



Olhar de Professor

ISSN: 1518-5648

olhardeprofessor@uepg.br

Departamento de Métodos e Técnicas de
Ensino
Brasil

da Costa, Maria Adélia

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NOS
INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS

Olhar de Professor, vol. 16, núm. 1, -, 2013, pp. 173-184

Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino

Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68429363010>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS

A TRAINING OF TEACHERS EDUCATION FOR PROFESSIONAL AND TECHNICAL INSTITUTES IN FEDERAL EDUCATION, SCIENCE AND TECHNOLOGY OF MINAS GERAIS

LA FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA EN LOS INSTITUTOS FEDERALES DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE MINAS GERAIS

Maria Adélia da Costa*

Resumo: Este trabalho é parte de uma pesquisa desenvolvida no doutorado em Educação. Tem como objetivo compreender as políticas de formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica, bem como a sua materialização nos currículos dos cursos de licenciatura ofertados pelos institutos federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. Para tanto, consideram-se a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a transformação dos CEFETs e das Escolas Agrotécnicas pertencentes a essa rede em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Parte de nossas problematizações estruturou-se a partir de reflexões sobre a materialidade dos currículos, por concebê-los como instrumentos inerentes ao processo formal de educação e fio condutor das concepções e intenções da formação de professores para a educação profissional. Contudo, embora tenham sido delimitados como campo empírico os Institutos Federais de Minas Gerais, fez-se também uma incursão nas licenciaturas ofertadas por todos os institutos federais, visando apresentar um quadro geral das áreas científicas privilegiadas na formação de professores em âmbito nacional. Todavia, foi possível perceber que no Brasil ainda não se confirmaram políticas de formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica. Também se observou que, a partir das propostas evidenciadas nos currículos investigados, não se tem clareza da objetividade e da materialidade da formação de professores para a educação profissional.

Palavras-chave: Formação de professores. Currículo. Educação profissional e tecnológica

Abstract: This work is part of a research developed for a Doctorate thesis in Education. It aims to understand the policies of teacher training for Vocational and Technological Education, as well as its realization in the curricula of undergraduate courses offered by federal universities in Education, Science and Technology in the state of Minas Gerais. Therefore, we considered the expansion of the Federal Network of Professional Education, Science and Technology and the transformation of CEFET's and Agrotechnical Schools belonging to this network in the Federal Institute of Education, Science and

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Assessora de Ensino da CEFET-MG, Campus Contagem. Correio eletrônico: adeliacefetmg@yahoo.com.br.

Technology. Part of our problematizations was structured from reflections on the materiality of the curricula, by conceiving them as instruments inherent to the formal education and thread of ideas and intentions in teacher training for education professionals. However, although the Federal Institutes of Minas Gerais have been defined as the empirical field, we also studied the degrees offered by all federal institutions, in order to present an overview of the scientific areas favored in teacher training nationwide. But we noticed that in Brazil political training of teachers for Professional Education and Technology are not yet definite and that, through the proposals of the curricula investigated, the objectivity and the materiality of teacher training for professional education are not clear.

Keywords: Formation of teachers. Curriculum. Professional and technological education.

Resumen: Este trabajo forma parte de una investigación desarrollada en el doctorado en Educación. Tiene como objetivo comprender las políticas de formación de profesores para la Educación Profesional y Tecnológica, así como también su materialización en los currículos de los cursos de licenciatura ofrecidos por los institutos federales de Educación, Ciencia y Tecnología de Minas Gerais. Para tanto, se consideran la expansión de la Rede Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica y la transformación de los CEFETs y de las Escuelas Agrotécnicas pertenecientes a esta red en el Instituto Federal de Educación, Ciencia e Tecnología. Parte de nuestros planteamientos se ha estructurado a partir de reflexiones acerca de la materialidad de los currículos, pues los concebimos como instrumentos inherentes al proceso formal de educación e un hilo conductor de las concepciones e intenciones de la formación de profesores para la educación profesional. Sin embargo, aunque se hayan delimitado como campo empírico los Institutos Federales de Minas Gerais, se ha hecho también una incursión en las licenciaturas ofrecidas por todos los institutos federales, con el objetivo de presentar un cuadro general de las áreas científicas privilegiadas en la formación de profesores en el ámbito nacional. No obstante, ha sido posible constatar que en Brasil todavía no se confirmaron políticas de formación de profesores para la Educación Profesional y Tecnológica. Además se observó que, a partir de las propuestas evidenciadas en los currículos investigados, no se tienen claras la objetividad y la materialidad de la formación de profesores para la educación profesional.

