursos aligeirados, entendemos que, por ser uma proposta nova, já que o PPP data de 2011, muitos arranjos poderão ser elaborados visando cada vez mais a cursos de qualidade.

4.3.6 As licenciaturas em toda a RFEPCT

Neste momento, consideramos relevante apresentar, mesmo que de forma sucinta, o quadro de oferta dos cursos de licenciaturas na RFEPCT, para que possamos conhecer as áreas científico-disciplinares em que os institutos federais estão investindo na formação de professores. Assim sendo, o Gráfico 28 se refere às licenciaturas em todas as instituições pertencentes a essa rede de ensino.

Gráfico 28 – Licenciaturas ofertadas na RFEPCT



Fonte: Dados de pesquisa/2011

Os dados apresentados nesse gráfico são consoantes com as propostas do governo, conforme definido pelo decreto nº 6.095/2007, em seu art.4º “d) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vista à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas **áreas de ciências e matemática**, de acordo com as demandas de âmbito local e regional” (grifos nossos). Diante disso, observamos que os IFETs ofertam, em sua maioria, os cursos sugeridos pelas normativas governamentais. Registramos que as áreas de matemática, química, biologia e física, respectivamente, lideram a oferta de licenciaturas na rede. Com essa medida, o governo espera resolver o déficit de professores para o ensino médio que incide nessas áreas. Contudo, apesar de essas licenciaturas se realizarem na RFEPCT, *locus* de formação do trabalhador, pressupomos, a partir de nossa pesquisa e de uma análise das matrizes curriculares dessas licenciaturas, que esses cursos de

formação de professores, em sua maioria, não formam para o exercício da docência na EPT. Isso se deve ao fato de a educação profissional ter sido, historicamente, abortada da educação básica, sendo que somente a partir da promulgação da lei 11.741/2008 foi possível concebê-la como parte da educação básica. Frente a isso, consideramos que, ao formar esses docentes para a educação básica, essas licenciaturas ignoram as complexidades do mundo do trabalho e das relações entre a educação e trabalho, pois focam, estritamente, no ensino fundamental e médio. No nosso entendimento, isso não significa a preparação para o desenvolvimento das atividades docentes na EPT.

Essas observações nos fazem acreditar que, embora o governo tenha proposto, a partir de 2004, ações e debates sobre a formação de professores para a EPT e buscado, junto às entidades da área da educação, subsídios para a normatização dessa formação, há uma contradição desse governo, no sentido de subjugar a EPT como um adendo do ensino médio. Isso porque, ao fomentar a formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas das ciências e da matemática, não enfatizou em nenhum momento a EPT como parte dessa educação. Tendo a rede federal, desde 1909, incorporado a oferta do ensino técnico, seria ingenuidade de nossa parte acreditar que, ao enfatizar a educação básica, estaria incorporando também a EPT. Sustentamos esse pressuposto com base na histórica trajetória de fragmentação tanto do ensino técnico quanto da formação de professores para o ensino técnico.

Neste contexto, não observamos em nossa pesquisa nenhuma discussão advinda do governo no sentido de orientar a elaboração das licenciaturas visando à garantia da formação de professores para a EPT. Reafirmamos que, ao enfatizarmos a formação de professores para a EPT, não propomos uma formação dissociada da educação geral, ensino fundamental e/ou médio. Contudo, entendemos que essa formação requer a incorporação das relações estabelecidas entre a educação, o trabalho, o capital e a sociedade. Discussões essas que nem sempre estão presente nos currículos de formação docente. Nesse sentido, entendemos que as políticas de formação de professores para a EPT precisam abranger tanto as áreas de formação específica (técnica) como as áreas de formação geral (ensino fundamental e/ou médio). Esse entendimento tem como pressupostos os princípios de uma formação integrada, em que não haja uma formação propedêutica e uma formação técnica, mas, sim, uma formação politécnica.

Todavia, embora reconheçamos a existência de um movimento favorável a elaboração de políticas para a formação de professores para a EPT, percebemos que esse se faz em terreno frágil. Muitas discussões ainda não foram requeridas e fomentadas pelo governo,

como é o caso de se discutirem as especificidades da formação de professores para a EPT, saindo do patamar de cursos de formação pedagógica e assumindo o compromisso de que todas as licenciaturas ofertadas pela RFEPCT, possam articular debates e discussões sobre o ensino técnico de nível médio, numa perspectiva de integração dessa modalidade à educação básica. Isso pressupõe a adesão das temáticas que sustentam a relação do trabalhador, dos mundos do trabalho, com o sistema capitalista que rege esse País.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui retomamos a tese que conduziu essa pesquisa: *não existem políticas de Estado para a formação de professores para a educação profissional e tecnológica*. Essa tese toma como ponto de partida a expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, bem como a implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. E, nesse sentido, apresentaremos algumas sínteses. No entanto, sabemos que estas considerações são apenas uma das muitas possibilidades de interpretação da realidade. Portanto, não temos uma conclusão final, mas, sim, algumas considerações finais que poderão, inclusive, ser o início de novas pesquisas.

Sobre a formação de professores para a educação profissional, sobretudo na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, temos a materialização de percursos reducionistas, aligeirados, descontínuos e fragmentados. Historicamente, a formação de professores para a EPT tem em sua gênese a ausência de políticas de Estado que a regulamentassem. Em face dessa ausência, as políticas governamentais se manifestaram e materializaram por meio de programas emergenciais de formação de professores que foram se (re)modelando, se (re)adequando às exigências de cada época, sendo reavivados em cada etapa da história.

A expansão da RFEPCT, por meio da implantação dos IFETs, pôs em evidência a ausência de professores para atenderem a crescente demanda por estes profissionais. Assim, o próprio MEC, por meio da SETEC, se propõe a regulamentar o acesso de profissionais, inclusive de nível médio, para atuarem em programas, também reducionistas, de capacitação profissional, como é o caso do PRONATEC. Essas regulamentações emergenciais explicitam o *status* desprivilegiado em que se concebe a profissão docente na EPT e evidencia uma perspectiva de responder a demanda do presente a partir do novo transvestido de velho. Ou seja, na década de 1970 vivenciamos arranjos normativos de natureza compensatória que visavam atender a necessidade de se formar professores para atender a educação profissional compulsória, regulamentada pela lei nº 5.162/1971.

O consagrar o “novo” no papel do Estado, representado pelo MEC/SETEC, relativo às regulamentações e diretrizes para formar professores destinados a EPT, implica em destacar que tal formação é tomada, fundamentalmente, sob indicação de terreno, formativo-educativo, privilegiando os Institutos recém-estruturados. Sob tais circunstâncias, fica, então, embrenhado no devir das estratégias e procedimentos governamentais, do momento atual,

preceitos de transferências de responsabilidades de cunho estatal para essas instituições. Nesses termos, consideramos situações de desafios, constrangimentos, vitimização, tensões, conflitos, diante de situações reais concretas, conceituais, ideológicas, dos institutos para realizar tal tarefa, a formação.

Nesse sentido, enfatizamos e destacamos a determinação do governo em requerer e fomentar os cursos de licenciaturas nos IFETs, que não têm em sua origem e trajetória essa vocação. Contudo, lembramos que essas instituições, sobretudo as que anteriormente eram EAFs, têm, dentre muitas limitações de natureza pedagógica e políticas, a precariedade de infraestrutura e de recursos humanos para a concretização dessa meta. Entretanto, percebemos que, apesar de todas as suas limitações e precariedades, os IFETs pesquisados apresentaram um cuidado acadêmico na elaboração dos projetos, PDI e PPP (também denominado PPI). Todavia, identificamos que esses documentos se alinham às políticas do MEC/SETEC, mesmo porque foram elaborados a partir de um acordo - o plano de metas, celebrado entre o governo e a instituição. Ainda que, em alguns momentos, tenhamos identificado argumentos críticos contra as políticas que vinculam a EPT aos sistemas produtivos e ao mercado, observamos contradição entre as metas, ou as finalidades e as ações propostas para a formação de professores e/ou para a EPT de uma forma geral. Frente a isso, sublinhamos a percepção da falta de contundência na delimitação do perfil do egresso dessas licenciaturas, pois existe uma incoerência quando articulamos os objetivos de atuação do professor com as matrizes curriculares e/ou a ementa das disciplinas. Essas incongruências podem estar relacionadas à desvinculação histórica da educação profissional com a educação básica. Nesse sentido, percebemos que alguns institutos às vezes se referem à educação básica excluindo a educação profissional. Diante disso, dedicam-se mais à habilitação para a educação básica, considerando somente o ensino fundamental e o ensino médio. Assim, observamos que a maioria dos institutos não percebe a educação profissional como componente da educação básica, apesar de a lei nº 11.741/2008 possibilitar essa integração. Entendemos que essa desarticulação é consequência da LDB nº 9.394/1996 e do decreto nº 2.208/1997, que fomentaram e regulamentaram a desarticulação entre a educação básica e a educação profissional.

Merecem destaque as contradições encontradas nos PDIs ou PPIs sobre as matrizes curriculares que não enfatizam a EPT, mas têm em seus objetivos a formação do docente para a EPT, e em outros casos que não apresentam em seus objetivos essa finalidade de habilitação, mas apresentam nas matrizes curriculares disciplinas inerentes à formação de professores para a EPT. Isso nos possibilita a leitura de que essa formação ainda é fragilizada

nos IFETs, talvez pela falta de ações e diretrizes mais expressivas que possam corroborar com a construção da identidade dessas licenciaturas e, sobretudo, com a consolidação da educação profissional como constituinte da educação básica.