Palabras clave: Formación de profesores. Currículo. Educación profesional y tecnológica.

Introdução

Este texto é parte de uma pesquisa desenvolvida durante o Doutorado em Educação. Tem por finalidade refletir sobre a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) a partir da análise das licenciaturas ofertadas nos institutos federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) do Estado de Minas Gerais. Tais reflexões se estruturam a partir do projeto de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) por meio da implantação dos IFETs, que incorporam a

obrigatoriedade de formar professores – sobretudo para a Educação Básica. O fio condutor desta pesquisa foi a tentativa de compreender em que medida a formação de professores para a EPT é privilegiada na estruturação dos modelos curriculares das licenciaturas nos Institutos Federais mineiros.¹

1. Neste texto, abordaremos a concepção de currículo numa perspectiva de modelagem que ocorre dentro de um sistema escolar, e que é dirigida a determinados professores e alunos, servindo-se de determinados meios para conceber um processo formativo de sujeito. Nessa dimensão, o currículo assume significados que extrapolam os modelos impostos pela teoria tradicional. Como bem explicita Silva (2005, p.150), “o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é

Embora a Educação Profissional seja parte da Educação Básica e se aproxime do Ensino Médio, sendo inclusive de nível médio, ela tem características próprias que a vinculam direta ou indiretamente aos mundos do trabalho. Esse foi um dos pressupostos que conduziram esta investigação. Sendo assim, a Educação Profissional requer uma formação docente que também seja capaz de desvelar as contradições presentes nos modos de produção capitalista, que se encontram em franco desenvolvimento. Nesse sentido, visando cumprir com nosso objetivo de pesquisa, foi necessária uma leitura crítica da realidade, dos fatos, “superando as impressões primeiras e as representações fenomênicas desses fatos empíricos” (Frigotto, 2008, p.14). Assim, em um primeiro momento, subsidiamos nossas análises no levantamento bibliográfico, em que selecionamos diferentes fontes que pudessem amparar uma análise crítica de nosso objeto de estudo. Levantamos os principais conceitos sobre trabalho, educação e as relações com os modos de produção, visando consolidar a fundamentação teórica necessária à compreensão empírica. Ressaltamos

relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. (...) O currículo é documento de identidade.” Corroborando esse entendimento, Moreira e Candau (2008, p.17) afirmam que a 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 escolar 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. Para Sacristán (2000), o currículo se desenvolve em diferentes níveis, sendo que o currículo prescrito é um deles – e se destina, em qualquer sistema educacional, a algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo em relação à escolaridade obrigatória.

que nossa pesquisa exigiu que buscássemos em diferentes áreas – Sociologia, Política, Educação, Filosofia, Economia – subsídios para interpretar e problematizar os dados investigados. Em um segundo momento, realizamos uma pesquisa documental, em que os documentos analisados no âmbito do Estado foram os dispositivos legais – leis, decretos, resoluções, pareceres –, não somente aqueles destinados a regulamentar a formação de professores, mas também os que têm como objetivo regulamentar a Educação Profissional e Tecnológica em geral.

Em Minas Gerais existem cinco institutos federais, a saber: 1) Instituto Federal do Norte de Minas (IFNM); 2) Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM); 3) Instituto Federal do Sul de Minas (IF Sul de Minas); 4) Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG); e 5) Instituto Federal do Sudeste de Minas (IF Sudeste de Minas). Visando a preservação da identidade dessas instituições, não relacionaremos nossas análises e discussões diretamente com uma instituição específica. Dessa forma, nos referiremos aos institutos como IFET1, IFET2, IFET3, IET4 e IFET5. Ressaltamos que essa ordem foi estabelecida aleatoriamente e que, portanto, não obedece à sequência de exposição da apresentação dos Institutos Federais de Minas Gerais.

A origem dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil

Os institutos federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram implantados pelo governo federal, por meio do decreto nº 6.095/2007, e, posteriormente, regulamentados pela lei nº 11.892/2008. Essas instituições tiveram origem no processo de transformação de 31 centros federais de Educação Tecnológica (CEFETs), 75 unidades

descentralizadas de ensino (UNEDs), 39 escolas agrotécnicas, sete escolas técnicas federais e oito escolas vinculadas a universidades, em Institutos. Contudo, é importante registrar que o CEFET-MG e o CEFET-RJ rejeitaram e negaram esse modelo institucional, permanecendo como os únicos CEFETs do país.

Para a criação e implantação dos IFETs, o governo federal, de forma aparentemente desinteressada, editou em 2007 a chamada pública MEC/SETEC nº 002/07, que teve por objetivo a análise e a seleção de propostas para a constituição dos institutos. Visando consolidar a adesão ao modelo IFET, as instituições proponentes deveriam assinar um plano de metas, acordo celebrado entre a instituição e o Estado, composto de dezenove metas e compromissos, entre outros elementos. Dentre os compromissos, 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 regional, determinava o raio de ação dos institutos, impondo-lhes algumas obrigações – como, por exemplo, a adoção dos 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 licenciatura e de formação de professores, bem como o compromisso de ofertar o curso de PROEJA (técnico e FIC), na perspectiva de promover a inclusão e atender à demanda regional. Portanto, tratava-se de metas padronizadas. Frente a esse contexto, observamos que essas metas desconsideravam o fato de o Brasil ser um país marcado pela diversidade e que, portanto, as necessidades socio-políticas, econômicas, culturais, regionais e educacionais são diferentes em seus complexos e heterogêneos estados. Percebemos e pressupomos que algumas metas, como a

prescrição e a incorporação dos cursos a distância, articulam-se aos interesses do capital, uma vez que se fomenta a adoção de cursos de qualificação profissional mais rápidos, para atender às demandas mais emergenciais dos setores produtivos. Porém, identificamos que, no que se refere à implantação e concepção dos IFETs, os discursos do governo se fundamentam na defesa de um modelo de

[...] educação contrária à lógica de mercado, sendo crítica a toda a forma degradante de produção e consumo. Uma educação que não seja fonte de dominação, mas sim de emancipação. Por outro lado, tem como meta política social, relacionar com o setor público, setor produtivo, mercado de trabalho, instituições sociais, culturais e educativas (BRASIL, 2008, p.11).

Embora o discurso oficial se estruturar sobre os fundamentos de uma educação inclusiva, percebemos vestígios de uma proposta educativa que se subordina aos desmandos do capital, numa perspectiva tangenciada pelo apelo ao desenvolvimento socioeconômico das regiões brasileiras.

No que se refere à obrigatoriedade da oferta de cursos de licenciatura, partindo do contexto político-educacional e do decreto nº 6.095/2007, percebemos que o governo os fomenta 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, art. 4º, s/p).