Ao analisarmos a criação dos IFETs e a expansão da RFEPCT, no governo Lula, nos deparamos com processos contraditórios nesse governo. Esse pressuposto se justifica, em parte, pelo entendimento de que esse governo foi decisivo para que a educação profissional pudesse ser ofertada numa perspectiva da educação politécnica, quando revogou o decreto nº 2.208/1997 e editou, em substituição, o decreto nº 5.154/2004. No entanto, esse mesmo governo promulgou vários programas que vão de encontro aos princípios da politécnica, porque possibilitam a desintegração entre a ciência e a técnica; entre formação propedêutica e a formação profissional, favorecendo a capacitação e o aprimoramento da força de trabalho para o mercado. Apesar de entendermos os objetivos sociais de inclusão que sustentam tais programas, questionamos as formas reducionistas e fragmentadas que os sustentam. Lembrando Kuenzer (2008), compreendemos que a formação crítica é necessária para que a inclusão do trabalhador não seja subordinada aos processos produtivos. Ainda sobre os IFETs, constatamos que houve uma formatação de modelo institucional único para todas essas instituições, sem considerar as especificidades das regiões brasileiras, marcas de um Brasil diversificado tanto no âmbito socioeconômico e político, como no cultural. Nesse sentido, o plano de metas e acordo celebrado entre o governo e esses institutos foi padronizado com as mesmas metas e propostas. Observamos que, anteriormente a esse projeto, as instituições pertencentes à rede federal tinham uma identidade própria, constituída ao longo dos mais de 100 anos da trajetória da EPT no Brasil, e, com o modelo IFET, essa identidade se perde em função de um projeto que a princípio causa estranhamento aos atores sociais. Até mesmo a logomarca, que é uma forma de se autoidentificar, se perde com o modelo de instituto, pois, há uma marca única para todas as instituições.

Apesar disso, compreendemos um diferencial do governo Lula em relação ao governo FHC foi a elaboração de políticas de inclusão educacional, consolidadas pela expansão da rede, o que, por conseguinte, representou um aumento considerável de vagas em todos os níveis da educação profissional. Por meio do Prouni (apesar da complexidade da parceria público/privado, ou seja, do repasse feito pelo governo do dinheiro público aos cofres dos “empresários da educação”), possibilitou-se que muitos jovens e adultos filhos dos trabalhadores brasileiros que não conseguiriam pagar seus estudos em uma instituição privada pudessem fazê-lo. Esse governo aumentou consideravelmente, mesmo que ainda não tenha atingido o patamar ideal e desejável, o número de bolsas e de recursos para pesquisa.

Implantou novos *campi* de universidades públicas e de IFETs, expandindo o ensino técnico e tecnológico para o interior do País, focando as regiões mais carentes considerando os índices socioeconômicos e educacionais. Ainda que possamos considerar importantes essas ações, estruturadas sob as bases do social, sabemos que muitas delas somente foram possíveis com a precarização de outros serviços ou ações. Dentre essas, podemos citar: a) o trabalho do professor se precarizou; b) os salários congelaram; c) houve um aumento significativo do número de professores temporários e substitutos nas universidades e institutos; d) aumento na relação de número de alunos por professor (RAP), sendo de 18 alunos por um professor nas universidades e 20 alunos por um professor nos institutos. Ora, ao definirem essa relação, não consideram as especificidades dos cursos técnicos e tecnológicos, sobretudo, a necessidade de uso de laboratórios e a relação intrínseca teoria e prática.

Portanto, entendemos que o governo Lula deixou muitas situações conflitantes visando atingir a sua meta de inclusão social. A criação dos IFETs com a obrigatoriedade da oferta de licenciaturas foi uma iniciativa que visou estritamente ao atendimento da demanda de professores para a educação básica nas áreas de matemática, química, física e biologia, onde existe um *déficit* desses profissionais. Assim, o próprio MEC/SETEC reconhece que a rede federal não tem professores qualificados o suficiente para a formação de professores. Inclusive admite a parceria com outras instituições para equacionar esse problema. Contudo, apesar de fomentar essa formação, não fez o movimento paralelo de ajustar as diretrizes legais às necessidades contemporâneas, o que tem provocado um desconforto e desgaste aos institutos, que se sentem engessados por uma regulamentação que data de 1997. Apesar das muitas limitações, físicas e humanas, os IFETs se propõem a inovações. Nesse sentido, destacamos a elaboração dos editais para concursos públicos de professores para a carreira de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) em que consta pontuação para licenciados e a “obrigatoriedade” para os não licenciados de cursarem a formação pedagógica durante o período do estágio probatório. Entretanto, essas ações são iniciativas isoladas dos institutos e não contam com o apoio do governo. No entanto, consideramos que esse movimento que surge do interior dos institutos poderá em algum momento pressionar o Estado para se chegar à regulamentação. Percebemos que os professores doutores dos IFETs ainda são minoria. Porém, acreditamos que esse quadro possa mudar com a política de fomento para a qualificação e com a possibilidade de ofertar cursos *stricto sensu* nos próprios institutos. O número de mestres é significativo, apesar de não satisfatório. Porém, com as políticas de fomento e as novas exigências de um perfil docente para os institutos, que passam a ofertar cursos superiores, esse percentual também possa ser elevado. Ressaltamos que, anteriormente

ao modelo IFET, das 36 escolas agrotécnicas do País, apenas 11 ofertavam o nível superior. Observamos que em apenas um dos 05 institutos pesquisados há a oferta de cursos de mestrado e quanto ao doutorado, existe apenas a proposta de oferta no futuro.

Destacamos o antagonismo do Estado, MEC/SETEC, que ao mesmo tempo em que se concebe a necessidade e de se formar maior número de professores para atender a expansão do ensino técnico, minimiza-se os espaços de decisões e regulamentações. O seu interesse por esta temática, formação de professores para a EPT, representado nos discursos legais e oficiais, consistem em tomar a formação de professores a partir de um grau suficiente e necessário, porém, mínimo, considerando a demanda efetiva. Registramos que desde 2004, quando se iniciaram os debates incisivos, sobre essa formação, ainda se evidenciaram avanços restritos, poucos significativos no que tange a complexidade de estruturação e edição de políticas de formação de professores para a EPT. Nem mesmo as propostas originadas do GT constituído pelo MEC/SETEC foram regulamentadas. Além disso, não houve a aprovação das diretrizes curriculares para essa formação, sob a responsabilidade da comissão bicameral.

Isso posto, consideramos que a nossa tese se confirma na medida em que as políticas de formação de professores para a EPT ainda não se materializaram. O que podemos constatar foi um movimento iniciado no governo Lula, sobretudo quando se redigiu o Parecer CNE/CP nº 05/2006, ainda não homologado, e, com o seminário promovido pela SETEC onde se constitui o grupo de trabalho para propor políticas de formação de professores para a EPT e que, no entanto, ainda não se consolidaram. Ou seja, não houve nenhum avanço nesse sentido. Assim, essa formação continua sendo regida pela resolução CNE/CEB nº 02/1997, numa lógica de percursos descontínuos, reducionistas, aligeirados e emergenciais. Além disso, no tocante às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, atualizadas nos dispositivos da Lei nº 11.741/2008, verificamos que os conselheiros e o CNE não conseguem chegar a um acordo. Com isso, vai se protelando o debate e a promulgação de dispositivos legais que retirem a formação de professores para a EPT de programas com percursos fragmentados. Todavia, consideramos que esses programas apresentados sob o estigma de políticas são, na verdade, uma roupagem nova para os velhos problemas.

No que se refere às descrições e exames das propostas estabelecidas pelos cinco IFETs investigados, cada um pertencente a uma região brasileira, observamos esforços, controvérsias, incertezas, desafios, conflitos, paradoxos e obscuridades em relação à formação docente para a EPT. Nessa situação cabe descortinar questões concernentes ao vínculo que vem se estabelecendo pela ordem capitalista entre lógica educacional e lógica de mercado.

Cabe, portanto, configurar que os processos formativos e educativos dessas instituições se configuram em um movimento pendular, em que se expressam formas de ofertas ora com efeito de cursos, ora de licenciatura e ora de programas.

No cerne das considerações, ora apresentadas, indicamos a relevância de referenciar a especificidade da formação de professores para a EPT no bojo do entendimento do lugar em que se concebe o *lócus* da universidade como privilegiado para formar o docente, que desenvolverá sua profissionalidade seja na educação básica (aqui incluída a EPT) ou no ensino superior. A tônica dessa inferência encontra-se no preceito teórico, conceitual e ideológico de tomar processos formativos e educativos sob o tripé: ensino, pesquisa e extensão.