Ao fomentar e requerer a formação de professores para a Educação Básica, pressupúnhamos que os órgãos governamentais estariam incluindo a Educação Profissional. No entanto, tal pressuposto não se confirma, possivelmente pelo fato de que, historicamente, a EPT tenha sido apartada da Educação Básica. Entendemos que os arranjos curriculares dos cursos de licenciatura das instituições

da RFEPCT corroboram e consolidam essa exclusão. A trajetória do ensino técnico nos possibilita reconhecer que esse fato é consequência dos percursos descontínuos e fragmentados da Educação Profissional no Brasil, sendo inclusive regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/1996, que não incorpora a Educação Profissional à Educação Básica. Por conseguinte, o fato de se deixar a Educação Profissional à margem da Educação Básica possibilitou a promulgação do decreto nº 2.208/97, que, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), juntamente com

outros instrumentos legais (como a Portaria 646/97) vem não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.35)

Desse modo, esse decreto vem institucionalizar e consolidar a dualidade do ensino, à medida que impossibilita a integração da formação geral, o Ensino Médio, à formação técnica, a Educação Profissional. Esse rompimento da formação integrada se contrapõe às lutas sociais e educacionais por uma educação que possibilitasse uma formação profissional para além da qualificação e do aprimoramento das técnicas produtivas.

Apesar de esse decreto ter sido revogado, ainda percebemos vestígios de uma educação fragmentada, consequência de oito anos de uma desintegração curricular e política. Portanto, considerando ainda esses vestígios, ressaltamos que os motivos que incentivaram a inclusão e a obrigatoriedade das licenciaturas nos IFETs se referem à falta de professores, ao déficit nacional de professores para as disciplinas de Biologia, Física, Química e Matemática, especialmente para

as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Entretanto, não se considerou a possibilidade da EPT ser evidenciada na formação desse professor. Pressupomos que a EPT seja compreendida somente por seu caráter técnico – assim, justifica-se a ênfase no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. É nesse cenário que focaremos nossas análises nas licenciaturas dos IFETs de Minas Gerais.

As licenciaturas nos Institutos Federais de Minas Gerais

Visando compreender a materialização das licenciaturas nos IFETs de Minas Gerais, buscamos, nos projetos pedagógicos dessas instituições, subsídios para que pudéssemos apreender em que medida a formação de professores para a Educação Básica inclui a atuação na Educação Profissional técnica de nível médio.

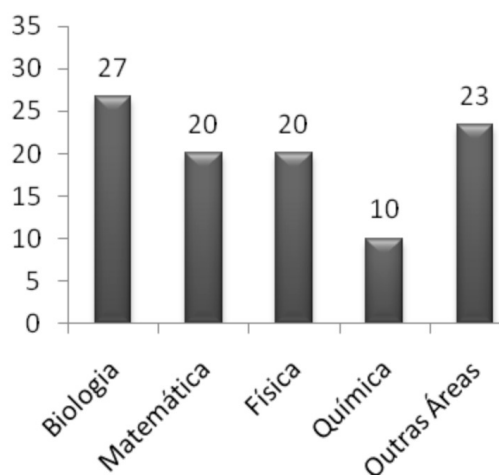
Logo, procuramos identificar os cursos de licenciatura ofertados pelos institutos mineiros. Constatamos que, assim como a maioria dos IFETs do país, os institutos de Minas Gerais também privilegiaram as licenciaturas nas áreas de Ciências – Biologia, Física e Química – e Matemática. Para melhor retratar esse cenário, elaboramos os gráficos 1 e 2, que identificam as áreas de maior oferta na formação de professores no estado de Minas Gerais e no Brasil.

Analisando esses gráficos, observamos que, em Minas Gerais, 77% das licenciaturas estão voltadas às áreas das ciências e da Matemática. Esse percentual se aproxima da média nacional, onde 66% dos cursos de licenciatura também são nessas áreas. Desse modo, compreendemos que as metas governamentais vão se materializando nesses institutos, uma vez que os documentos oficiais enfatizam a prioridade na oferta de

licenciaturas nesse campo do saber. Segundo assegura Pacheco (2011, p.38, grifos nossos), os IFETs

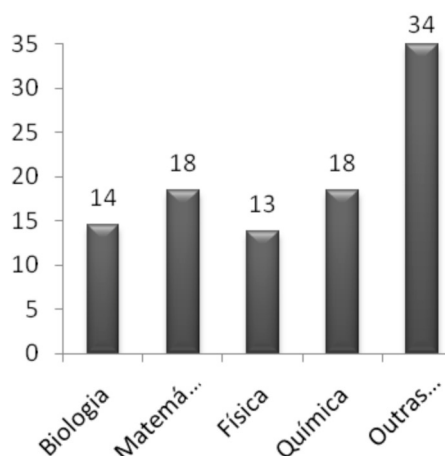
[...] ocupam uma posição estratégica na oferta de cursos de formação de professores para a Educação Básica (**especialmente nas áreas de Ciências e Matemática**), para a Educação Profissional e Tecnológica, bem como para programas especiais de formação pedagógica.

Gráfico 1: Formação de professores/área nos IFETs de Minas Gerais – 2011



Fonte: Dados de pesquisa/2011

Gráfico 2: Formação de professores/área nos IFETs do Brasil – 2011



Fonte: Dados de pesquisa/2011

Destacamos que o discurso do ex-secretário da SETEC/MEC, Eliezer Pacheco, refere-se à Educação Básica e à Educação Profissional como sendo níveis distintos de educação. Ou seja, a Educação Profissional permanece na periferia da educação brasileira. Isso porque na atual LDB nº 9.394/1996 consta a estruturação da Educação em dois níveis – Educação Básica e Educação Superior. Contudo, a Educação Profissional não se localiza em nenhum desses níveis, “o que explicita e assume uma concepção dual em que a Educação Profissional é posta fora da estrutura da educação regular brasileira, considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice” (BRASIL, DCN, 2011, p.12). Entretanto, esse cenário se modifica legalmente com a edição e a promulgação da lei nº 11.741/2008, que altera a LDB – sobretudo porque, ao “localizar a Educação Profissional técnica de nível médio no Capítulo II, da Educação Básica, explicita que essa oferta educacional é integrante desse nível de ensino” (BRASIL, DCN, 2011, p.12). Portanto, quando o governo federal institui a obrigatoriedade de se formar professores para a Educação Básica, compreendemos que a Educação Profissional deve ser contemplada e incluída, inclusive com amparo legal.

No entanto, apesar de transcorridos quatro anos da edição e da promulgação da lei 11.741/2008, os atores educacionais, sobretudo aqueles que se encontram diretamente ligados à Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), ainda não assumiram a Educação Profissional como parte

Quadro1. Objetivo dos cursos de licenciatura dos IFETs de Minas Gerais

IFET1	(...) formar profissionais qualificados para atuar como professores de Ciências e Biologia no Ensino Fundamental e no Ensino Médio , respectivamente.
	(...) formar profissionais nas áreas de Ciências e de Química para atuar como professores do Ensino Fundamental e Médio , respectivamente.
	(...) formar professor de Matemática para os ensinos Fundamental e Médio , COM QUALIDADE.
	(...) formar profissionais qualificados para atuar na Educação Básica , nas séries finais do Ensino Fundamental e em todas as séries do Ensino Médio .
IFET2	(...) licenciar professores em Geografia para atuar no Ensino Médio e no Ensino Fundamental .
IFET3	(...) fornecer ao futuro licenciado habilidades voltadas à Educação em suas múltiplas áreas (...) para atuar com envolvimento no magistério do Ensino Fundamental e do Ensino Médio .
	(...) formar um profissional capacitado para atuar na segunda fase do Ensino Fundamental e no Ensino Médio .
IFET4	O curso de licenciatura em computação (...) formar professores capazes de atuar no Ensino Fundamental, II ciclo (6º ao 9º ano), no Ensino Médio, e ainda na Educação Profissional Técnica de Nível Médio .
IFET5	(...) formar e qualificar profissionais para os diversos setores desta área de conhecimento para atuar no ensino e na pesquisa, principalmente na Educação Básica (...)
	(...) formar profissionais para o exercício do magistério em Física, principalmente na Educação Básica – Ensino Médio .
	(...) formar professores para o exercício do magistério na Educação Básica (segunda fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio) em Matemática.