Cabe ainda destacar que a relevância do texto discursivo apresentado nesta tese, estrutura forte enquadramento com as seguintes questões constitutivas e fundantes: a formação escolarizada do trabalhador; a estruturação do ensino superior como explicitação de um cenário invisível; a expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica e a criação dos IFETs e; as peculiaridades de oferta dos IFETs e a formação de professores para a EPT na RFEPCT. Tudo isso revela complexidades de entendimentos, de contraposições, de contradições e de indagações referentes à estrutura da educação brasileira, no âmago de determinações e diretrizes mercantilizadas *na para* a formação de um novo tipo de profissional, de novas modalidades educativas, num contexto de uma nova estrutura organizacional de escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, N. de. Universidade Nova no Brasil. In: Santos, B. S.; Almeida Filho, N. de. (Orgs.) **A Universidade no Século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Almedina, 2008.

AMIN A. **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. (orgs) REGATTIERI, M. e CASTRO, J. M. Brasília: UNESCO, 2009.

ANAIS e deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional Tecnológica Brasília, 2007.

ANDES. Relatório de seminário sobre formação de profissionais da EPT. Disponível em <http://antigo.andes.org.br/imprensa/ultimas/contatoview.asp?key=3131>. Acessado em: 17/07/2012, 2004.

ANDRE, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber, 2005.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2011.

AYN R., **A virtude do egoísmo: a verdadeira ética do homem o egoísmo racional**. Editora: Ortiz, 1991.

APPLE, M. W. **Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Trad. Gilka leite Garcia, Luciana Axhe. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A. F.B.; SILVA, T.T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

ARTEXES, C. **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. (orgs) REGATTIERI, M. e CASTRO, J. M. Brasília: UNESCO, 2009.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. ARROYO, Miguel González. Experiências de inovação educativa: o currículo na Prática da escola. In: Moreira, A. F. (org.) **Currículo, políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

BARROSO, A. Os 5 sentidos da qualidade. Manaus: AM, 2007. Palestra disponível em www.seplan.am.gov.br/arquivos/.../Palestra%20-%205%20Sentos. Acessado em 08/06/2012.

BOGDAN, R. C., BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, 1991.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM, 2004.

BRASIL, 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. Brasília, DF. Publicada no DOU 30/12/2008.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm Acesso em 15/07/2011.

_____. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Brasília: MEC, 1997.

_____. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 jul. 2004.

_____. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

_____. Decreto n. 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.

_____. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

_____. Lei nº 11.502 de 11/07/2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm Acesso em 15/07/2011.

_____. Lei nº 8.405 de 09/01/1992. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18405.htm Acesso em 15/07/2011.

_____. Lei Nº 9.649, de 27 de maio de 1998. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Publicado no D.O.U. de 28.5.1998 e retificado no D.O.U de 5.6.1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9649cons.htm Acesso em: 15/11/2010.

_____. Lei 12.677/2012, de 25 de junho de 2012. Publicado no D.O.U. de 26/06/2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12677.htm Acesso em: 15/07/2012.

_____. Educação profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico. Ministério da Educação. Brasília, MEC, 2000.

_____. Resolução CNE/CP 4/1997. Proposta de resolução referente ao programa especial de formação de Professores para o 1º e 2º grau de ensino - Esquema I. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP0497.pdf>. Acesso em 02/05/2012.

_____. Resolução nº 112, DE 1997. Autoriza a União a contratar operação de crédito externo, no valor equivalente a até US\$ 250.000.000.00 (duzentos e cinquenta milhões de dólares norte-americanos), junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, destinada ao financiamento do Programa de Reforma da Educação Profissional - PROEP.

_____. Resolução CNE/CP Nº 1, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95.

_____. Resolução CNE/CPNº3, de 18 de dezembro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia.

_____. Resumo técnico censo da educação superior 2008: dados preliminares. Brasília: DF, 2009.

_____. Parecer CNE/CEB Nº 14/2004. Autoriza as escolas agrotécnicas federais a ofertarem cursos superiores de tecnologia, em caráter experimental. Brasília, DF, 2004.

_____. MEC/INEP. Censo da educação superior 2010. Brasília: DF, 2011.

_____. Catálogo nacional dos cursos superiores em tecnologia. Brasília: DF, 2010. Disponível em www.portal.mec.gov.br Acessado em 17/06/2012.

_____. Referenciais Curriculares Nacionais.

BARROSO, J.O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BRZEZINSKI, I, GARRIDO, E. Trabalho docente: mapeando a pesquisa em teses e dissertações brasileiras. **Educação & Linguagem**, n. 15, jan./jul. 2007, p.60 – 81.

CAMPOS, V.F TQC – **Controle da Qualidade Total** (no estilo japonês).Belo Horizonte: Editora de Desenvolvimento Gerencial, 1999.

CARDOSO, T. F. L. A reforma do ensino profissional, de Fernando de Azevedo, na escola normal de artes e ofícios Wenceslau Braz. **Revista Diferentes olhares sobre a História da Educação** v. 5 n. 14 Jan./Abr. 2005.

CARDOSO, F. H. **Mãos à obra, Brasil**: proposta de governo. Brasília: [s. n.], 1994.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. A educação superior. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2007.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr.-jun. 2010.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã. 1996.

CHOMSKY, N. e DIETERICH, H. **La Aldea global**. 4 Ed.. Tafalla: Txalaparta, 1999.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS, M. N. (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

COUTINHO, C. N. FHC e a “reforma” do Estado. 1998. Disponível em <http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=349>. Acessado em 09/06/2012.

CURY, C. A. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, jan./abr. 2005.

DERRIDA, J. Do direito à justiça. In: DERRIDA, J. **Força de lei**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007. p. 1-58.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Modelos críticos de formação docente: a experiência do MST. In: Diniz-Pereira, J. E.; Zeichner, K. M. (Org.) **Justiça Social: desafio para a formação de professores**. Belo Horizonte, Autêntica, 2008. P. 141-165.

FERNANDES, F. **As dimensões estratégicas organizacionais dos institutos federais**. HOLOS, Ano 27, vol 1, 2011.

FOUCAULT, M. As ciências humanas. In: FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas; uma arqueologia das ciências humanas**. 5. ed. Tradução de Salma Tannús Muchail. São Pulo: Martins Fontes, 1990. p. 361-404.

FRANÇA, R. L. de. & SCOCUGLIA, A. **O discurso e a educação profissional técnico e tecnológico**. In: SCOCUGLIA, C. C. [et al.] (orgs). O controle do trabalho no contexto da reestruturação produtiva do capital. Curitiba, PR: CRV, 2011.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100. Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acessado em 12/07/2011.

FREITAS, C. R.; FIGUEIREDO, I. M. Z. Estado, políticas sociais, educação e ideologia liberal: algumas considerações dessa articulação na sociedade capitalista. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.32, p.210-223, dez.2008.

FRIGOTTO, G. Entrevista sobre o livro Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. Entrevistadora Fernanda Buarque de Hollanda. **Agência Focruz de notícias**. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em http://www.fiocruz.br/ccs/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?from_info_index=241&infoid=247&sid=3&tpl=printerview. Acesso em 10/01/2012

_____. Palestra Seminário de formação sobre o Ensino Médio promovido pela Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Disponível em http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/fotos_lista.jsp?PAG=201111&FT=5. Acesso em: 10/05/2012.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: Frigotto, G. (org.) **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século, Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Mudanças societárias e as questões educacionais da atualidade no Brasil. Mimeo, 2001.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo, Cortez, 1999.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS, M. N. (orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: Frigotto, G.; Ciavatta, M. (orgs.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP/MEC, 2006.

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: FILHO, J. C. S., GAMBOA, S. S. (Org.) **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 2002. P. 84-111.

_____. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: Encontro Nacional da Associação Nacional da Pós-graduação Em Educação, Anais....[Caxambu], 2000.

GARIGLIO, J. A.; BURNIER, S. L. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.28, n.01, p.211-236, mar. 2012.

GENTILI, P & SILVA, T. T. da (orgs.). Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

_____. **A Falsificação do Consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ. Vozes, 1998.

GOODSON, F. I. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

IANNI, O. As ciências sociais na época da globalização. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 13, n. 37, São Paulo, Junho, 1998.

IBGE. Censo 2010: população do Brasil é de 190.732.694 pessoas. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1766 . Acesso em: 12/06/2011.

JÚNIOR, J. R. S. & LIMA, C. **A educação superior é mercadoria ou direito no âmbito da organização mundial do comércio?** Texto disponível em www.antigo.andes.org.br. Acessado em 25/03/2012.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

KUENZER, A. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A difícil superação da dualidade estrutural em uma sociedade dividida e desigual**. IN.: KUENZER, A. (org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. Educação superior em debate**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

_____. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo, Cortez, 2000.

_____. **A reforma do Ensino Técnico no Brasil e suas Consequências**. Documento final sobre a reforma do ensino profissional: Curitiba; Domingos Leite Lima Filho (org) Curitiba SINDOCEFET – PR, 1999.

_____. **A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão**. *Educação e Sociedade*, vol.27, nº 96, 2006.

LANGER, A. O conceito de trabalho em André Gorz. *Revista eletrônica Vinculando*, Vinculando.org. 2004. Disponível em http://vinculando.org/brasil/conceito_trabalho/conceito_de_trabalho.html Acessado em 08/04/2011.

LEHER, R. A ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira. *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte: **Revista do NETE**, nº 4 - ago/dez, 1998.

LÊNIN, V.I. **O Estado e a Revolução**. São Paulo: Hucitec, 1986.