Fonte: Dados de pesquisa/2011, grifos nossos.

da Educação Básica. Desse modo, as licenciaturas propostas pelos IFETs se constroem em meio a “indefinições” do lugar da EPTNM na educação regular brasileira. E é sobre esse terreno frágil que essas instituições são conclamadas a formar professores para a Educação Básica. Entretanto, a gênese dessas instituições ocorreu majoritariamente para a oferta dos cursos técnicos – logo, elas não têm experiência em cursos de formação de professores. Vale registrar que a grande maioria dos institutos federais, especialmente os que anteriormente eram Escolas Agrotécnicas, não ofertava cursos de graduação, limitando-se à formação de técnicos de nível médio. Esse fato é relevante, uma vez que a oferta das licenciaturas se inicia junto com um processo de redescobertas. Ou

seja, esses institutos não têm experiência na formação de professores, o que é contrário à identidade das universidades que, historicamente, são instituições que tem em sua gênese o propósito da formação docente.

Todavia, embora tenhamos destacado a inexperiência dos IFETs na formação de professores, reconhecemos o esforço dos mesmos no sentido de valorizar a formação docente, pois os editais de concurso para a carreira de professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) dessas instituições consideraram, na prova de títulos, uma pontuação diferenciada para os candidatos oriundos de licenciaturas ou de programas de formação pedagógica. Entretanto, essa é uma ação isolada, não fomentada pelas políticas de governo.

O currículo e a formação docente para a Educação Profissional nos Institutos Federais de Minas Gerais

Consideramos relevante para nosso objetivo conhecer os currículos das licenciaturas dos IFETs de Minas Gerais, em busca de pistas que nos convencessem de que a formação de professores para a Educação Básica poderia de alguma maneira incorporar a Educação Profissional. Isso posto, observamos que, com exceção do IFET5, nenhum outro contemplou em suas licenciaturas a discussão sobre a Educação Profissional. E, ainda, no que se refere ao campo de atuação dos egressos desses cursos, apreendemos uma desvinculação entre a Educação Básica e a Educação Profissional. No Quadro 1, ilustramos essa observação.

Conforme foi apresentado no Quadro 1, os IFETs de Minas Gerais, em sua maioria, desvinculam a Educação Profissional da Educação Básica, pois propõem a formação docente para a Educação Básica com ênfase no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Não obstante, observamos que o único curso que tem como objetivo explícito a formação de professores para a Educação Profissional é a licenciatura em ciências da computação. É notório que essa área está intrinsecamente relacionada à formação técnica – portanto, coerentemente, é proposta a formação do professor para atuar na EPT. No entanto, entendemos que essa concepção ainda está muito arraigada a uma educação dualista. E, neste sentido, indagamos: por que não formar o professor de Química, Física, Matemática, Biologia, História para o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional? Sobre essa indagação, Moura (2008) contribui 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, 2008, p.208).

Ou seja, se desvincularmos a Educação Profissional da Educação Básica, fato observado nas licenciaturas investigadas, não possibilitaremos que a formação do professor discuta e debata as especificidades da EPT, tais como a história e os fundamentos da Educação Profissional, o mundo do trabalho e a relação com o trabalhador, a categoria trabalho numa perspectiva ontológica etc. Consideramos que as escolas, sobretudo as escolas de Educação Profissional, podem ser um espaço de discussão e conscientização do papel do trabalhador nesta sociedade capitalista, onde o mercado é determinante nos modos de produção. Entendemos que essa desarticulação entre a Educação Básica e a Educação Profissional é reflexo da atual LDB – e, especialmente, vestígio do decreto nº 2.208/1997.