LIMA, A. B. Estado, educação e controle social: introduzindo o tema. In: Lima, A. B. (org.) **Estado e controle social no Brasil**. Uberlândia: Comoser; Fapemig: GPEDE, 2009.

LIMA, P. G.; ARANDA, M. A. M.; LIMA, A. B. Estado, políticas educacionais e gestão democrática da escola no Brasil. ANAIS DO XV ENDIPE – encontro nacional de didática e prática de ensino. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*, Belo Horizonte, 2010.

LOMBARDI, J. C. Educação e ensino em Marx e Engels. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 2, nº 2, ago, 2010.

LOPES, A. R. C. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e mediação didática. **Revista Educação e Realidade**, n.22, jan/jun. 1997.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M., BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

_____. Fórum mundial de educação profissional e tecnológica: convergências e tensões In: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. (Org.) Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben ...[et al.]. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. **Educação superior em debate**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, 2008b.

MATHIAS, M. Quem é o docente da educação profissional. 2011. Disponível em http://www.retsus.epsjv.fiocruz.br/upload/46/Retsus46_Capa.pdf Acessado em 15/12/2011.

MARX & ENGELS. **A ideologia Alemã: Feuerbach a contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

_____. **Textos sobre educação e ensino**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Escala, 2009.

MARX, K. Prefácio. Para a crítica da economia política. Tradução de José Arthur Giannotti e Edgar Malagoni. In: _____. **Marx**. Volume 1. São Paulo: Nova Cultural, 1987. p. 27-32.

_____. **A origem do capital: a acumulação primitiva**. Tradução de Klaus Von Puchen. São Paulo: Centauro, 2009.

_____. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Escala, 2007.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural. Livro I, Tomo I, 1985.

MEDEIROS, J. B. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. São Paulo: Atlas, 2011.

MELO, V. A. de. Lazer e camadas populares: reflexões a partir da obra de Edward Palmer Thompson. Disponível em www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/2603/1236. Acessado em: 16/07/2012.

MÉSZÁROS, I. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo, Boitempo, 2003.

_____. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MONDEN, Y. **Produção sem estoques: uma abordagem prática do sistema de produção da Toyota.** São Paulo: IMAM, 1984.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

_____. A formação docente para uma educação profissional e tecnológica socialmente produtiva. In: **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica:** Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008b. Coleção Educação Superior em Debate; v. 8.

MOITA, F. M. G. da S.; ANDRADE, F. C. B. de, Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 41 maio/ago. 2009.

NASCIMENTO, E. P. do. Trajetória da sustentabilidade: do ambiental ao social, do social ao econômico. **Estudos Avançados** vol.26 n.74 São Paulo 2012.

NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1991.

_____. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** SINPRO: SP, 2007.

_____. (Org.) **Vidas de professores.** Porto: Porto, 1995.

OLIVA, A. M. As bases do novo desenvolvimentismo no Brasil: análise do governo Lula (2003 – 2010). Campinas: SP, 2010. Tese de doutorado, UNICAMP.

OLIVEIRA, D. Das políticas de governo a política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 15/02/2012.

OLIVEIRA, M. R. S. A rede federal de educação profissional e tecnológica e a formação de professores para a educação profissional e tecnológica. In: **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica:** Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Coleção Educação Superior em Debate; v. 8.

OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia – IFETs. *Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ)*, Ano I, nº1, jan-jun 2010, p. 89-110. Disponível em <http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho19.htm> Acessado em 11/06/2012.

PACHECO, E. SETEC/MEC: Bases para uma Política Nacional de EPT (2008). Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_bases.pdf Acessado em 11/06/2012.

PEREIRA, L. A. C., **A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da educação profissional e tecnológica**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lic_ept.pdf Acesso em outubro/2010

PETEROSI, H. G. **A formação dos formadores**: pressupostos e reflexões sobre a formação de professores para o ensino técnico a partir de uma perspectiva de pedagogia em ato. Tese de doutorado defendida na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), São Paulo: SP, 1992.

POCHMANN, M. **O trabalho no Brasil pós-neoliberal**. Brasília: Liber Livros, 2011.

_____. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.87, mai/ago.2004.

RAMOS, M. N. A Reforma do Ensino Médio Técnico nas Instituições Federais de Educação Tecnológica: da Legislação aos Fatos. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org). **A Formação do Cidadão Produtivo**: a Cultura de Mercado no Ensino Médio Técnico. Brasília: INEP, 2006, p.283-309.

REVISTA NOVA ESCOLA. A fragilidade dos cursos de Pedagogia e de licenciaturas no Brasil. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-inicial/fragilidade-cursos-pedagogia-licenciaturas-brasil-graduacao-formacao-docente-546805.shtml>. Acesso em 08/04/2012.

RISTOFF, D. I. Políticas para a Educação Superior no Brasil: Deselitização e desprivatização. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.9, p.29-42, maio/ago. 2003.

SACILOTTO, J. V. **Ensino médio e educação profissional**: desafios da integração. (orgs) REGATTIERI, M. e CASTRO, J. M. Brasília: UNESCO, 2009.

SADER, E. Entrevista concedida à Revista Filosofia do portal Ciência & Vida. Disponível em <http://filosofiacienciaevida.uol.com.br/ESFI/Edicoes/20/artigo74857-1.asp>. Acessado em 08/06/2012.

SANTOS, E. H. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. **Educação superior em debate**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. Revista Trabalho, Educação e Saúde, 2003. Disponível em www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r41.pdf. Acessado em 08/06/2012.

_____. O futuro da universidade entre o possível e o desejável. Disponível em www.gr.unicamp.br/.../O_futuro_da_universidade_Dermeval_Saviani Acessado em 11/06/2012.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

SCHUMPETER, J. A. **Teoria do desenvolvimento econômico**. São Paulo, Abril Cultural, 1985.

SEVERINO, Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v6, n10, p.117-24, fev. 2002.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R.; **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã Editora, 2009.

SILVA, C. C.(etc org.) **Banco Mundial em foco**: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na da América Latina. Ação Educativa, 2007. Disponível em www.bdae.org.br/dspace/bitstream/.../banco_mundial_em_foco.pdf. Acessado em 13/08/2011.

SILVA, C. E. Implantação de um programa '5S'. XXIII Encontro Nacional de Engenharia de Produção - Ouro Preto: MG, 2003. Disponível em www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2003_TR0201_0471.pdf. Acessado em 08/06/2012.

SMITH, Adam. **A riqueza das Nações**: investigando sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TRINDADE, A. **XXXV Reunião dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica**. Tema: Educação Profissional com Inclusão e Excelência, 2011. Disponível em http://www.reditec2011.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=33 Acessado em 08/05/2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA-NETO, A. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: Branco, G. C. Veiga-Neto, A (orgs.). **Para uma vida não-facista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

APÊNDICE A - Marcos regulamentais e oficiais sobre a formação de professores para a EPT

Decreto Nº 7.566/1909	Créa nas capitais dos Estados das Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.
Decreto n. 19.890/1931	Dispõe sobre a organização do ensino secundário.
Decreto-Lei n. 4.073/1942	Lei orgânica do ensino industrial.
Decreto nº 50.492/1961	Complementa a regulamentação da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, dispondo sobre a organização e funcionamento de ginásio industrial.
Decreto-lei nº 464/1969	Instituiu normas complementares à Lei nº 5.540/68. No seu Art. 16, esse decreto determinou que enquanto não houvesse número bastante 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. Essa foi uma forma de regularizar
Decreto-lei nº 655/1969	Autorizar os órgãos técnicos do MEC, encarregados da administração e coordenação do Ensino Técnico Agrícola, Comercial e Industrial a organizar, em nível superior e para as respectivas áreas, os cursos de Formação de Professores para o Ensino Técnico.
Decreto nº 87.310/1982	Regulamenta a Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, e dá outras providências.
Decreto 2.208/1997	Art. 9º as disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores (!) e monitores (!) selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional. Estes deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço (!), através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.
Decreto n 3.276/1999	Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.
Decreto nº 5.800/2006	Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.
Decreto nº 6.755/2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.
Lei nº 3.552/1959	Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências.
Lei n. 4.024/1961	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Lei nº 5.540/1968	Determinou, no seu Art. 30, 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.
Lei nº 5.692/1971	Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.
Lei nº 6.545/1978	Transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas

	Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em Cefets.
Lei nº 8.405/1992	Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências.
Lei nº 9.131/1995	Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências.
Lei nº 9.394/1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Lei nº 10.172/2001	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
Lei nº 11.502/2007	Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis n.ºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.
Lei nº 11.892/2008	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.
Parecer CFE nº 12/1967	Explica que os Cursos Especiais de Educação Técnica, previstos no Art. 59, eram cursos especiais para formar professores de disciplinas específicas.
Portaria Ministerial nº 141/61	Normatiza o registro de professores de ensino industrial.
Portaria Ministerial nº 111/1968	Esclarece que os cursos especiais destinavam-se à formação docente para disciplinas específicas e que poderiam cursá-los tanto os portadores de diplomas decurso superior quanto os de nível técnico.
Portaria nº 432/1971	Fixa normas relativas aos Cursos Superiores de Formação de Professores de Disciplinas Especializadas no Ensino de 2º grau (Esquemas I e II).
Parecer nº 262/1962	Fixava a duração da formação dos professores do ensino médio geral, incluindo as posteriores disposições que viessem modificar, esclarecer ou substituir tal dispositivo.
Parecer nº 479/1968	Estabelecia que, na formação de professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, era preciso obedecer a um currículo mínimo e à duração fixada para a formação dos professores do ensino médio, na forma do Parecer nº 262/62, ou seja, o esquema 3 + 1, três anos de núcleo comum e um ano voltado para a especialização profissional.
Parecer CFE nº 1.073/1972	Currículo mínimo para a formação de professores para disciplinas correspondentes às áreas econômicas primária, secundária e terciária.
Parecer nº 4.417/1976	Organização do Curso de Graduação de Professores da Parte de Formação Especial do Currículo do Ensino de 2º Grau.
Parecer SESU nº 47/1979	Institui um Plano de Curso Emergencial para formação de professores de disciplinas especializadas nos termos da Portaria Ministerial nº 396/77.
Parecer CNE/CP 01/1999	Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95.
Parecer CP nº 108/99	Consulta tendo em vista a Resolução CNE n.º 02, de