Retomando nossas reflexões a partir dos objetivos apontados no Quadro 1, registramos que, apesar de não explicitar a finalidade da atuação do professor na Educação Profissional e Tecnológica, apenas o IFET5 insere em sua matriz curricular, para todas as licenciaturas, a disciplina “Educação Profissional e Tecnológica”, com uma carga horária total de 80 horas/aula. A introdução dessa temática nos currículos dos cursos de formação de professores, sobretudo nos cursos onde o campo científico está delimitado por disciplinas da formação geral – licenciatura em Física, Química, Biologia e Matemática –, representa a possibilidade da materialidade da atuação docente na EPT.

Ou seja, esses cursos de formação docente, ao trazer a discussão da EPT em seus currículos, possibilitam o rompimento entre as fronteiras das disciplinas específicas, do ensino técnico, com as disciplinas de formação geral, de caráter mais propedêutico, do Ensino Médio.

Por conseguinte, entendemos que a identidade e a formação do professor para a EPT esteja em processo de construção pelos institutos e, sobretudo, na RFEPCT. E, nesse processo, percebemos avanços e retrocessos, numa relação dialógica e contraditória, própria de projetos ainda não consolidados, num contexto complexo e amplo como o terreno da Educação Profissional e Tecnológica.

Diante de tais considerações, acreditamos que *todos* os cursos de formação de professores para a EPT necessitam da incorporação do trabalho como princípio educativo bem como da problematização das relações de trabalho (trabalho e capital) que são regulamentadas pela lógica deste sistema capitalista e neoliberal. 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 de problematizar o contexto social, político e econômico no qual estamos inseridos, numa perspectiva que possibilite os questionamentos e as transformações societárias. Portanto, é fundamental que se supere a figura do professor instrutor que se preocupava em ensinar, na Educação Profissional, apenas os conhecimentos tácitos.

Frente a isso, compete registrar que a formação de professores para a EPT vem se estruturando ao longo da história sobre as bases de uma formação fragilizada. Conforme assevera Santos (2008), do ponto de vista da concepção de formação docente, o fato de

que essa seja historicamente fragmentada, apressada, conservadora, com oferta irregular, emergencial, improvisada, dispersa, é um agravante. E ainda se destacam os seguintes condicionantes:

- (a) Dificuldade de articulação de uma base comum geral de conhecimentos com uma base específica associada a uma área de formação mais ampla; (b) práticas pedagógicas conservadoras; (c) baixa incorporação de avanços tecnológicos relacionados com tecnologias da informação e comunicação; (d) baixa incorporação de avanços tecnológicos necessários à inovação pedagógica para uma efetiva relação teórico-prática; (e) oferta de formação inicial nas universidades, licenciaturas que, quando existem, não se voltam para a EPT; (f) ausência de atenção às questões relativas ao trabalho e à EPT nos cursos de Pedagogia; (g) precariedade na oferta de cursos específicos por área; (h) escassez de alternativas de pós-graduação e custo elevado das alternativas existentes; (i) **falta de uma especificidade nas licenciaturas atuais voltadas para formação de professores para a EPT; (...)** (j) **falta de especificidade dos cursos de formação desses professores pelo fato de os mesmos serem estruturados com base na legislação que trata genericamente da Educação Básica;** (l) oferta de cursos de licenciatura por parte das instituições privadas que visam exclusivamente ao atendimento a demandas de mercado, o que contribui para descaracterizar esses cursos com relação à especificidade exigida pela EPT; (m) redução da profissão docente a uma tarefa parcial de conteúdo definido destinada a atender uma demanda específica; (n) negação do estatuto epistemológico de ciência à educação e consequente descaracterização do professor como intelectual responsável por uma área do conhecimento; (...) (o) **não reconhecimento do trabalho docente no ensino técnico como um trabalho que**

envolve um campo de conhecimento próprio, a ser exercido por um profissional próprio, no caso, o professor; (p) dualidade entre conhecimento científico e formação pedagógica que não se coaduna com o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e do método científico; (q) pouca articulação entre os saberes científicos, técnicos, tácitos e pedagógicos; (...). (SANTOS, 2008, p.128-30, grifos nossos).