	26/06/97.
Parecer CNE/CP 04/1997	Proposta de resolução referente ao programa especial de formação de Professores para o 1º e 2º graus de ensino - Esquema I.
Parecer CNE/CP 21/2001	Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (não homologado).
Parecer CNE/CP 27/2001	Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE/CP 28/2001	Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE/CP 335/1982	Registro de professores habilitados segundo esquemas I e II.
Parecer CNE/CP 67/1981	Consulta sobre Registro de professor diplomado pelo curso de Formação de Professores das Disciplinas Especializa das do Ensino de 2º Grau.
Parecer CNE/CP 9/01	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE/CP Nº 2/02	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
Parecer CNE/CEB nº 37/02	Considera que a docência para a educação profissional não está completamente regulamentada e que a Resolução CNE/CP nº 2/97 não leva em conta as necessidades específicas dessa modalidade educativa.
Parecer CNE/CP nº: 015/03	Consulta sobre o curso de Pedagogia – Complementação Pedagógica, tendo em vista o Parecer CNE/CES nº 337/2001 e a Resolução CNE/CP 02/97
Parecer CNE/CES n.º: 0112/03	Reconhecimento do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, de caráter presencial, oferecido pelas Faculdades Integradas da Fundação Educacional Rosemar Pimentel, com sede na cidade de Volta Redonda, no Estado do Rio de Janeiro.
Parecer CNE/CP Nº 5/2006	Aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica.
Portaria Ministerial nº 141/1961	
Portaria Ministerial 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.
Portaria Ministerial nº 432/71	Normas para organização curricular do Esquema I e do Esquema II
Portaria nº 119/2010	Institui o Programa de Consolidação das Licenciaturas - Prodôcência no âmbito da CAPES
Resolução CFE nº 7/1982	Altera os artigos 1º e 9º da Resolução nº 3/77 para tornar

	opcional a Formação de Professores da Parte de Formação Especial do Currículo de Ensino de 2º Grau, por viados Esquemas I e II ou por via da Licenciatura Plena.
Resolução nº 3/1977	Fixou o currículo mínimo para essa graduação e determinou que as instituições de ensino que tinham cursos de Esquemas I e II fizessem, no prazo máximo de 3 anos as adaptações necessárias à sua transformação em licenciaturas.
Resolução CNE 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.
Resolução CNE/CP 4/1997	Proposta de resolução referente ao programa especial de formação de Professores para o 1º e 2º graus de ensino - Esquema I.
Resolução CNE/CP 1/2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

* Para elaboração desse quadro utilizamos como referência o trabalho de MACHADO, L. R. S. MEC/INEP. (Org.). Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica. 1ª ed. Brasília: MEC/INEP, 2008, v. 8, p. 67-82.

APÊNDICE B - Formação de Professores na Rede Federal de EPCT, em 2011

CEFETs Institutos UTFPR	Programa Especial	Música	Tecn. Inf. Comp	Teatro/Dança Artes e Artes Visuais	Biologia	Const. Civil	Ciências Naturais	Ciências Sociais	Intercultural Indígena	Ed. Física	Eletricidade	Espanhol	Física	Geografia	Inf./Comp.	Matemática	Mecânica	Química	Pedagogia	Letras	História	Ciências Agrícolas	
CEFET-MG	x																						
CEFET-RJ													x										
IF/Acre							x																
IF/Alagoas					x											x		x		x			
IF/Amapá															x			x					
IF/Amazonas					x								x		x	x		x		x			
IF/Bahia									x							x							
IF/Baiano			X		x									x				x					x
IF/Brasília				x																			
IF/Catarinense			X										x			x		x	x				x
IF/Ceará	x			x	x					x			x			x							
IF/ES					x								x			x		x		x			x
IF/Farrroupilha																x		x					
IF/Fluminense					x									x		x		x					
IF/Goiano					x											x		x					
IF/Goiás					x								x			x	x	x				x	
IF/Maranhão					x	x					x		x		x	x	x	x					
IF/Mato Grosso					x								x			x		x					x
IF/MG					x								x	x		x							
IF/MS																			x				
IF/Norte-MG					x								x			x							
IF/Pará					x								x	x		x		x	x	x			
IF/Paraíba																x		x					
IF/Paraná			x	x				x		x			x					x	x	x			
IF/PE		x		x									x			x		x					
IF/Piauí					x								x			x		x					
IF/RJ					x								x	x		x		x					
IF/RN					x							x	x	x	x	x		x					
IF/Rondônia					x														x				
IF/Roraima										x		x											
IF/RS	x				x											x		x	x				x
IF/São Paulo					x								x	x		x		x					
IF/SC													x						x				
IF/SE de MG													x			x		x					
IF/Sergipe																x		x					
IF/Sertão PE													x		X			x					
IF/Sul de MG	x				x										X	x							
IF/Sul de RS	x															x							
IF/TM de MG					x			x							X			x					
IF/Tocantins					x										X	x							
UTFPR	x												x			x					x		

Fonte: Sites das Instituições. Acesso em 12 de junho/2011

APÊNDICE C - Formação de Professores na Rede Federal de EPCT, em 2011

Região	Instituto	Mestrado Acadêmico	Mestrado Profissional	Reconhecimento	
Sul	IF Sul Rio-Grandense	---	Educação e Tecnologia	Aguardando homologação pelo CNE	
	IFSC	---	Mecatrônica	Homologado DOU 13/09/2012	
Sudeste	IFES	Ed. Ciên. e Mat.	---	Homologado DOU 30/09/2011	
		---	Eng. Metalúrgica e de Materiais	Homologado DOU 13/09/2012	
	IFTM	---	Ciênc. e Tec. de Alimentos	Aguardando homologação pelo CNE	
	IFRJ	---	Ciência e Tecnologia de Alimentos	Homologado DOU 18/08/2010	
		---	Ensino de Ciências	Homologado DOU 13/09/2012	
	IFF	---	Eng. Ambiental	Homologado DOU 31/08/2012	
	IFSP	---	Automação e Controle Processos	Homologado DOU 13/09/2012	
Norte	IFPA	---	Des. Rural e Gest de Empreend. Agroalimentares	Aguardando homologação pelo CNE	
Nordeste	IFCE	Tec. de Alimentos	---	Aguardando homologação pelo CNE	
		Tec. Gestão Ambiental	---	Homologado DOU 13/09/2012	
	IFMA	Eng. de Materiais	---	Homologado DOU 13/09/2012	
	IFPB	Engenharia Elétrica	---	Aguardando homologação pelo CNE	
	IFPI	Eng. de Materiais	---	Aguardando homologação pelo CNE	
Centro-Oeste	IFG	Ciências Agrárias	---	Homologado DOU 13/09/2012	
		Zootecnia	---	Homologado DOU 05/07/2012	
	IFGO	---	Ed. em Ciências e Matemática	Aguardando homologação pelo CNE	
		---	Tec. Proc. Sustentáveis	Aguardando homologação pelo CNE	
	IFMT	Cie. Tecn. Alimentos	---	Homologado DOU 27/07/2012	
Total	15	09	11	Homologados	Aguardando Homologação
		20 Programas de Mestrado		12	8

Fonte: CAPES. Acesso em 17/09/2012

APÊNDICE D - Distribuição geográfica dos Institutos no Brasil

Região	Estado	Instituto
Sul	Rio Grande Do Sul	IF Sul Riograndense
		IF Rio Grande do Sul
		IF Farroupilha
	Santa Catarina	IF Santa Catarina
		IF Catarinense
Paraná	IF Paraná	
Sudeste	Espírito Santo	IF Espírito Santo
	Minas Gerais	IF Triângulo Mineiro
		IF Norte de Minas
		IF Sudeste de Minas
		IF Sul de Minas
		IF Minas Gerais
	Rio de Janeiro	IF Rio de Janeiro
		IF Fluminense
São Paulo	IF São Paulo	
Norte	Acre	IF Acre
	Amapá	IF Amapá
	Amazonas	IF Amazonas
	Roraima	IF Roraima
	Rondônia	IF Rondônia
	Pará	IF Pará
Nordeste	Alagoas	IF Alagoas
	Bahia	IF Bahia
		IF Baiano
	Ceará	IF Ceará
	Maranhão	IF Maranhão
	Paraíba	IF Paraíba
	Pernambuco	IF Pernambuco
		IF Sertão Pernambucano
	Piauí	IF Piauí
Rio Grande do Norte	IF Rio Grande do Norte	
Sergipe	IF Sergipe	
Centro-Oeste	Goiás	IF Goiás
		IF Goiano
	Distrito Federal	IF Brasília
	Mato Grosso	IF Mato Grosso
	Mato Grosso do Sul	IF Mato Grosso do Sul
Tocantins	IF Tocantins	
Total	27 Estados	38 Institutos

Fonte: MEC Acesso em: 15/09/2011

**ANEXO A - TERMO DE ACORDO DE METAS E COMPROMISSOS
MEC/INSTITUTOS FEDERAIS**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLOGIA**

Acordo de Metas e Compromissos n.º....
que entre si celebram a União, representada pelo **Ministério da Educação**, por intermédio da **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**, e o **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do.....**, para os fins de reestruturação e reorganização dos Institutos Federais criados pela Lei n.º 11.892 de 29 de dezembro de 2008.

A **UNIÃO**, representada pelo **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**, por intermédio da **SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**, inscrita no CNPJ/MF sob o n.º 00.394.445/0074-59, sediada na Esplanada dos Ministérios, Bloco “L”, 4º andar, Brasília - DF, neste ato, representada pelo Secretário, **Eliezer Moreira Pacheco**, brasileiro, casado, residente e domiciliado em Brasília – DF, RG n.º 9.020.406.287, expedida pela SSP/RS, CPF n.º 075.109.770-53, nomeado pela Portaria n.º 824, publicada no Diário Oficial da União de 30.09.2005, e o **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do.....**, inscrito no CNPJ/MF n.º..... representado por seu Reitor, brasileiro, nomeado por Ato Ministerial de publicado no DOU de, RG n.º, CPF, residente e domiciliado na, Bairro, CEP....., Estado.....

CONSIDERANDO:

- a necessidade da efetiva implantação e implementação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais - IF) no âmbito do Plano de Reestruturação e Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;
- a implantação dos Institutos Federais, dada a sua relação com o conjunto de políticas para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), fundamental para efetividade destas;

- que os Institutos Federais têm, na condição de Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – REDE, eixo norteador e ideário comum a sustentar a sua razão de existir;
- que a condição de REDE pressupõe a obrigação em tecer relações entre as instituições que a compõem e, a partir delas, com outras cujo compartilhamento de ideias e ações contribuem para cumprimento de sua missão institucional;
- as políticas e diretrizes do MEC expressas no Plano de Desenvolvimento da Educação;
- que os Institutos Federais – IF devem atuar como agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades e representações locais e regionais, significado maior da articulação com os arranjos produtivos, sociais e culturais;
- que os Institutos Federais – IF devem estabelecer sintonia com outras esferas do poder público e da sociedade, na construção de um projeto mais amplo para a educação pública;
- o compromisso do Instituto Federal - IF com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;
- a verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão sempre em benefício da sociedade, a eficácia nas respostas de formação profissional, a construção, a difusão e a democratização do conhecimento científico e tecnológico, suporte e interação com os arranjos produtivos, sociais e culturais locais, fundamentos estruturantes dos Institutos Federais;
- que o compromisso dos Institutos Federais - IF com a redução das barreiras educativas e com a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas, implica na ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil;
- que a atuação, dos Institutos Federais - IF, pautada na democratização do acesso e permanência nos processos formativos implica na ampliação da oferta, na necessidade de reduzir as taxas de evasão, na ocupação de vagas ociosas, e sua ocupação, especialmente no período noturno;
- a necessidade de mobilidade estudantil, com implantação de regimes curriculares e sistemas de título que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de estudos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação profissional, na formação inicial e continuada, na formação técnica de nível médio e no nível superior;
- o compromissos dos Institutos Federais - IF com a formação de professores e a implementação de ações a favor da melhoria da educação básica;

- o compromisso dos Institutos Federais - IF com a implantação de programa de reconhecimento de saberes não formais para fins de certificação e acreditação profissional;
- a necessidade da diversificação da oferta de cursos, especialmente os inovadores, sintonizados com as demandas que contribuam para o desenvolvimento local e regional e, conseqüentemente, a sua adequação aos Catálogos Nacionais de Cursos Técnicos, Superiores de Tecnologia e demais catálogos nacionais;
- o compromisso dos Institutos Federais - IF com a adesão, apoio e participação na implementação dos Sistemas de Informação do MEC, SETEC e da REDE;
- a necessidade de revisão da estrutura acadêmica, com a reorganização dos cursos e atualização de métodos e metodologias de ensino, buscando elevação da qualidade dos processos formativos;
- a necessidade de articulação da educação profissional científica e tecnológica e da educação superior com a educação básica e da graduação com a pós-graduação, com ênfase na inovação e ciência aplicada;
- o compromisso dos Institutos Federais - IF com a implantação de programas e sistemas de gestão comprometidos com a racionalização, a eficiência, a eficácia, a economicidade e a efetividade dos recursos investidos;
- a necessidade de obtenção de um instrumento efetivo de planejamento de curto, médio e longo prazo que articule as ações da REDE com as políticas e diretrizes de Educação do País.

RESOLVEM celebrar o presente Termo, para os fins de reestruturação e reorganização dos Institutos Federais criados pela Lei ^o 11.892 de 29 de dezembro de 2008, mediante as cláusulas e condições a seguir estabelecidas:

CLÁUSULA PRIMEIRA - DO OBJETO

Constitui objeto do presente termo o Plano de Reestruturação, Expansão e Atuação do **Instituto Federal**, expresso por meio deste acordo e da planilha de metas e compromissos, integrantes deste instrumento, como se transcritos estivessem, a serem atingidos em curto prazo, até o ano de 2013 e projeção de manutenção ou ampliação nos anos seguintes, tomando como marco de médio prazo o ano de 2016 e de longo prazo o ano de 2022, bicentenário da independência da República Federativa do Brasil.

SUBCLÁUSULA PRIMEIRA – Das Metas e Compromissos:

1. Índice de eficiência da Instituição

Alcance da meta mínima de 90% de eficiência da Instituição no ano de 2016, com meta intermediária de no mínimo 75% no ano de 2013, medida semestralmente, definindo-se aqui que, o índice de eficiência da Instituição será calculado pela média aritmética da eficiência de cada turma, medida pela relação entre o número de alunos regularmente matriculados e o número total de vagas de cada turma, sendo que este total de vagas é resultado da

multiplicação das vagas ofertadas no processo seletivo pelo número de períodos letivos para cada uma dessas turmas;

2. Índice de eficácia da Instituição

Alcance da meta mínima de 80% de eficácia da Instituição no ano de 2016, com meta intermediária de no mínimo 70% no ano de 2013, medida semestralmente, definindo-se aqui que, o índice de eficácia da Instituição será calculado pela média aritmética da eficácia de cada turma, medida pela relação entre o número de alunos concluintes e o número de vagas ofertadas no processo seletivo para cada uma dessas turmas.

3. Alunos matriculados em relação à força de trabalho

Alcance da relação de 20 alunos regularmente matriculados nos cursos presenciais por professor considerando-se, para efeito deste Termo de Acordo de Metas e Compromissos, os alunos dos cursos técnicos de nível médio (integrado, concomitante e subsequente), PROEJA, cursos de graduação (CST, licenciatura, bacharelado), de pós-graduação (lato sensu e stricto-sensu) e de Formação Inicial e Continuada, em relação a todo quadro de professores ativos na Instituição. Para o cálculo desta relação, cada professor DE ou de 40 horas será contado como 01(um) professor e cada professor de 20 horas será contado como meio; O número de alunos dos cursos de Formação Inicial e Continuada será corrigido pela multiplicação da carga horária semestral do curso, dividido por 400 horas.

4. Matrículas nos cursos técnicos

Manutenção de pelo menos 50% de matrículas no ensino técnico de nível médio, conforme disposto o disposto na lei de no 11.892/08, de 29 de dezembro de 2008;

5. Matrículas para a formação de professores e Licenciaturas

Manutenção de pelo menos 20% de matrículas em cursos de licenciaturas e de formação de professores conforme o disposto na lei de no 11.892/08, de 29 de dezembro de 2008;

6. Vagas e matrículas PROEJA

Compromisso da oferta de curso de PROEJA (técnico e FIC) na perspectiva de promover a inclusão e atender a demanda regional, conforme o disposto no Decreto de no 5.840, de 13 de julho de 2006;

7. Programa de Melhoria da Qualidade da Educação Básica

Apresentação de em média pelo menos um projeto, com a efetiva realização de um programa de melhoria da qualidade da educação básica, por Campus, especialmente em apoio ao ensino médio inovador, direcionado às escolas, professores e alunos das redes públicas, até o início de 2011, e ampliação em pelo menos 10% ao ano dessas atividades, em parceria com os sistemas públicos de ensino;

8. Programa de Formação Inicial e Continuada

Implementação no Instituto Federal de cursos de Formação Inicial e Continuada e de programas de reconhecimento de saberes e competências profissionais para fins de certificação e acreditação profissional, em pelo menos, uma área ou eixo tecnológico;

9. Oferta de Cursos a Distância

Implantação da modalidade Educação à Distância como atividade regular, no Instituto Federal;