Concordamos com os argumentos dessa autora e destacamos a ausência da especificidade da EPT nas licenciaturas ofertadas nos IFETs pesquisados. Apontamos, ainda, a morosidade na elaboração e na implantação de dispositivos legais, de política de Estado, para regulamentar a EPT, que fica sob a regulamentação da Educação Básica e, contraditoriamente, não é concebida como parte dela. Outro agravante é o fato de não ser reconhecido o trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica como um trabalho que exige, também, uma formação específica. Em relação a esse aspecto, causa estranhamento o fato de que instituições federais tenham oportunidade de formar os professores para que nelas atuem e se omitam deste papel.

Considerações finais

Conforme foi anunciado, este texto é resultado de uma pesquisa em que os dados foram analisados a partir de determinados referenciais teóricos, crenças e ideologias da pesquisadora. Portanto, as conclusões finais poderão ser tomadas como o início de novas reflexões sobre as licenciaturas e a materialização das políticas de formação de professores para a EPT na RFECPT. Os estudos realizados sobre a história da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica nos permitem considerar que

as licenciaturas, o currículo e as políticas de formação de professores para a EPT ainda não se consolidaram como um projeto político perene. Compreendemos e percebemos um movimento favorável à consolidação dos cursos de licenciaturas nos IFETs; porém, entendemos que esse é um processo que necessita de ajustes, acompanhamento e avaliação. Assim como todo projeto inicial, requer ser (re)avaliado constantemente, envolvendo a comunidade acadêmica para que possam ser coletados informações e dados que poderão subsidiar e retroalimentar o processo, corrigindo as possíveis falhas.

No entanto, destacamos que, ao focar as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio como campo de atuação do egresso (futuro professor), essas licenciaturas possibilitaram brechas para que a formação docente específica para o ensino técnico fosse relegada a segundo plano. Convém destacar que, se por um lado observamos uma falta de clareza, entendimento e objetividade em relação ao que seja formar docentes para a Educação Básica na modalidade de EPT, por outro lado constatamos que o Estado não tem fomentado políticas de formação de professores para a EPT. Dessa forma, apontamos uma aparente contradição, pois, apesar de existir um fosso na formação desses profissionais, a rede federal, que é o lócus de formação do trabalhador, não prioriza a formação dos docentes para atuar posteriormente em sua própria estrutura. Não se trata de depreciar a formação do professor para o Ensino Médio, mas, sim, de enfatizar que é urgente e necessário articular a formação do professor do Ensino Médio com a formação do professor do ensino técnico, rompendo com as fronteiras entre essas modalidades de ensino.

Nesse sentido, enfatizamos a contradição de um governo que reivindica uma EPT integrada e, no entanto, fomenta uma formação

docente fragmentada e desarticulada. Por fim, inferimos que os cursos de formação docente dos institutos mineiros, em sua maioria, não concebem a EPT como parte da Educação Básica, e, assim, mesmo que involuntariamente, contribuem para a dualidade educacional: de um lado está o ensino propedêutico, o Ensino Médio; de outro, o ensino técnico, a Educação Profissional e Tecnológica.

Referências

- BRASIL, Chamada pública nº 002/2007 de 27 de setembro de 2007. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet2.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2009.
- _____. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Brasília: MEC, 1997.
- _____. Decreto n.º 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. Publicado no DOU de 25/4/2007.
- _____. 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.
- _____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica.
- _____. Resolução CNE/CEB Nº 02/97. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em Nível Médio.
- _____. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de nível médio. Texto para discussões. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12662&Itemid=861>. Acesso em: 27 jul. 2013.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2008.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- KUENZER, A. Z. **O ensino médio para os que vivem do trabalho: formar para inclusão subordinada?** Disponível em: <<http://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2009/files/KuenzerAcacia-Zeneida.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2013.
- _____. 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.
- 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.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU V. M. **Multi-culturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- 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.

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>. Acesso em: 27 jul. 2013.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Enviado em: 23/08/2012

Aceito em: 03/05/2013