10. Forma de acesso ao ensino técnico

Adoção, até 2011, de formas de acesso assentadas em ações afirmativas que contemplem as realidades locais dos campi;

11. Forma de acesso ao ensino superior

Adoção, até 2011, de formas de acesso assentadas em ações afirmativas que contemplem as realidades locais dos campi e adoção do ENEM para o acesso aos cursos de graduação;

12. Forma de acesso às Licenciaturas

Adoção prioritária de vagas para professores das redes públicas, conforme preceitos legais e demandas da sociedade;

13. Programas de apoio a estudantes com elevado desempenho

Implantação, até 2011, de programas de apoio a estudantes com elevado desempenho nos Exames Nacionais da Educação Básica (Prova Brasil, SAEB e ENEM) e olimpíadas promovidas pelo MEC;

14. Pesquisa e Inovação

Apresentação e desenvolvimento de, em média, pelo menos um projeto de pesquisa, inovação e/ou desenvolvimento tecnológico por Campus, que reúna, preferencialmente professores e alunos de diferentes níveis de formação, em todos os campi, até o início de 2011, e ampliação em pelo menos 10% ao ano dessas atividades, em parceria com instituições públicas ou privadas que tenham interface de aplicação com interesse social;

15. Projetos de Ação Social

Apresentação e desenvolvimento de projetos de ação social, em média, de um em cada Campus, até o início de 2011; e ampliação dessas atividades em pelo menos 10% ao ano, pela implementação de projetos de ações inclusivas e de tecnologias sociais, preferencialmente, para populações e comunidades em situação de risco, atendendo às áreas temáticas da extensão;

16. Núcleo de Inovação Tecnológica

Implementação de Núcleos de Inovação Tecnológica – NIT, e programas de estímulo à organização cooperativa que incentivem a pesquisa, inovação e o empreendedorismo;

17. Programas de Ensino, Pesquisa e Extensão intercampi e interinstitucionais

Desenvolvimento de programas de ensino, pesquisa e extensão interagindo os Campi do Instituto Federal; e programas interinstitucionais interagindo o Instituto Federal com outras Instituições Nacionais e Internacionais;

18. SIMEC, SISTec e Sistema de Registro de Preços do MEC

Adesão, a partir de 2010, ao SIMEC, SISTec e Sistema de Registro de Preços do MEC e a outros programas de interesse coletivo da REDE FEDERAL, com compromisso de alimentação das bases de dados do Ministério da Educação;

19. SIGA-EPT

Adesão ao sistema SIGA-EPT ou compromisso com a transferência para sua base de dados, via digital, das informações mínimas solicitadas pelo MEC/SETEC. Considerando, neste caso, a disponibilidade da descrição de formatos para intercâmbio de dados do SIGA-EPT com outros sistemas.

CLÁUSULA SEGUNDA – DAS RESPONSABILIDADES E OBRIGAÇÕES

São responsabilidades e obrigações, além das metas e compromissos assumidos no Termo de Acordo de Metas e Compromissos:

I – DO MEC\SETEC

1. Prover as instituições dos recursos necessários para custear as despesas com a execução do presente instrumento, de acordo com o estabelecido na cláusula quinta;
2. Acompanhar, supervisionar e fiscalizar a execução desse Acordo de Metas e Compromissos, conforme o plano aprovado, bem como fornecer o assessoramento necessário, quando solicitado, para seu cumprimento;
3. Exercer a função gerencial fiscalizadora dentro do prazo regulamentar de execução\prestação de contas desse instrumento de acordo de metas e compromissos, ficando assegurado a seus representantes o poder discricionário de reorientar as instituições signatárias deste acordo;
4. Aferir o cumprimento das Metas e Compromissos acordados por meio do SIMEC\SISTec\Censo\SIGA-EPT;
5. Prover as instituições dos cargos e das funções necessários, visando a implementação e o cumprimento do plano de metas estabelecido nesse acordo.
6. Criar comissão de acompanhamento\supervisão do termo de metas com a garantia da participação de representação do CONIF;
7. Prover recursos específicos para custear programas de apoio a projetos de assistência estudantil como mecanismos que promovam a democratização do acesso, a permanência e êxito no percurso formativo e a inserção sócio profissional, tendo como pressuposto a inclusão de grupos em desvantagem social.
8. Prover recursos específicos para acréscimo à matriz orçamentária (OCC) no montante de dez por cento, para custear programas de apoio a projetos de assistência estudantil como mecanismos que promovam à adoção de políticas afirmativas, democratização do acesso, a permanência e êxito no percurso formativo e a inserção sócio profissional, tendo como pressuposto a inclusão de grupos em desvantagem social;
9. Instituir o banco de Professor Equivalente para cada instituição da REDE FEDERAL;
10. Instituir o banco de Técnico Administrativo em Educação Equivalente para cada instituição da REDE FEDERAL.

II. DO INSTITUTO

1. Executar o Plano, conforme acordado com o MEC/SETEC, zelando pela boa qualidade das ações e serviços prestados e buscando alcançar eficiência, eficácia, efetividade e economicidade em suas atividades;
2. Utilizar os recursos do presente Acordo de Metas e Compromissos, exclusivamente na execução do seu objeto, mantendo a dotação orçamentária e classificação de despesa originária;
3. Cumprir integralmente as obrigações pactuadas neste instrumento e no Plano aprovado pelo MEC/ SETEC;
4. Restituir eventuais saldos dos recursos transferidos e os de rendimentos decorrentes de aplicações no mercado financeiro para o objeto deste acordo;
5. Promover e realizar, preferencialmente em adesão ao Sistema de Compras e Registro de Preços do MEC, quando for o caso, as licitações, dispensas ou inexigibilidade para contratação de obras, serviços e aquisição de bens, de acordo com a legislação federal, bem como, realizar concurso público para provimento de pessoal;
6. Encaminhar, de acordo com o cronograma e os procedimentos acordados com o MEC/ SETEC, os documentos necessários à liberação de recursos;
7. Encaminhar os dados ao SIMEC/SISTec/Censo/SIGA-EPT, conforme o caso, de acordo com o cronograma e procedimentos acordados com a SETEC;
8. Restituir ou reprogramar, junto ao MEC/SETEC o saldo eventualmente existente na data de encerramento, denúncia ou rescisão do Acordo, observando o disposto na lei de execução financeira;
9. Permitir o livre acesso e as inspeções cabíveis aos bens e serviços adquiridos com recursos do Acordo de Metas e Compromissos, aos locais das obras e aos documentos relacionados com o Termo, por parte de representantes do MEC/ SETEC;
10. Assegurar a adequada manutenção e conservação das obras e bens compreendidos no Plano, em conformidade com técnicas universalmente aceitas;
11. Fornecer todas as informações que o MEC/ SETEC solicite sobre o Plano, sua situação financeira e documentos de licitação, quando houver, nos prazos previamente estabelecidos;
12. Anexar a este termo de metas e compromissos as planilhas preenchidas com os dados correspondentes a cada campus do Instituto;
13. Desenvolver programas de apoio a projetos de assistência estudantil como mecanismos que promovam a democratização do acesso, a permanência e êxito no percurso formativo e a inserção sócio profissional, tendo como pressuposto a inclusão de grupos em desvantagem social.

CLÁUSULA TERCEIRA - DA VIGÊNCIA E DA ALTERAÇÃO DO PLANO DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO

A vigência do presente instrumento será de 5 (cinco) anos contados da data de sua assinatura.

SUBCLÁUSULA PRIMEIRA - É vedado o aditamento deste instrumento para alteração do objeto.

SUBCLÁUSULA SEGUNDA - A cada aniversário da assinatura desse Termo poderá ser apresentada proposta de ajuste por um dos partícipes, articulada ao Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto, com as devidas justificativas, com vistas à repactuação, considerando a dinamicidade do processo de planejamento.

CLÁUSULA QUARTA – DA DEFINIÇÃO DOS INDICADORES GLOBAIS

O **Instituto Federal** e o **MEC**, considerando a Previsão de Estrutura Organizacional e Quadro de Pessoal, se comprometem a cumprir as metas que são explicitadas na planilha de metas e compromissos em anexo:

CLÁUSULA QUINTA - DA DOTAÇÃO ORÇAMENTÁRIA

SUB-CLÁUSULA PRIMEIRA – O montante de recurso para execução deste acordo de metas é R\$ (.....milhões.....) para investimento e de R\$ (.....milhões.....) para custeio, sendo o último incorporado ao orçamento da instituição após o cumprimento das metas estabelecidas

SUBCLÁUSULA SEGUNDA – A distribuição dos recursos nos programas, ao longo dos cinco anos, está definida na mesma planilha.

SUBCLÁUSULA TERCEIRA - A partir do exercício de 2010, os recursos serão alocados na Unidade Orçamentária do Instituto.

CLÁUSULA SEXTA – DA OPERACIONALIZAÇÃO

O presente Acordo de Metas e Compromissos não envolve a transferência de recursos entre os partícipes. Sua operacionalização dar-se-á mediante a descentralização de recursos financeiros, nos termos da legislação pertinente.

CLÁUSULA SÉTIMA - EFEITOS DO DESCUMPRIMENTO DO ACORDO DE METAS E COMPROMISSOS

Os seguintes efeitos serão aplicados no caso de descumprimento dos itens do presente Acordo de Metas e Compromissos, até o cumprimento das medidas de ajustes apontadas pela SETEC/MEC.

SUBCLÁUSULA PRIMEIRA - suspensão do envio do recurso da parcela orçamentária programada, no ano subsequente à aferição das metas.

SUBCLÁUSULA SEGUNDA – suspensão do acréscimo de professores ao banco de professores equivalentes da instituição, quando da atualização anual do mesmo.

SUBCLÁUSULA TERCEIRA – o Instituto ficará desobrigado ao cumprimento estrito das metas acordadas caso haja descumprimento por parte do MEC das suas obrigações pactuadas neste acordo.

SUBCLÁUSULA QUARTA – Serão descentralizados recursos oriundos da Unidade Orçamentária MEC nos exercício de 2010 e subsequentes como complemento ao estabelecido neste Acordo de Metas e Compromissos.

SUBCLÁUSULA QUINTA – Para despesas de capital serão investidos o valor médio de R\$2.000,00 (dois mil reais) por aluno matriculado, nos termos deste Acordo de Metas e Compromissos.

Elemento de Despesa – Especificação	Nota de Crédito	Data da NC	Fonte de Recurso	Valor R\$
44.90.51.00				
44.90.52.00				
Total				

Programa de Trabalho 2»: 12.363.1062.8650.0001

Elemento de Despesa – Especificação	Nota de Crédito	Data da NC	Fonte de Recurso	Valor R\$
44.90.51.00				
44.90.52.00				
Total				

Item	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Despesas Correntes									
Pessoal									
Outras Despesas Correntes									
Despesas de Capital									
Investimentos									
Inversão Financeira									
TOTAL									

CLÁUSULA SEXTA – DA OPERACIONALIZAÇÃO

O presente Acordo de Metas e Compromissos não envolve a transferência de recursos entre os partícipes. Sua operacionalização dar-se-á mediante a descentralização de recursos financeiros, nos termos da legislação pertinente.

CLÁUSULA SÉTIMA - EFEITOS DO DESCUMPRIMENTO DO ACORDO DE METAS E COMPROMISSOS

Os seguintes efeitos serão aplicados no caso de descumprimento dos itens do presente Acordo de Metas e Compromissos, até o cumprimento das medidas de ajustes apontadas pela SETEC/MEC.

SUBCLÁUSULA PRIMEIRA - suspensão do envio do recurso da parcela orçamentária programada, no ano subsequente à aferição das metas.

SUBCLÁUSULA SEGUNDA – suspensão do acréscimo de professores ao banco de professores equivalentes da instituição, quando da atualização anual do mesmo.

SUBCLÁUSULA TERCEIRA – o Instituto ficará desobrigado ao cumprimento estrito das metas acordadas caso haja descumprimento por parte do MEC das suas obrigações pactuadas neste acordo.

CLÁUSULA OITAVA - DA RESCISÃO E DA DENÚNCIA

O presente Acordo de Metas poderá ser rescindido ou denunciado, formal e expressamente, a qualquer momento, ficando os partícipes responsáveis pelas obrigações decorrentes do tempo de vigência e creditando-lhes, igualmente, os benefícios adquiridos no mesmo período.

SUBCLÁUSULA PRIMEIRA - Constitui motivo para rescisão deste Acordo de Metas e Compromissos o inadimplemento de quaisquer de suas Cláusulas, particularmente, quando da constatação das seguintes condições:

- 1.utilização dos recursos transferidos em desacordo com o objeto e metas, constantes do Plano;
- 2.retardamento de início da execução do objeto do Acordo de Metas e Compromissos por mais de um ano, contados da data de recebimento dos recursos financeiros.
- 3.não cumprimento por parte do MEC e do Instituto Federal, das suas obrigações pactuados no acordo.

SUBCLÁUSULA SEGUNDA - Este Acordo de Metas e Compromissos também poderá ser rescindido, a critério do MEC/SETEC, por motivo de interesse público, caso sofra alguma restrição.

CLÁUSULA NONA – DA PUBLICIDADE

A publicidade dos atos praticados em função deste Acordo de Metas e Compromissos deverá restringir-se ao caráter educativo, informativo ou de orientação social, não podendo dela constar nomes, símbolos ou imagens que caracterizem promoção pessoal de autoridades ou servidores públicos.

CLÁUSULA DÉCIMA – DOS BENS REMANESCENTES

Na data da extinção deste instrumento, para assegurar a continuidade da ação constante do Projeto Governamental, fica assegurado ao Instituto o direito de propriedade e uso dos bens remanescentes adquiridos, produzidos ou construídos à conta deste Acordo de Metas e Compromissos.

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA – DA PUBLICAÇÃO

Este Termo será publicado, por extrato, no Diário Oficial da União, nos termos do artigo 61 da Lei 8.666/93 combinado com o artigo 17 da IN/STN n.º 1, de 15/01/97, correndo as despesas por conta do MEC/SETEC.

CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA – DO FORO

O Foro é o da Justiça Federal, Seção Judiciária de Brasília - Distrito Federal, para dirimir os possíveis litígios decorrentes deste Termo que não forem solucionados administrativamente.

E por estarem de pleno acordo, assinam o presente instrumento em 02 (duas) vias de igual teor e forma, perante as testemunhas abaixo, que também o subscrevem, para que produza seus efeitos jurídicos e legais.

Brasília, março de 2009.

Eliezer Pacheco
Secretário de Educação Profissional e
Tecnológica

.....
Reitor do Instituto Federal

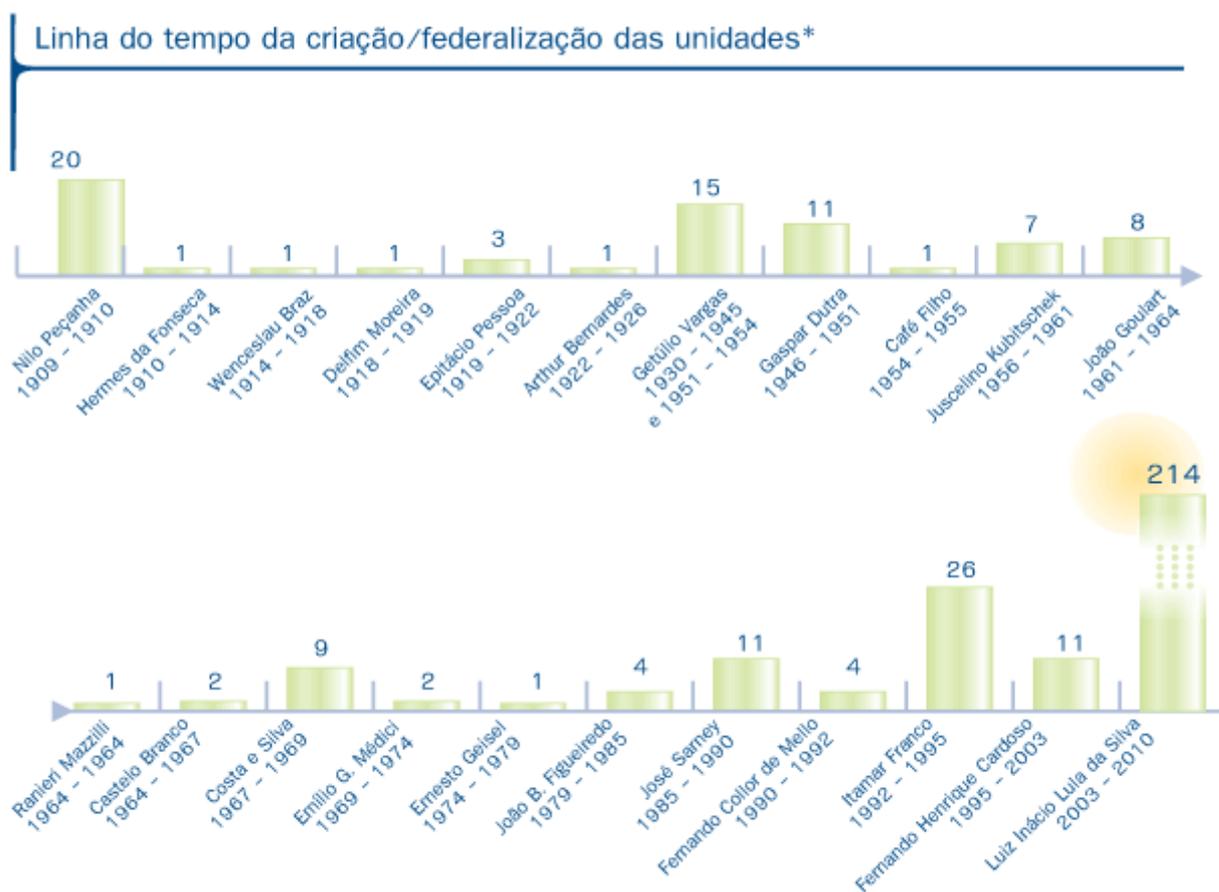
Fernando Haddad
Ministro de Estado da Educação

TESTEMUNHAS

Nome: CPF: RG :

ANEXO B – LINHA DO TEMPO DA EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



Fonte: MEC/SETEC⁷¹

⁷¹ Disponível em: http://gestao2010.mec.gov.br/userfiles/indicadores/arquivo_20101124175006.gif Acesso em: 14/05/2012.